

TEORÍAS IMPLÍCITAS DEL TALENTO EN PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA
CIUDAD DE BOGOTÁ

Victoria Barrero y Javier Muñoz

TUTORA

María Caridad García Cepero¹

PONTIFICA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN-MAESTRÍA DE EDUCACIÓN
LINEA DE INVESTIGACIÓN EN DESARROLLO COGNITIVO, CREATIVIDAD Y
APRENDIZAJE EN SISTEMAS EDUCATIVOS
BOGOTA, 2012

¹ Ph.D. en Psicología Educativa, Desarrollo del Talento y Superdotación, Universidad de Connecticut, EUA;
M.Ed en Currículo y enseñanza, desarrollo del talento y superdotación, Universidad de Houston, EUA;
Psicóloga - Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia

TEORÍAS IMPLÍCITAS DEL TALENTO EN PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA
CIUDAD DE BOGOTÁ

Victoria Barrero y Javier Muñoz

Trabajo de grado presentado como requisito para optar por el título de
Magister en Educación

PONTIFICA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN - MAESTRÍA DE EDUCACIÓN
BOGOTÁ, 2012

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”

“Las creencias constituyen la base de nuestra vida, el terreno sobre que acontece. Porque ellas nos ponen delante lo que para nosotros es la realidad misma. Toda nuestra conducta, incluso la intelectual, depende de cuál sea el sistema de nuestras creencias auténticas. En ellas "vivimos, nos movemos y somos". Por lo mismo, no solemos tener conciencia expresa de ellas, no las pensamos, sino que actúan latentes, como implicaciones de cuanto expresamente hacemos o pensamos. Cuando creemos de verdad en una cosa no tenemos la "idea" de esa cosa, sino que simplemente "contamos con ella".

José Ortega y Gasset
Ideas y creencias

Tabla de contenidos

Tabla de contenidos	10
Índice de figuras	12
Índice de tablas.....	13
Resumen	14
1. Introducción	15
2. Teorías implícitas	22
2.1 Enfoques de la investigación en teorías implícitas.....	24
2.2 Modos de la investigación en teorías implícitas	25
2.2.1 Entrevista semiestructurada con y sin verificación	25
2.2.2 Observación directa	26
2.2.3 Aplicación de cuestionarios.....	26
3. Teorías explícitas a cerca de la inteligencia, la superdotación y el talento	29
3.1 Desarrollo teórico a cerca de la inteligencia, la superdotación y el talento.....	29
3.1.1 Enfoque psicométrico	30
3.1.2 Modelos sistémicos	34
3.1.3 Modelos desarrollistas	39
3.1.4 A modo de síntesis	41
3.2 Superdotación y talento	42
3.3 Características que definen el talento	44
3.3.1 Atributos cognitivos.....	44
3.3.2 Atributos metacognitivos.....	45
3.3.3 Atributos no cognitivos.....	46
3.4 A modo de conclusión.....	48
4. Metodología.....	50
4.1 Objetivos	51
4.2 Población y muestra	51
4.2.1 Muestra cualitativa.....	52
4.2.2 Muestra cuantitativa.....	53
4.3 Variables y categorías de análisis	55
4.3.1 Categorías análisis cualitativo	55
4.3.2 Variables de análisis cuantitativo.....	57
4.4 Instrumentos de recolección de información	58
4.4.1 Instrumento fase cualitativa (entrevista).....	59
4.4.2 Instrumento fase cuantitativa (encuesta).....	59

4.5	Análisis y sistematización de la información	61
4.5.1	Análisis y sistematización de la entrevista	61
4.5.2	Análisis y sistematización de la encuesta	61
4.6	Consideraciones éticas.....	63
4.7	Limitaciones del estudio	64
4.8	A modo de conclusión	64
5.	Resultados.....	66
5.1	Resultados cuantitativos	66
5.2	Resultados cualitativos	81
5.2.1	Análisis de los cuestionarios	81
5.2.2	Análisis de los términos.....	91
5.2.3	Análisis de los casos	97
5.2.4	Análisis por factores	112
5.2.5	Conclusiones de la parte cualitativa.....	123
5.3	Relaciones entre los resultados cuantitativos y los resultados cualitativos.....	128
5.3.1	Resultados similares entre la parte cualitativa y la parte cuantitativa.....	128
5.3.2	Resultados divergentes entre la parte cualitativa y la parte cuantitativa	129
6.	Conclusiones y discusión	131
	Referencias.....	135
	Apéndices	139
	Apéndice A. <i>Instrumento de investigación aplicado a docentes</i>	139
	Apéndice B: <i>Modelo del consentimiento informado solicitado a los docentes</i>	147
	Apéndice C. <i>Modelo de esquematización de los casos generales</i>	148
	Apéndice D. <i>Modelo de esquematización de términos del talento</i>	150

Índice de figuras

Figura 1. <i>Distribución normal aplicada al CI</i>	31
Figura 2: <i>Modelo de superdotación de los tres anillos de Joseph Renzulli</i>	36
Figura 3. <i>Histograma de la distribución de frecuencias de los atributos analíticos</i>	70
Figura 4. <i>Histograma de la distribución de frecuencias de los atributos</i>	70
Figura 5. <i>Respuestas de los docentes frente a los atributos emocionales de acuerdo al nivel educativo último terminado</i>	72
Figura 6. <i>Correlación entre atributos analíticos (eje x) y atributos prácticos-emocionales (eje y)</i>	73
Figura 7. <i>Correlación entre atributos emocionales (eje x) y atributos prácticos (eje y); entre atributos creativos (eje x) y atributos prácticos (eje y.)</i>	74
Figura 8. <i>Correlación entre atributos emocionales (eje y) y atributos creativos (eje x)</i>	74
Figura 9. <i>Histograma de la frecuencia de respuestas frente a la maleabilidad</i>	76
Figura 10. <i>Maleabilidad respecto al nivel educativo de los docentes</i>	77
Figura 11. <i>Maleabilidad respecto al nivel educativo de los docentes y al nivel donde imparten sus clases</i>	78
Figura 12. <i>Relación entre los años de docencia (izquierda) y la edad en años cumplidos (derecha) con respecto a la concepción de la maleabilidad del talento</i>	78
Figura 13. <i>Relación entre sexo (izquierda) y establecimiento educativo (derecha) respecto a la maleabilidad</i>	79
Figura 14. <i>Correlación entre la maleabilidad (eje x) y los atributos creativos y emocionales (eje y)</i>	80
Figura 15. <i>Esquematización de los términos realizada por el docente 8</i>	93
Figura 16: <i>Esquematización de términos realizada por el sujeto 10</i>	94
Figura 17: <i>Esquematización de los cuatro grupos por el Sujeto 3</i>	96
Figura 18: <i>Esquematización de los cuatro grupos por el Sujeto 7</i>	96
Figura 19: <i>Esquematización de los cuatro grupos por el Sujeto 11</i>	97
Figura 20: <i>Esquematización de los casos realizada por el Sujeto 3</i>	102

Índice de tablas

Tabla 1. Enfoques en el estudio de las concepciones implícitas.	25
Tabla 2. Teoría triárquica de Sternberg	37
Tabla 3. Principales atributos que definen a las personas talentosas y superdotadas.	49
Tabla 4: Características de la muestra cualitativa	52
Tabla 5. Distribución de la muestra cuantitativa por establecimiento educativo	53
Tabla 6. Distribución de la muestra cuantitativa de acuerdo al nivel de formación	53
Tabla 7. Nivel en que imparten el mayor número de horas los docentes de la muestra.....	54
Tabla 8. Asignatura que dicta actualmente cada uno de los docentes de la muestra	54
Tabla 9. Variables y categorías de análisis en relación con los instrumentos utilizados para la recolección de la información	55
Tabla 10. Factores analizados por el instrumentos ITIS de Garcia Cepero y McCoach.....	60
Tabla 11: Descripción de las variables del instrumento ITIS y su confiabilidad a partir del Alpha de Cronbach	62
Tabla 12: Análisis de fiabilidad con Alpha de Cronbach para el instrumento “Escala de teorías de la inteligencia”	62
Tabla 13. Estadísticos descriptivos de los atributos emocionales	67
Tabla 14. Estadísticos descriptivos de los atributos analíticos.	68
Tabla 15. Estadísticos descriptivos de los atributos prácticos	68
Tabla 16. Estadísticos descriptivos de los atributos creativos	69
Tabla 17. Análisis de las frecuencias en cada una de las variables atributo.	69
Tabla 18. Correlación de Pearson entre los diferentes atributos del talento indagados en el cuestionario “Teorías implícitas de la inteligencia”	73
Tabla 19. Resultados acumulados a los ítems que afirman que el talento no es maleable	75
Tabla 20. Resultados acumulados a los ítems que afirman que el talento es maleable.....	76
Tabla 21. Correlación de Pearson respecto a la maleabilidad en relación con los atributos del talento.....	79
Tabla 22: Términos relacionados por los docentes en la tarea con tarjetas	95
Tabla 23. Implicaciones de la respuesta a la pregunta por el origen del talento.....	127

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo caracterizar las teorías implícitas sobre el talento que poseen los profesores de educación básica de dos colegios de la ciudad de Bogotá. Por *teorías implícitas* se entiende las formas de representación del mundo de carácter individual e inconsciente que sirven de marco explicativo de la realidad y que se encuentran en relación con el conocimiento presente en un determinado contexto cultural. Por *talento* se comprende la capacidad de un rendimiento superior al promedio en cualquier área de las artes o de las ciencias.

La presente investigación tiene un alcance exploratorio. Está inscrito en un enfoque mixto investigación, cuyo diseño metodológico es de triangulación concurrente. Por su carácter mixto, este estudio se desarrolló en dos enfoques de trabajo: cualitativo y cuantitativo. En lo que se refiere al enfoque cualitativo se realizaron doce entrevistas semi-estructuradas que incluían tres tareas cognitivas. En lo que se refiere al enfoque cuantitativo, se aplicaron dos encuestas sobre teorías implícitas del talento a 62 docentes a las dos instituciones seleccionadas.

Los resultados permiten afirmar que los docentes caracterizan a las personas talentosas a partir de una combinación de atributos analíticos y emocionales. De la misma manera, los docentes presentan diferentes concepciones a cerca de la maleabilidad del talento, aunque no existe una correlación entre los atributos analíticos y emocionales y la concepción de maleabilidad. Las variables demográficas definidas para el estudio (sexo, edad, años de docencia, establecimiento educativo) no presentan diferencias significativas.

1. Introducción

Al observar los resultados académicos de cualquier grupo de estudiantes en un aula de clase, se evidencian resultados dispares. Un grupo de estudiantes obtiene resultados sobresalientes que están muy por encima del promedio. Otro grupo muestra resultados muy por debajo del promedio. Y un tercer grupo, en donde se encuentran la mayoría de los estudiantes, obtiene resultados similares al promedio².

Ante esta distribución de los estudiantes, los profesores tienen diferentes respuestas. Al grupo de menor rendimiento se le suele prestar mayor atención. Es más, la legislación colombiana en normas como el Decreto 1860 de 1994, el Decreto 230 de 2002 o el Decreto 1290 de 2009, prioriza la atención a los estudiantes con dificultades académicas. El artículo 49 del Decreto 1860 prevé que *“después de la evaluación de cada período, el docente programará como parte de las labores normales del curso, las actividades grupales o individuales que se requieran para superar las fallas o limitaciones en la consecución de los logros por parte de los alumnos”*.

A la gran mayoría de los estudiantes, que son aquellos que están en el promedio, el profesor dirige su planeación. Las actividades curriculares son pensadas para el nivel promedio de los estudiantes que se encuentran en un determinado curso. El docente reestructura su plan de trabajo pensando en el nivel de la mayoría.

Sin embargo, a los estudiantes sobresalientes que están por encima del promedio del grupo, se les suele desconocer. Dado que han superado las expectativas del grupo, el docente suele dar por entendido que no necesitan ningún proceso de mediación especial. El Decreto 1860 de 1994 reconoce que el docente debe *“programar actividades de*

²Esta distribución de los resultados de los estudiantes de un grupo se le denomina estadísticamente como “curva normal”. Aunque la asimetría tienda a ser positiva o negativa en algunos casos, los tres grupos se encuentran presentes en cualquier distribución de resultados del aula de clase.

profundización, investigación o de prácticas como monitores docentes, ejecutadas por los educandos que muestren logros sobresalientes, con el fin de consolidar sus avances”; pero estos programas de profundización rara vez ocurren.

Esta realidad lleva a preguntarse por qué sucede esto en las aulas de clase, ¿qué juicios de valor realiza el docente que no le permiten reconocer a los estudiantes con resultados sobresalientes como educandos que necesitan un proceso de mediación especial?

El problema ha estado latente dentro de las prácticas de los sistemas escolares. El primer abordaje del problema se dio desde la investigación sobre la inteligencia a principios del siglo XX. Binet y Simon (citados por Kaufman & Sternberg, 2008), desarrollaron una prueba para determinar qué estudiantes necesitaban una educación especial. Esa escala se conoce como prueba de *Coeficiente Intelectual* o CI. Dentro de esa escala, los estudiantes con puntajes mayores a 135 se les consideraban talentosos y con puntajes mayores a 150 excepcionalmente talentosos³. Binet y Simon comprendían la inteligencia como una capacidad de dominio general y donde algunas personas nacían “superdotadas” (*giftedness*) (Kauffman & Sternberg, 2008).

A lo largo del siglo XX la indagación sobre la inteligencia concluyó que esta capacidad es el resultado de un conjunto de factores psicológicos (la creatividad, la motivación, la autorregulación) y socioculturales (el ambiente mediador, la oportunidad) que caracterizan a la persona sobresaliente (Kauffman & Sternberg, 2008). Además, esta indagación a cerca de la inteligencia evidenció la existencia de estudiantes talentosos (*giftedness*) y propuso

³Estos puntajes de corte en las pruebas de inteligencia corresponden a aquellas personas que puntúan dos desviaciones estándar sobre el promedio o más. En pruebas más contemporáneas de inteligencia como por ejemplo la escala de Weschler el corte utilizado para identificar a una persona “superdotada” es de 130 y corresponde a 2 desviaciones estándar sobre el puntaje promedio. (Sternberg R. , Psicología cognoscitiva, 2011, págs. 533-536)

modelos de atención especial para estos estudiantes (aceleración, agrupamiento, integración, enriquecimiento, mentoría) (De Zubiria, 2009)

Un segundo abordaje al problema se ha dado desde la investigación sobre las teorías, creencias o concepciones implícitas en docentes. Este trabajo se ha venido desarrollando en los últimos veinte años. Las teorías implícitas son un conjunto de ideas o teorías, conscientes o inconscientes, que las personas suelen tener a cerca de los fenómenos (García Cepero & McCoach, 2009). Este conjunto de ideas o teorías es el marco dentro del cual las personas *“perciben, interpretan, deciden, actúan y valoran lo que ocurre entre ellos”* (Iriarte Diazgranados, Nuñez, Gallego, & Suárez, 2008). Como lo reconoce Pozo, la indagación a cerca de las creencias o teorías implícitas se da justamente en un contexto cultural en que se están gestando nuevas formas de relacionarse con el conocimiento (*e-learnig*, aprendizaje organizacional, aprendizaje autónomo, sociedad de la información, etc.) y que terminan chocando con ideas o teorías, conscientes o inconscientes, a cerca del conocimiento y del aprendizaje, especialmente en los docentes (Pozo, 2009).

Aunque la indagación sobre las teorías implícitas abarca diversos ámbitos; muchas de estas investigaciones se han orientado a indagar por la creencias o concepciones implícitas de los docentes, dado que *“el estudio de las creencias o concepciones de los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje es fundamental para mejorar sus prácticas y conseguir el éxito de las reformas educativas”* (Fernández Nistal, Pérez Ibarra, Peña Boone, & Mercado Ibarra, 2011, Voglioti & Macchiarola, 2003). En esa medida la indagación de las teorías o creencias implícitas de los docentes tiene como fin la comprensión de las prácticas educativas, en la medida que se discuten y se hacen explícitas las ideas que los docentes tienen sobre determinado tema (creatividad, la enseñanza, el aprendizaje, la política, la inteligencia).

En lo que se refiere a la investigación a cerca de las teorías implícitas del talento que poseen los profesores respecto a sus estudiantes, es un campo por explorar. Se han desarrollado investigaciones a cerca de las concepciones implícitas de la inteligencia, creatividad y de la enseñanza en los docentes (De Vincenzi, 2009; Estrada, Oyarzún, & Yzerbyt, 2007; García Cepero & McCoach, 2009; Iriarte Diazgranados, Nuñez, Gallego, & Suárez, 2008). Sin embargo, las investigaciones sobre teorías implícitas de los docentes a cerca talento, es un campo que comenzó a ser explorado por Caballero Reyes, Fuenzalida Cayo, & Haro Esquivel (2010)

Por lo que se ha expuesto, la investigación a cerca de las teorías o concepciones implícitas del talento que poseen los docentes es un tópico que nos preocupa en una doble medida. En primer lugar, inquieta el hecho de que los docentes no reconozcan el talento de los estudiantes que tienen a su cargo y, por tanto, no generen espacios de mediación adecuados para ellos. En segundo lugar, preocupa que muchas de las políticas públicas de educación terminen siendo desconocidas por los docentes, pues chocan con el sistema de creencias que estos docentes han construido para interpretar sus prácticas. Estas dos inquietudes llevan a preguntarse ¿qué teorías implícitas del talento poseen los docentes de educación básica respecto a sus estudiantes?

Este interrogante por las teorías implícitas del talento indaga las ideas (imaginarios, concepciones o creencias) que los docentes poseen a cerca de los estudiantes talentosos. Los docentes, en general, se han encontrado con estudiantes muy sobresalientes en sus campos de conocimiento. En muchos casos, estos estudiantes pasan desapercibidos o no reciben un proceso de mediación acorde a su desempeño. Esta situación puede deberse a la organización misma del sistema escolar, al contexto sociocultural, a las prioridades institucionales. Sin embargo, es el docente, en su ejercicio profesional, el que da cuenta de las capacidades de los estudiantes que tiene a su cargo. Si no se da cuenta de ello, es

porque su “teoría implícita” a cerca del talento, está constituyéndose en marco interpretativo de la realidad escolar en la cual está inmerso. En esa medida, todo programa educativo (nacional, local o institucional) orientado a los estudiantes “excepcionales” chocará con las ideas preconcebidas del talento que poseen los docentes⁴.

En consecuencia, la investigación tiene como propósito explorar las teorías implícitas del talento en docentes de educación básica de dos colegios de la ciudad de Bogotá para definir las características que los docentes atribuyen a estudiantes talentosos o con capacidades excepcionales. Este propósito pretende determinar el concepto de talento que tienen los profesores de dos colegios de la ciudad de Bogotá; identificar las características que los docentes atribuyen al talento; identificar en qué medida los docentes creen que el talento es maleable; establecer similitudes y diferencias entre las concepciones del talento en docentes de diferentes áreas del conocimiento y niveles de formación; y verificar la existencia de diferencias entre los profesores de los dos colegios respecto a las concepciones, las características y la maleabilidad del talento.

La investigación posee un alcance exploratorio que permitirá dar cuenta de las teorías implícitas que algunos docentes de educación básica y media poseen a cerca del talento de sus estudiantes. Las teorías implícitas son una forma de representación de la realidad que sirve para comprender la realidad, organizarla y comprenderla en su conjunto natural y sociocultural (Estrada, Oyarzún, & Yzerbyt, 2007). En esa medida, la indagación por las teorías implícitas se enmarca dentro de la línea de investigación en cognición, en la medida que se pregunta por un tipo de representación mental que les permite a los docentes evaluar el fenómeno del talento y actuar en consecuencia. Además, el talento y la inteligencia son constructos propios, aunque no exclusivos, de las ciencias cognitivas.

⁴ El Ministerio de Educación Nacional denomina “estudiantes excepcionales” a todos aquellos estudiantes que se encuentran por encima o por debajo del promedio del grupo de manera notoria. (Ministerio de Educación Nacional, 2006)

Asimismo, las teorías implícitas están ligadas con las políticas educativas en general. Se evidencia que muchos de los cambios y estrategias innovadoras que se les proponen a los profesores, no se llevan a cabo. Esto se debe a que estos programas no logran impactar el sistema de creencias del docente. La práctica cotidiana durante muchos años le permite al docente evaluar qué estrategias resultan más pertinentes para una determinada persona o grupo de personas. Lo mismo sucedería con los demás agentes educativos (estudiantes, padres, directivos) para quienes existen unas prácticas validadas con el tiempo (tradición familiar o cultural) y que son legitimadas implícitamente. Una indagación a cerca de esos discursos legitimadores de las prácticas (que hemos denominado “teorías implícitas”), permitirían poner en diálogo los saberes construidos por la experiencia con los saberes construidos desde la tradición científica y desde la reflexión pedagógica.

Como se ha enunciado anteriormente, al verificar los resultados académicos dentro de las aulas de clase, se evidencia la existencia de estudiantes con altos desempeños que se encuentran muy por encima del promedio de sus compañeros. La legislación colombiana sugiere a los docentes el desarrollo de actividades diferenciadas que les permita a estos estudiantes profundizar en su campo de interés. Sin embargo, esto no está ocurriendo. Esto se debe, probablemente, a las creencias o teorías implícitas que los docentes tienen del talento.

En el último siglo se ha investigado a cerca de las características del talento (ligado a la investigación sobre la inteligencia) y sobre las características de las teorías implícitas. Sin embargo, la indagación a cerca de las teorías implícitas del talento que guían las prácticas de los docentes es un campo por explorar. La exploración de dicho campo permitiría aclarar las razones por las cuales se desconoce a los estudiantes talentosos a la vez que permitiría una caracterización del talento desde las prácticas mismas de los docentes.

La investigación sobre las teorías implícitas en profesores de educación básica y media tiene un carácter exploratorio. Aunque se ha indagado mucho a cerca de la inteligencia, el talento y las concepciones implícitas; la investigación sobre teorías implícitas del talento está en sus inicios. Esta indagación resulta pertinente en la medida que son los docentes quienes encuentran en sus aulas estudiantes con desempeños muy por encima del promedio, sobresalientes y talentosos. Es posible que la poca atención que se les da a estos estudiantes esté relacionada con las ideas que cada docente tiene a cerca del talento.

En consecuencia, esta investigación tiene como objetivo caracterizar las teorías implícitas sobre el talento que poseen los profesores educación básica de dos colegios de la ciudad de Bogotá. Este objetivo busca, a su vez, explicitar los atributos que los docentes dan al talento, verificar el nivel de maleabilidad que los docentes atribuyen al talento y establecer relaciones y diferencias entre instituciones educativas, nivel de formación y área de formación.

2. Teorías implícitas

Las teorías implícitas se han definido en contraposición a las teorías explícitas. Según Sternberg (1985) las teorías explícitas son construcciones desarrolladas por científicos o por expertos y que se basan en datos y mediciones; mientras que las teorías implícitas son constructos que residen en la mente de todas las personas y que sirven como marco explicativo de los fenómenos de la realidad⁵. Las teorías implícitas son representaciones individuales basadas en representaciones sociales y culturales (Rodrigo, Rodríguez, & Marrero, 1993). Una teoría implícita es un *“cuerpo de convicciones conscientes e inconscientes que se generan al fusionar los conocimientos culturales, los afectos y la experiencia personal, y que están constituidos por un marco ideológico dentro del cual las personas perciben, interpretan, deciden, actúan y valoran lo que ocurre entre ellos”* (Iriarte Diazgranados, Nuñez, Gallego, & Suárez, 2008).

Las teorías implícitas son adquiridas de forma natural y no reflexiva a partir de la propia experiencia, son afectivas e individuales, son elementos estables del conocimiento profesional. Sirven para filtrar la información, recordar, interpretar, predecir y controlar los sucesos que ocurren y tomar decisiones (Contreras Palma, 2010; Voglioti & Macchiarola, 2003). Aunque las teorías implícitas tienen un soporte representacional en el individuo:

El individuo no contruye su representación en solitario ni sobre la base de experiencias idiosincráticas, sino que el hecho de que forma parte de grupos y clases sociales introduce elementos supraindividuales en el estudio de sus representaciones. Concretamente, las contrucción de representaciones está fuertemente orientada por las actividades (prácticas culturales) que el individuo realiza en su grupo y suele tener lugar en un contexto de relación y de comunicación interpersonal (...) que trasciende

⁵Esta diferencia entre *teorías implícitas* y *teorías explícitas* no es nueva. Sócrates y Platón distinguía entre un conocimiento consciente y otro al que se llegaba por *anamnesis*. Al primero Platón lo denominó *epísteme* y al segundo *doxa*. También el filósofo español José Ortega y Gasset diferenciaba entre *creencias*, que es un conocimiento en el cual nos movemos y existimos pero no tenemos conciencia de él; e *ideas*, que son los pensamientos que tenemos sobre las cosas. (Ortega y Gasset, 2011)

la dinámica de la construcción personal (Rodrigo, Rodríguez, & Marrero, 1993, págs. 51-52)

Las teorías implícitas imponen a las personas ciertas restricciones en el procesamiento y estructuración de la información. Según Pozo (2001), estas restricciones son de tres ordenes: epistemológico, ontológico y conceptual.

Los epistemológicos se refieren a supuestos implícitos sobre las relaciones entre nuestro conocimiento y el mundo, sobre la naturaleza del conocimiento y sus procesos de adquisición y cambio; los ontológicos, remiten al tipo de entidades desde los que se interpreta el conocimiento y los conceptuales refieren a formas de estructuración y organización de los conceptos de la teoría (Voglioti & Macchiarola, 2003, pág. 2).

Como lo reconocen Rodrigo, Rodríguez, & Marrero (1993), las teorías implícitas son epistemológicamente ciertas para quien las tiene, pues sirven de acceso a la realidad: *“no es que el hombre de la calle esté comprobando la hipótesis de que el mundo sea así, es que para él es así”* (1993, pág. 22). Sin embargo, esto no supone su coherencia y su consistencia, pues para el hombre de la calle *“las incoherencias e inconsistencias entre las ideas que las componen (las teorías) pueden persistir sin que sea conciente de ello”* (1993, pág. 85)

Según Pozo & Rodrigo (2001), las personas activan representaciones diferentes cuando cambian de contexto dentro de su mismo marco cultural. Personas que comparten el mismo escenario socio-cultural y de interacción social, elaboran teorías del mundo *“hasta cierto punto compartidas y convencionales”* (Voglioti & Macchiarola, 2003, pág. 3)

La transformación de las teorías implícitas requiere de cambios conceptuales o representacionales los cuales solo se producen por procesos de aprendizaje explícitos. (Pozo, 2009)

Existen diversos términos para referirse a este sistema de representaciones mentales. Se utilizan terminos como *creencias*, *concepciones*, *ideologías*, *conocimiento lego*, *representaciones sociales* o *teorías implícitas* para referirse a estas representaciones. Esta investigación asume el término *teorías implícitas* ya que considera que estas representaciones mentales no son ideas aisladas sino teorías sobre la realidad cuya consistencia y coherencia cambiaría de acuerdo a los contextos y situaciones particulares (Pérez Echeverría, Mateos, Scheuner, & Martín). Como lo afirma Estrada, Oyarzún, & Yzerbyt (2007) y Voglioti & Macchiarola (2003), el termino de *teoría* está referido a un número consistente de creencias que sirven para predecir ciertos fenómenos; y el término *implícito* indica que las personas no son conscientes de ellas.

Las teorías implícitas tienen un carácter teórico en tanto son representaciones de naturaleza abstracta, estable y, en cierto grado, independientes del contexto. Están compuestas por conjuntos más o menos integrados y consistentes de ideas que se construyen a partir de las experiencias cotidianas. Son versiones incompletas y simplificadas de la realidad, que si bien permanecen inaccesibles a la conciencia, tienen algún nivel de organización interna, estructuración y sistematicidad (Voglioti & Macchiarola, 2003, pág. 2, siguiendo a Rodrigo, Rodríguez, & Marrero, 1993; pág 95-122)

2.1 Enfoques de la investigación en teorías implícitas

Según Pérez Echeverría, Mateos, Scheuer, & Martín (2003), existen diversos enfoques para el estudio de las teorías implícitas (ver Tabla 1). Cada uno de estos enfoques tiene un objetivo específico y por tanto difieren en cuanto a la metodología empleada y la población estudiada. Se evidencian, sin embargo, dos ejes de interés. El primero, indaga sobre el funcionamiento mental y el segundo, sobre las representaciones de aprendices y docentes (Pérez Echeverría, Mateos, Scheuer, & Martín, 2009).

Tabla 1. *Enfoques en el estudio de las concepciones implícitas. Fuente: Pérez Echeverría, Mateos, Scheuer, & Martín, 2009*

Enfoque	Su objeto es analizar	Participantes habituales en las investigaciones
Metacognición	El conocimiento consciente y el control de los procesos cognitivos	Estudiantes y adultos
Teoría de la mente	El origen y la formación de la concepción implícita de la mente y su funcionamiento	Niños pequeños
Creencias epistemológicas	La creencia sobre qué es el conocimiento y el conocer	Estudiantes y profesores
Fenomenografía	La manera personal en que se viven o interpretan explícitamente las experiencias	Estudiantes y profesores
Teorías implícitas	Las concepciones implícitas como estructuras representacionales consistentes y coherentes	Estudiantes y profesores
Perfil y análisis de la práctica	El análisis de la planificación y de la acción, del pensamiento de la persona y de sus reflexiones sobre su propia práctica.	Profesores

El desarrollo del presente trabajo buscará indagar la representación que los docentes construyen a cerca del talento.

2.2 Modos de la investigación en teorías implícitas

Al revisar las diversas investigaciones que se han realizado sobre teorías implícitas, se puede constatar tres modos de investigación predominantes:

2.2.1 Entrevista semiestructurada con y sin verificación

Este diseño de investigación parte de una entrevista semiestructurada. Esta entrevista permite definir algunos elementos de las teorías implícitas de los entrevistados. Para algunas investigaciones la entrevista es suficiente. Para otras investigaciones, es necesario contrastar la entrevista con la práctica. Voglioti & Macchiarola (2003) sitúan este segundo enfoque proceso-producto que intenta determinar la eficacia docente.

Por ejemplo, la investigación de De Vincenzi (2009), sobre las concepciones de la enseñanza de profesores universitarios se desarrolla en tres momentos: en un primer momento establece las concepciones implícitas de los docentes de medicina por medio del *Inventario Atribucional de Teorías Implícitas* que diseñaron Rodrigo, Rodríguez y Marrero; en un segundo momento, establece las prácticas de los docentes al realizar una observación *in situ* utilizando fichas de observación; y en tercer y último momento, establece las comparaciones y obtiene conclusiones.

Otras investigaciones de este tipo son las de Fernández Nistal, Pérez Ibarra, Peña Boone, & Mercado Ibarra (2011); Contreras Palma (2010); Caballero Reyes, Fuenzalida Cayo, & Haro Esquivel (2010); Makuc (2008)

2.2.2 Observación directa

Este diseño de investigación se sumerge en el contexto de trabajo de los participantes desde un enfoque cualitativo. Utiliza diferentes soportes para la revisión de la información (videos, entrevistas, productos, diarios de campo, etc.) Existe una tendencia a utilizar la teoría fundamentada en el diseño de investigación.

Por ejemplo, la investigación de Gómez López, (2008) sobre teorías implícitas en docentes de educación superior, toma una muestra no probabilista de 16 docentes a los que realiza entrevista y observación directa de sus clases. La información es recolectada en videograbación y es analizada por medio de la Teoría Fundamentada.

Otras investigaciones de este tipo son las realizadas por Iriarte Diazgranados, Nuñez, Gallego, & Suárez (2008) y Olarte & Alvarado (2008)

2.2.3 Aplicación de cuestionarios

Este diseño de investigación retoma instrumentos validados en investigaciones anteriores y los aplican a una nueva población objetivo. Utiliza escalas de valoración tipo

Likert y análisis estadísticos inferenciales. A diferencia de los dos anteriores, las muestras son mucho más grandes y pretende obtener conclusiones “generalizables”.

Por ejemplo, la investigación de Contreras Palma (2010), sobre las creencias curriculares de los profesores de ciencias se aplicó un cuestionario validado en investigaciones anteriores a 303 docentes de la octava región de Chile. El análisis de la información se realizó mediante el programa SPSS. Este tipo de investigación es el más utilizado.

Otras investigaciones de este tipo son las realizadas por García Cepero & McCoach (2009); Caballero Reyes, Fuenzalida Cayo, & Haro Esquivel (2010); Aparicio, Hoyos, & Niebes (2004); Stromsø & Braten (2005); Dweck, Chiu, & Hong (1995); Blackwell, Trzesniewski, & Dweck (2007); Furnham, Rakow, & Mak (2002); Nader & Castro (2010)

En estos diseños de investigación los enfoques cualitativo, cuantitativo y mixto se pueden evidenciar, sin embargo existe una tendencia fuerte a estudios cuantitativos en el ámbito anglosajón y a estudios cualitativos en el ámbito latinoamericano. La población objetivo ha sido preferentemente docentes de educación superior (Jimenez & Correa, 2002; De Vincenzi, 2009; García Cepero & McCoach, 2009), aunque existen investigaciones con docentes de educación básica y media como las realizadas por Aparicio, Hoyos, & Niebes (2004); Caballero Reyes, Fuenzalida Cayo, & Haro Esquivel (2010) y Contreras Palma (2010).

La división en grupos experimentales no es la técnica más utilizada pero se evidencia en Iriarte Diazgranados, Nuñez, Gallego, & Suárez (2008) y en Jimenez, Vaquero, & Lupiáñez (2006). En ninguna de las investigaciones referenciadas para este trabajo se evidencia el uso de tareas cognitivas como técnica de investigación sobre teorías implícitas.

En suma, las teorías implícitas son formas de representación del mundo de carácter individual, de manifestación inconsciente, que sirven de marco explicativo de la realidad y que se encuentran en relación con el conocimiento presente en un determinado contexto cultural. Existen diferentes términos para referirse a las teorías implícitas como “creencias”, “concepciones”, “ideologías”, sin embargo la presente investigación asume el término “teorías implícitas” al relacionar en un solo concepto la consistencia y el carácter inconsciente de estos constructos mentales.

En la investigación sobre teorías implícitas se han privilegiado tres modos de investigación: la entrevista, la observación directa y la aplicación de encuestas. La importancia de cada modo de investigación depende de las intencionalidades de cada estudio y su particular diseño.

3. Teorías explícitas a cerca de la inteligencia, la superdotación y el talento

La historia de la investigación en el área del talento y la superdotación se remonta a los griegos y los romanos, quienes consideraban un grupo de personas como eminentes (Robinson & Clinkenbeard, 2009). Estos estudios iniciales permanecen históricamente gracias a la reflexión de la teología, la filosofía, la educación, la psicología y las ciencias cognitivas entre otras, que partiendo de aproximaciones metafísicas se definen en el siglo XX en aproximaciones empíricas (Stoeger, 2009; Garcia Cepero & Proestakis Maturana, 2010)

Al analizar las concepciones del talento y los conceptos relacionados se concluye que no existe en la actualidad acuerdo entre los diferentes teóricos sobre los terminos y categorías utilizados; estos se han definido de manera diferente dependiendo del autor, la cultura y el momento histórico (Sternberg & Davidson, 1986; Bralic & Romanoli, 2000; Kauffman & Sternberg, 2008; Garcia Cepero & Proestakis Maturana, 2010)

Hasta los años 70 del siglo XX las concepciones del talento estaban vinculadas con las concepciones de inteligencia pues se consideraba que el talento era una característica de aquellas personas que obtenían puntuaciones altas en pruebas estándar de inteligencia (CI por encima de 130) (Kauffman & Sternberg, 2008; Sternberg, 2011; Jiménez Fernández, 2010). A partir de los 70 se difunden concepciones del talento que incluyen elementos como la creatividad, la motivación y el contexto (Jiménez Fernández, 2010; Kauffman & Sternberg, 2008)

3.1 Desarrollo teórico a cerca de la inteligencia, la superdotación y el talento

La siguiente caracterización sigue, en líneas generales, la reconstrucción histórica que propone Kauffman & Sternberg (2008). Estos autores proponen cuatro oleadas en el desarrollo de las teorías explícitas de la inteligencia, la superdotación y el talento. Estas

oleadas están caracterizadas por similares objetivos de investigación y metodologías de abordaje del problema del talento.

Estas cuatro oleadas que propone Kauffman & Sternberg han sido articuladas en tres enfoques históricos: psicométrico, sistémico y desarrollista. En el enfoque psicométrico se ubican los modelos de dominio general y de dominio específico que proponen Kauffman & Sternberg debido a la importancia que estos modelos le dan a los test psicométricos.

3.1.1 Enfoque psicométrico

El concepto de superdotación y talento se ha desarrollado ligado al concepto de inteligencia. Este concepto de inteligencia empieza a ser elaborado de manera empírica por los enfoques psicométricos de la inteligencia. Este enfoque elabora sus supuestos *“observando a posteriori los datos obtenidos por los sujetos en test de capacidad intelectual, y sometiéndolos a análisis matemáticos complejos”* (Jiménez Fernández, 2010). Este enfoque presenta tres modelos básicos: el modelo monolítico, la inteligencia factorial y el modelo jerárquico.

El modelo monolítico tiene origen en las investigaciones de Alfred Binet y Theodore Simon. El Ministerio de Instrucción Pública de Francia le pidió a Binet que diseñara un procedimiento para poder distinguir entre aprendices normales y aquellos con retraso mental. Para ello introdujeron el concepto de “edad mental” que se relacionaba con el rendimiento promedio en cada edad cronológica:

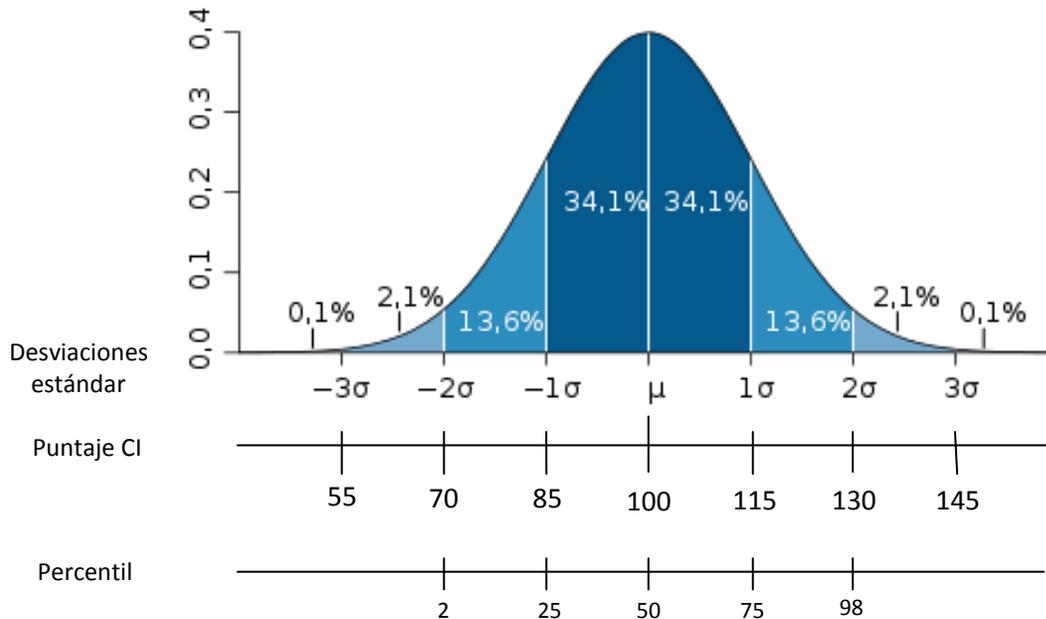
Al inicio, cuando Binet y Simon desarrollaron la prueba de inteligencia, estaban interesados en algunos medios para comparar la inteligencia de un niño con la otro de la misma edad cronológica. Para este propósito, pretendieron determinar la edad mental de cada niño, es decir el nivel promedio de inteligencia de cada persona a una determinada edad (...) Las edades mentales funcionan bien para comparar a un niño de siete años con otro de la misma edad, pero el uso de las edades mentales puede dificultar contrastar la inteligencia relativa en niños con diferentes edades cronológicas. (Sternberg, 2011, pág. 532)

Por tal razón, en 1911, William Stern transformó el concepto de edad mental en el de cociente intelectual (CI) que resulta de dividir la edad mental por la edad cronológica del alumno y multiplicar este resultado por cien para obtener números enteros. Esto se expresa en la fórmula:

$$CI = \left(\frac{\text{Edad mental}}{\text{Edad cronológica}} \right) \cdot 100$$

De esta manera si la edad mental de un estudiante es de 7 años y su edad cronológica es de 7 años, su CI será igual a 100, pues $(7/7) \times 100 = 100$. Cuando la edad mental excede a la cronológica el CI será superior a 100 y cuando la edad mental es inferior a la cronológica su CI será inferior a 100. Este concepto de CI, que expresa una relación entre edad mental y edad cronológica, se le suele denominar *CI de razón* (Sternberg, 2011). La figura 1 muestra los diferentes resultados del CI de razón. Los puntajes del CI pueden variar de acuerdo al autor, al tipo de prueba y a las características de la población.

Figura 1. *Distribución normal aplicada al CI. Tomado de Sternberg, R. (1986) De intelligence applied: understanding and increasing your intellectual skill. Citado en Sternberg, 2011*



El CI de razón resulta ser una medida inadecuada debido a que no tiene en cuenta la madurez de las personas. Por ejemplo, un CI de un niño de 8 años con una edad mental de 12 años, resulta exactamente igual que un CI de hombre de 40 años con una edad mental de 60 años. Para ello, los investigadores utilizan el *CI de desviación* que consiste en comparar las desviaciones estándar de los resultados en grandes poblaciones. Lewis Terman fue quien transformó el CI de razón en CI de desviación, de tal manera que para cualquier edad, la media tendría un valor de 100 puntos y la desviación típica sería de 15 puntos. Además creó la primera escala de inteligencia, denominada Stanford-Binet ampliamente utilizada al lado de las escala de inteligencia Wechsler (WAIS, WISC y WPPSI)

En 1927, Charles Spearman, a partir de los resultados obtenidos hasta entonces en las pruebas de inteligencia y aplicando análisis factoriales, formuló el modelo de inteligencia general o de factor “g”. El factor “g” es una capacidad que está presente en todas las pruebas de capacidad mental. Al lado del factor “g”, existe un factor “s” que son factores específicos utilizados por los participantes en los test para resolver tareas específicas (Sternberg, 2011; Sternberg & Davidson, 1986; Jiménez Fernández, 2010).

Un segundo modelo psicométrico es el factorial, representado por Thurstone y Guilford. En 1938 Louis Thurstone concluyó que la inteligencia no depende de un solo factor, como pensaba Spearman, sino que depende de varios factores. De acuerdo a los análisis de Thurstone, la inteligencia se desglosa en siete factores o capacidades primarias⁶.

1. Comprensión verbal: medida por las pruebas de vocabulario
2. Fluidez verbal: medidas por pruebas de fluidez con límite de tiempo
3. Razonamiento inductivo: medidas por pruebas de analogías o series de números
4. Visualización espacial: medidas por pruebas de razonamiento mecánico

⁶Thurstone y Spearman desarrollaron una serie de test para medir los siete factores de la teoría de Thurstone. Se le conoce como test PMA o test de *Actitudes Mentales Primarias*.

5. Capacidad numérica: medida por problemas de cálculo y problemas matemáticos simples
6. Memoria: medido por pruebas de recuerdo de figuras y palabras
7. Velocidad perceptual: medidas por pruebas de habilidades visuales o motoras.

El modelo de Paul Guilford se le conoce como *Modelo de la estructura del Intelecto* (SOI por sus siglas en inglés). Guilford cree que el funcionamiento intelectual es el resultado de tres grupos de parámetros: contenidos, operaciones y productos. Cada parámetro está constituido a su vez por diversos elementos, de modo que los factores resultantes son una combinación de los contenidos, las operaciones y los productos (llegó a definir de esta manera hasta 150 factores de la inteligencia). Además, Guilford sugiere que la inteligencia implica factores como la creatividad y la inteligencia social (Jiménez Fernández, 2010)

Un tercer grupo de modelos psicométricos son los modelos jerárquicos. Estos modelos reconocen como los anteriores que la inteligencia está constituida por múltiples factores, sin embargo, reconocen que estos factores tienen diferente peso y orden, es decir, se establece un orden de mayor a menor importancia (Kauffman & Sternberg, 2008).

El modelo de Vernon propone cuatro niveles que de mayor a menor generalidad denomina: factor g, factores de grupo, factores menores de grupo y factores específicos. Además, comprobó que el factor “g” y los factores de grupo eran bastante estables con la edad. Los factores de grupo que resultaron más estables fueron el verbal-numérico y el kinestésico-mecánico. El primero ligado al aprendizaje escolar y el segundo a actividades prácticas.

James Catell, a partir del análisis de los factores primarios de la inteligencia, construirá una distinción entre inteligencia fluida (g_f) e inteligencia cristalizada (g_c). La inteligencia fluida estaría compuesta por la capacidad para el razonamiento abstracto (relaciones, inducción, memoria). Es una capacidad innata, que se desarrolla hasta los 15 años aproximadamente.

La inteligencia cristalizada se refiere a las capacidades cognitivas desarrolladas por medio del aprendizaje (comprensión verbal, relaciones semánticas, evaluación experimental). Continua desarrollándose después de los 15 años, y su desarrollo está vinculado con el aprendizaje escolar (Sternberg & Davidson, 1986). Esta distinción resulta importante para diferenciar la influencia que tiene la escuela frente al desarrollo de la inteligencia al contrastar los resultados de las pruebas de inteligencia fluida frente a la inteligencia cristalizada

En general, los modelos psicométricos parten de resultados de test lo que es a su vez es una ventaja y una desventaja. Es una ventaja en la medida que permite mediciones empíricas por encima de las apreciaciones personales. Pero es una desventaja en la medida que los resultados y las teorizaciones sobre el factor “g” varían según sea la batería de test de donde se parte. Además, al teorizar sobre los resultados de los test de inteligencia, los investigadores no han profundizado en los procesos internos que ocurren en los individuos para llegar a obtener estos resultados (Jiménez Fernández, 2010).

3.1.2 Modelos sistémicos

Los modelos sistémicos consideran que el talento y la superdotación surgen de la confluencia de múltiples factores psicológicos que operan juntos configurando así la inteligencia como un sistema (Sternberg & Davidson, 1986, pág. 76). Se consideran aquí los aportes de Marland para la Oficina de Educación de los Estados Unidos, la teoría de los tres anillos de Joseph Renzulli, la teoría Triáquica de la inteligencia de Robert Sternberg y la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner.

En 1972, Sidney P. Marland propuso una definición de inteligencia que fue adoptada por la Oficina de Educación de los Estados Unidos de Norteamérica. Ésta definición señala:

Los niños superdotados y con talento son aquellos identificados por profesionales cualificados y que, en virtud de sus altas capacidades, son capaces de alta ejecución. Son niños que requieren programas educativos diferenciados y servicios más allá de

las provisiones normalmente contenidas en el programa escolar regular en orden a realizar su contribución a sí mismos y a la sociedad.

Los sujetos capaces de altas realizaciones incluyen a todos aquellos con demostrado o potencial rendimiento en alguna de las áreas siguientes, sola o en combinación:

1. *Inteligencia general*
2. *Aptitud académica específica*
3. *Pensamiento creativo o productivo*
4. *Capacidad de liderazgo*
5. *Artes visuales representativas*
6. *Capacidad psicomotora.* (Marland, 1972, traducción de Jiménez Fernández, 2010)

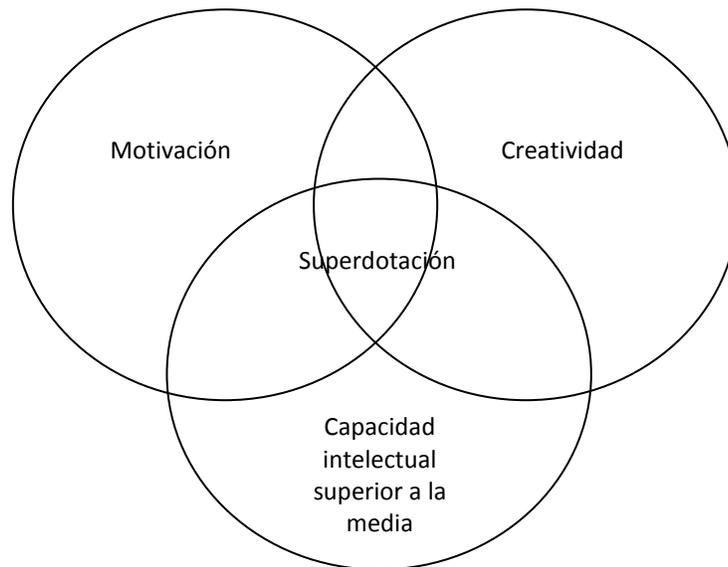
Esta definición considera que los talentos son múltiples y que por tanto, múltiples deben ser los criterios a la hora de identificar a los que los poseen. Además, relativiza la capacidad intelectual general.

El modelo de los tres anillos (también denominado del triple enriquecimiento) fue propuesto por Joseph Renzulli. Concibe la superdotación y el talento como el resultado de combinar tres variables interdependientes: capacidad intelectual superior a la media, motivación o compromiso con la tarea y creatividad (Renzulli, 1998; Renzulli, 2008). (Ver figura 2)

- a. *Capacidad superior a la media:* Renzulli considera que puede considerarse como criterio el percentil 70 o superior para considerar superior a la media. Entiende los procesos cognitivos como procesos y habilidades para procesar información y adaptarse a nuevas situaciones. (Jiménez Fernández, 2010, pág. 9; Renzulli, 1998)
- b. *Motivación o compromiso con la tarea:* se trata de la disposición activa y perseverante en las metas que se propone cada persona. Según Renzulli, la inteligencia necesita de factores no intelectivos para la construcción de productos creativos (Jiménez Fernández, 2010, pág. 9; Renzulli, 1998).
- c. *Creatividad:* Renzulli comprende la creatividad como la capacidad de crear nuevas ideas, para ir más allá de lo convencional y encontrar soluciones diferentes a los

problemas tradicionales. Considera, además, que la mejor manera de evaluarla es a través de los productos creativos del alumno (Jiménez Fernández, 2010, pág. 9; Renzulli, 1998).

Figura 2. *Modelo de superdotación de los tres anillos de Joseph Renzulli. Fuente: Jiménez Fernández, 2010, pág. 8.*



Renzulli considera que la superdotación se evidencia en aquellas personas productivas creativas (Kauffman & Sternberg, 2008; Jiménez Fernández, 2010).

El modelo triárquico de la inteligencia propuesto por Robert Sternberg está inscrito en los modelos cognitivos de la inteligencia. Por tanto su interés está centrado en los procesos y los resultados de la conducta inteligente. Sternberg (2011), plantea que el funcionamiento cognitivo y la regulación de la conducta se da en la relación con el mundo real y formaliza tres ámbitos de relaciones con el mundo real: mundo interno del sujeto (subteoría componencial), relación del mundo interno del sujeto con el mundo externo (subteoría experiencial), y mundo circundante (subteoría contextual). La tabla 2 describe la teoría triárquica de Robert Sternberg

Estas tres subteorías, según Sternberg (2011), describen muy bien el conjunto de habilidades que poseen los superdotados. Estas personas capitalizan puntos fuertes y

compensan los puntos débiles. De esta manera, Sternberg clasifica a los superdotados en tres categorías: analíticos, creativos y prácticos. Los analíticos califican alto en los test convencionales de inteligencia y tienen la capacidad dividir un problema en sus partes. Los creativos prefieren situaciones nuevas; no puntúan alto en los test de inteligencia pero sus contribuciones suelen ser importantes a campos como la ciencia o el arte. Los prácticos son aquellos que aplican efectivamente las dos anteriores en la vida diaria (Jiménez Fernández, 2010)⁷

Sternberg cree que la superdotación:

La superdotación parece ampliamente derivada de una habilidad inusual para mediar con nuevos tipos de tareas y nuevas situaciones (...) Aunque el parece diferir cuantitativamente en la velocidad para procesar información, en fluencia ideacional y en otras dimensiones, la diferencia realmente importante es la mayor habilidad introspectiva (insigth) a lo largo de su vida, sobre todo en los componentes de adquisición del conocimiento. Es decir, codificación, combinación y comparación selectiva de la información aplicados a materiales nuevos en caminos no convencionales. (citado por Jiménez Fernández, pág 19)

Tabla 2. Teoría triárquica de Sternberg. Fuente: Sternberg R. , *Psicología cognoscitiva*, 2011.

Mundo	Subteoría	Descripción	Componentes
Interno del sujeto	Componencial	Estudia los procesos mentales que subyacen al comportamiento inteligente independientemente del contexto donde se producen. Opera sobre representaciones mentales	Metacomponentes Usados para la planificación de la acción y toma de decisiones De ejecución Ejecutan los planes trazados De adquisición Adquirir nueva información o recordar la aprendida

⁷ Esta categorización realizada por Sternberg se retomará más adelante en la investigación para definir los atributos analíticos, prácticos y creativos. Cada uno de estos atributos se referirá a cada uno de los mundos definidos por Sternberg en su teoría: los analíticos al mundo interno del sujeto, los creativos a la relación entre el sujeto y el mundo externo; y los prácticos a la relación del sujeto con el contexto circundante.

Relación del mundo interno del sujeto con el mundo externo	Experiencial	Se trata de cómo el sujeto es capaz de utilizar los componentes anteriores para resolver tareas novedosas. A medida que se adquiere experiencia con una tarea esta se automatiza y el nivel de éxito en la misma crece.	Habilidad para mediar con la novedad (insigth) Habilidad para automatizar la información
	Contextual	Estudia el empleo de los componentes a situaciones de la vida real en la que existen distracciones y contratiempos.	Adaptación al medio Selección del medio Configuración del medio

Sternberg considera que una persona superdotada debe reunir cinco criterios (teoría pentagonal) (Sternberg, 1993). Estos criterios son: excelencia, rareza, productividad, demostrabilidad y valor.

- a. *Criterio de excelencia*: el sujeto debe destacar respecto a su iguales en una dimensión o conjunto de dimensiones consideradas valiosas
- b. *Criterio de rareza*: que el sujeto posee un alto nivel en un atributo considerado raro entre sus compañeros.
- c. *Criterio de productividad*: en la dimensión en la que es diagnosticado el sujeto debe conducir a producir algo (real o potencial)
- d. *Criterio de demostrabilidad*: la dimensión en que el sujeto fue diagnosticado como superdotado debe ser demostrable por medio de una o varias pruebas.
- e. *Criterio de valor*: que aquello en lo que se destaca el sujeto sea estimado como un bien para la sociedad.

Un último modelo considerado sistémico, es el de las inteligencias múltiples planteado por Howard Gardner (Sternberg R., 2011; Jiménez Fernández, 2010). Considera que la inteligencia es la capacidad para resolver problemas. Cree que la inteligencia es un conjunto de capacidades, talentos y aptitudes mentales. Cada inteligencia es independiente una de la

otra aunque están en interacción entre sí. Considera ocho inteligencias pero pueden ser más: inteligencia lingüística, inteligencia lógico-matemática, inteligencia espacial, inteligencia musical, inteligencia física-kinestésica, inteligencia interpersonal, inteligencia intrapersonal e inteligencia natural. La concepción de la mente de Gardner es modular, lo que supone que capacidades individuales como la inteligencia puede aislarse en distintas partes o módulos del cerebro (Sternberg, 2011, pág. 554).

Gardner utiliza ocho criterios para determinar la existencia de una clase discreta de inteligencia (Sternberg R., 2011):

1. Aislamiento potencial por daño cerebral
2. La existencia de individuos excepcionales en una clase particular de conducta inteligente (por ejemplo, prodigios en el arte o en las matemáticas)
3. Un conjunto de operaciones cognitivas primordiales propias de esa inteligencia
4. Grados de aprendizaje y de expresión de este tipo de inteligencia que vaya desde el aprendiz hasta el experto
5. Una historia evolutiva particular
6. Evidencia de la investigación experimental cognitiva
7. Evidencia respaldada por pruebas psicométricas que evidencien inteligencias discretas
8. Susceptibilidad de ser codificadas por un sistema de símbolos (matemáticas, escritura, música) o por un campo específico (danza, pintura, deporte)

3.1.3 Modelos desarrollistas

Las teorías del desarrollo de la superdotación enfatizan en la naturaleza cambiante de la *dotación*. Amplían los modelos mediante la inclusión de diversos factores externos que pueden interactuar con los factores internos del individuo para producir un comportamiento

superdotado. (Sternberg & Davidson, 1986). Entre estos modelos están los modelos de Monks, Tannenbaum y Gagne

El modelo de Mosk es una ampliación del modelo de los tres anillos de Joseph Renzulli. Considera que factores como la familia, la escuela y las relaciones entre pares, son factores que potencian o inhiben el desarrollo de la superdotación

Abraham Tannebaum destaca el papel, que junto con la inteligencia, juegan factores sociales y culturales para el desarrollo de la inteligencia (Jiménez Fernández, 2010). Tannebaum cree que los niños son potencialmente superdotados. Considera que la superdotación se da por el desarrollo armónico de cinco dimensiones básicas:

- a. *Inteligencia general superior*: considera que existe una relación entre inteligencia y superdotación. Sin embargo considera que un CI alto no es condición necesaria para ser considerado superdotado.
- b. *Aptitud o aptitudes específicas notables*: demostrar un grado de aptitudes específicas por encima del nivel del promedio.
- c. *Rasgos no intelectivos*: señala Tannebaum que estos rasgos son la motivación, el autoconcepto y el metaaprendizaje
- d. *Condiciones ambientales*: el talento nace y se nutre de unas condiciones sociales circundantes. Tannebaum sostiene que los factores más importantes en esta dimensión pueden ser la clase social, el ambiente familiar, la escuela y el grupo de iguales. Señala que determinadas condiciones familiares y escolares potencian el rendimiento de los estudiantes más capaces.
- e. *Oportunidad*: en el sentido de estar preparado para asumir el reto en el momento oportuno.

Robert Gagne diferencia claramente entre superdotación y talento:

La superdotación está asociado al desarrollo natural o no sistemático de las capacidades o aptitudes humanas y se corresponde con la competencia o capacidad que se sitúa claramente por encima de la media. El talento se asocia con el desarrollo sistemático de la aptitudes o habilidades que constituyen la pericia en un campo particular de la actividad humana y se corresponde con un rendimiento netamente superior a la media en dicho campo específico de la actividad. (Jiménez Fernández, 2010)

Gagné piensa que un talento determinado resulta de la proyección de una o más aptitudes (características personales, innatas) y destrezas de un campo determinado, catalizadas por factores externos como factores intrapersonales y ambientales o el aprendizaje sistemático y sostenido.

Los denominados catalizadores por Gagné son factores externos al individuo como la familia, la escuela, los pares, los modelos de identificación, que influyen en los intereses, la motivación y las actitudes, potenciando factores personales innatos. Cada talento es el resultado de un perfil de actitudes que le es propio, teniendo en cuenta que la actitud (factor de personalidad) es necesaria para el desarrollo del talento pero no es suficiente.

3.1.4 A modo de síntesis

Existen múltiples modelos explicativos de la inteligencia, la superdotación y el talento. De las concepciones psicométricas centradas en los test de inteligencia, los modelos han venido dando cuenta de factores no cognitivos que influyen tanto en la manifestación como en el desarrollo del talento y la inteligencia. La inteligencia es concebida actualmente como un conjunto de características complejas que interactúan entre sí. Además, la inteligencia ha dejado de considerarse como un factor de domino general para ser considerado como un como un factor de domino específico. Las condiciones sociales y culturales han pasado a ser considerados elementos importantes para la comprensión del talento y la superdotación.

3.2 Superdotación y talento

El Ministerio de Educación Nacional, al hacer una revisión de los términos relacionados con el talento y la superdotación, reconoce que existen diferentes denominaciones para referirse al tema (Ministerio de Educación Nacional, 2006). Entre los conceptos que el Ministerio de Educación reconoce están los siguientes:

- a. *Superdotado*: termino aplicado a aquellas personas cuya capacidad académica e intelectual es claramente superior a los sujetos de su misma edad. Considera el Ministerio que este término está ligado a la visión monolítica de la inteligencia propia de los modelos psicométricos.
- b. *Brillante*: utilizado para denominar al sujeto con alto grado de inteligencia en relación con sus pares. Asociado a la superdotación moderada.
- c. *Precoz*: se refiere a un adelanto significativo en los procesos de desarrollo de acuerdo a ciertos parámetros estandarizados. Se considera precoz cuando un sujeto inicia una actividad por debajo del umbral inferior promedio considerado normal para su aparición (Op. cit., 2006).
- d. *Prodigio*: es una persona que realiza un producto que le aporta a un campo específico de las artes o de las ciencias, comparado con los niveles de rendimiento del adulto.
- e. *Genio*. se considera a aquel individuo que configura la cultura humana y que después de él no se puede pensar, sentir o actuar de la misma manera. El genio es definido en relación a los productos creativos originales (H-Creatividad). “Esta categoría comprende a las personas que realizan aportes muy relevantes, producen nuevas estructuras conceptuales que conducen a cambios paradigmáticos en una disciplina, en la forma del arte, en una profesión, en algún campo del saber” (Op. cit., 2006; pág 10).

- f. *Excepcional*: el Ministerio de Educación considera a aquellas personas que se desvían significativamente de la media, tanto por el límite superior como por el límite inferior, lo suficiente como para necesitar apoyos específicos o especializados.
- g. *Talento*: se refiere a los individuos que poseen un rendimiento por muy por encima de la media en una área específica del conocimiento o de las artes.

Además de los conceptos formulados por el Ministerio de Educación Nacional se debe considerar el concepto “sabio”⁸. Este concepto reúne tanto la inteligencia fluida como cristalizada. Se trata de aquella persona que sabe tomar las decisiones pertinentes para el momento y con las menores consecuencias negativas para el futuro. No necesariamente el sabio es superdotado (Sternberg R. J., 1990).

Según las indagaciones de Monks y Mason (Mönsk & Mason, 2000; citado por Villarraga, Martínez, & Benavides, 2004) existen más de 100 definiciones diferentes del concepto *superdotación*. En esas definiciones ellos constatan que *talento* y *superdotación* son usados como sinonimos, aluden al mismo concepto ingles de *gifted*. Según estos autores, la superdotación debe considerarse como “*un potencial individual para el logro excepcional en uno o más dominios*” (Villarraga, Martínez, & Benavides, 2004, pág. 27)

Para la presente investigación *superdotación* y *talento* son dos conceptos que aluden a realidades diferentes. La *superdotación* es comprendida como un potencial individual para el logro excepcional en varios dominios de las artes o de las ciencias. Mientras que el *talento* se referira a la capacidad de un rendimiento superior en cualquier area de las artes o de las

⁸ En la terminología utilizada por los maestros aparecen otros conceptos como “comprometido”, “sobresaliente” o “disciplinado”. No se toman en cuenta aquí al considerar que estos términos se refieren a habilidades particulares del talento y la superdotación que son transversales a las definiciones enumeradas anteriormente.

ciencias, pero limitada a esas áreas (Alonso & Benito, 1996; Sternberg & Davidson, 1986; Sternberg, 2011; Villarraga, Martínez, & Benavides, 2004)

En esta medida se comprende en esta investigación la superdotación como sinónimo de las *capacidades excepcionales globales* tal como las define el Ministerio de Educación Nacional: “*enfoque de inteligencia general que posibilita al sujeto tener maestría en múltiples áreas del conocimiento y excepcionalidad en las diferentes esferas del desarrollo*” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, págs. 16-17). Es decir, las personas superdotadas sería aquellas que poseen un CI alto y que pueden ser consideradas *profundamente dotados*.

Así mismo, se comprende para propósitos de esta investigación, el talento como sinónimo de los *talentos excepcionales específicos* formulados por el Ministerio de Educación Nacional: “*sujetos que presentan un desempeño superior y precocidad en un área específica de desarrollo*” (Op. cit. 2006, pag 18).

3.3 Características que definen el talento

A partir de la revisión realizada entre diversos autores (Sternberg & Davidson, 1986; Jiménez Fernández, 2010; García Cepero & Proestakis Maturana, 2010) existen tres conjuntos de atributos que pueden caracterizar a las personas superdotadas y talentosas: atributos cognitivos, atributos metacognitivos y atributos no cognitivos (facilitadores psicológicos, sociales y culturales)

3.3.1 Atributos cognitivos

Los distintos modelos de la inteligencia consideran que las personas talentosas desarrollan una serie de habilidades cognitivas que le permiten un alto desempeño. Entre esas habilidades, Jiménez Fernández (2010) menciona las siguientes:

- a. *Alta capacidad para manipular símbolos.* Por ejemplo, adquisición temprana de la escritura, amplio vocabularios, dominio lenguaje y símbolos numéricos.
- b. *Buena memoria y rápida capacidad para archivar información.* recuerda con mucha facilidad hechos y datos diversos. Suelen tener conocimientos sobre muchos temas.
- c. *Altos niveles de comprensión y generalización,* pudiendo extraer conclusiones que están más allá de los hechos observados.
- d. *Capacidad de concentración y atención,* sobre todo cuando existe interés en la tarea realizada.
- e. *Rompe con lo convencional.* Los estudiantes talentosos tienen ideas, interpretaciones, propuestas poco corrientes. Suelen cuestionar los argumentos de autoridad cuando estos no están fundamentados en razones

Estas características enunciadas por Jiménez Fernández se corresponden con los conceptos de *habilidad superior al promedio* y *creatividad* propuestos entre otros por Sternberg y Renzulli (Sternberg & Davidson, 1986; Sternberg, 2011)

3.3.2 Atributos metacognitivos

La metacognición es el conocimiento que se tiene sobre los propios procesos cognitivos. Supone la conciencia de los propios procesos y la habilidad de control y de autorregulación a la hora de manipularlos. Entre las características metacognitivas que poseen los estudiantes talentosos se pueden mencionar las siguientes:

- a. *Metamemoria,* que supone una mayor velocidad en el almacenamiento y recuperación de la información de la memoria de largo plazo. Tienen mayor numero de estrategias para recuperar la información y son consientes de esas estrategias.

- b. *Eficacia en la solución de problemas.* Aprende estrategias rápidamente que trasfiere a nuevos contextos. Estiman los recursos más pertinentes para la solución de problemas.
- c. *Autorregulación activa y consciente.* planifican y regulan la conducta en tareas de aprendizaje que tienen cierto nivel de dificultad. Supone evidenciar errores y poder preverlos antes que estos ocurran.

3.3.3 Atributos no cognitivos

Los atributos no cognitivos se refieren a factores de personalidad y la influencia del contexto. (Jiménez Fernández, 2010; Kauffman & Sternberg, 2008; Ministerio de Educación Nacional, 2006; Sternberg & Davidson, 1986; Villarraga, Martínez, & Benavides, 2004; Garcia Cepero & Proestakis Maturana, 2010). Los autores insisten en los siguientes elementos:

- a. *Alto compromiso con la tarea.* Los estudiantes talentosos son perseverantes y perfeccionistas en los que realizan, especialmente si les motiva. Se proponen metas plausibles y hacen todo su esfuerzo en cumplirlas.
- b. *Autoconcepto.* El estudiante talentoso tiene una percepción positiva de sus capacidades. Reconoce que los resultados dependen de su esfuerzo.
- c. *Motivación.* Los estudiantes que talentosos muestran altos niveles de motivación por lo que hacen.
- d. *Ambiente.* Diversas investigaciones (Alonso & Benito, 1996, Sternberg, 2011; Sternberg & Davidson, 1986) muestran factores familiares y sociales resultan relevantes para el desarrollo y manifestación del talento. Ambientes sociales empobrecidos dificultan la manifestación del talento aunque no debe considerarse éste como un determinante social.

- e. *Oportunidad*. Abraham Tannebaum propone que un determinante del talento también debe ser el azar, entendido como oportunidad. Aunque todos estos factores estén presentes, siempre existe un nivel de azar, entendido como estar preparado para responder en el momento oportuno, que está presente en el despliegue del talento y la superdotación.

Para finalizar, es importante resaltar tres aspectos del talento y la superdotación que se han venido evidenciando en los últimos años:

1. Los estudiantes talentosos presentan disincronías en el desarrollo de las distintas dimensiones humanas. Según Jean Charles Terrasier (Terrasier, 1988), los estudiantes superdotados presentan un desarrollo heterogéneo tanto en su propio desarrollo como con el contexto social donde se inscribe el estudiante. Entre las disincronías descritas por Terrasier se resalta la precocidad intelectual, la disincronía entre el niño y los procesos escolares propios de su edad, y la disincronía en las relaciones sociales con sus pares.
2. El talento es maleable. Autores como Sternberg (2011) afirman que la inteligencia se puede potenciar a partir de adecuados procesos de mediación escolar. Sternberg refiere como ejemplo de estos procesos la situación de los hijos inmigrantes que al llegar a los Estados Unidos puntuaban por debajo de los niños nativos en pruebas estandarizadas de inteligencia. Al cabo de los años, se les aplicó las mismas pruebas y esa diferencia desapareció, esto gracias a los procesos de escolarización (Sternberg R., 2011). Este mismo proceso se evidenció con los hijos de inmigrantes judíos que regresaban a Israel viniendo de múltiples contextos sociales en todo el mundo.

3. La percepción de la inteligencia es cultural. La manera como las personas comprenden la inteligencia depende de los contextos sociales, culturales e históricos en los cuales se enmarcan (Sternberg, 2011)

3.4 A modo de conclusión

En la actualidad no existe acuerdo sobre los términos y categorías que definen la inteligencia, la superdotación y el talento. Estos se han definido de manera diferente dependiendo del autor, la cultura y el momento histórico (Sternberg & Davidson, 1986; Bralic & Romanoli, 2000; Kauffman & Sternberg, 2008; Garcia Cepero & Proestakis Maturana, 2010).

Desde el origen de las investigaciones empíricas a cerca de la inteligencia, la superdotación y el talento, se pueden rastrear tres grandes enfoques: el enfoque psicométrico, el enfoque sistémico y el enfoque desarrollista. El enfoque psicométrico está basado en la aplicación y análisis estadístico de test de capacidad intelectual. El enfoque sistémico considera que el talento y la superdotación surge la confluencia de múltiples factores psicológicos (creatividad, compromiso, capacidad superior, etc.) que operan juntos para configurar la inteligencia como un sistema. El enfoque desarrollista enfatiza en el carácter cambiante de la dotación e incluye factores externos (familia, escuela, relaciones entre pares, etc.) que pueden interactuar con los factores internos del individuo para producir el talento y la superdotación.

Existen diversos términos para definir a la persona talentosa y superdotada (Ministerio de Educación Nacional, 2006). En términos de esta investigación, se entiende “superdotación” y “talento” como dos conceptos que aluden a realidades diferentes. La “superdotación” es comprendida como un potencial individual para el logro excepcional en varios dominios de las artes o de las ciencias. Mientras que el “talento” se referirá a la

capacidad de un rendimiento superior en cualquier area de las artes o de las ciencias, pero limitada a esas areas (Alonso & Benito, 1996; Sternberg & Davidson, 1986; Sternberg, 2011; Villarraga, Martínez, & Benavides, 2004).

Por último, las investigaciones a cerca de la inteligencia, la superdotación y el talento, han definido una serie de atributos y rasgos que caracterizan a las personas talentosas. Estos rasgos se pueden resumir en la tabla 3.

Tabla 3. *Principales atributos que definen a las personas talentosas y superdotadas. Fuente: (Jiménez Fernández, Diagnóstico y educación de los más capaces, 2010, pág. 27-48)*

Tipo de atributo	Caracterización
Cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> • Alta capacidad para manipular simbolos • Buena memoria • Rápida capacidad para archivar información • Altos niveles de comprensión y generalización • Capacidad de concentración y atención • Crean propuestas poco corrientes (creativas)
Metacognitivo	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor número de estrategias para recuperar la información • Eficacia en al solución de problemas • Planifican y regulan su conducta
No cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> • Autoconcepto • Alto compromiso con la tarea • Percepción positiva de sus capacidades • Altos niveles de motivación por lo que hacen • Factores familiares y sociales como facilitadores • Aprovechamietno de las oportunidades

4. Metodología

La naturaleza de esta investigación es de carácter exploratorio dada la escasa investigación específica en teorías implícitas del talento en profesores. En consecuencia, este estudio no parte de una hipótesis. Se espera que en transcurso de la investigación emerjan algunas hipótesis o categorías que se conviertan en base para futuros estudios.

El diseño de la investigación utiliza un modelo mixto de triangulación concurrente, en el cual se recolectan y analizan datos cuantitativos y cualitativos sobre el problema de investigación aproximadamente al mismo tiempo, para posteriormente interpretar y discutir los resultados obtenidos y establecer comparaciones que permitan tener una visión más amplia acerca de las concepciones de los docentes (Hernández Sampieri, Fernández Collazos, & Baptista Lucio, 2010, pág. 570). Los datos cuantitativos permiten la descripción de factores y los datos cualitativos permiten la categorización a partir de las percepciones de los docentes. Los datos cualitativos y cuantitativos aportan información complementaria.

Inicialmente, se revisaron tres investigaciones sobre concepciones de los profesores, en talento: dos en Chile (Caballero, Fuenzalida, & Haro y García Cepero & Proestakis Maturana, 2010) y una en los Estados Unidos (García Cepero & McCoach, 2009). A partir de los instrumentos utilizados en estas investigaciones, se procedió al diseño de un instrumento cualitativo, entrevista semiestructurada, y su validación, y se adaptó el instrumento cuantitativo para caracterizar los factores que influyen en el talento, utilizado por García y McCoach (2009)

Se realizaron doce entrevistas a profesores de educación básica en dos establecimientos educativos de la ciudad de Bogotá. Así mismo, se aplicó el instrumento cuantitativo, a sesenta y dos profesores de estos colegios.

4.1 Objetivos

El principal objetivo de esta investigación consiste en caracterizar las teorías implícitas sobre el talento que poseen los profesores educación básica de dos colegios de la ciudad de Bogotá. Para alcanzar este objetivo se propusieron cinco objetivos específicos que responden a las preguntas de investigación y fases del estudio:

1. Establecer el concepto de talento que los profesores de dos colegios de la ciudad de Bogotá atribuyen a los estudiantes con alto desempeño escolar.
2. Identificar las características que los docentes de dos colegios de Bogotá atribuyen a los estudiantes talentosos y al talento en general.
3. Identificar en qué medida los docentes de dos colegios de Bogotá creen que el talento es maleable.
4. Establecer similitudes y diferencias entre las concepciones del talento en docentes de diferentes áreas del conocimiento y niveles de formación
5. Establecer similitudes y diferencias entre los profesores de los dos colegios respecto a las concepciones, las características y la maleabilidad del talento

4.2 Población y muestra

La población objetivo del estudio son los docentes de dos colegios ubicados en sectores marginales de la ciudad de Bogotá. Un colegio ubicado en la localidad de Bosa, de carácter privado en convenio con la Secretaria de Educación de Bogotá, que cuenta con 39 docentes y 7 directivos docentes que atienden a todos los grados de formación básica y media. El otro colegio ubicado en la localidad de Usaquén, es de carácter público, está conformado por tres sedes de preescolar y primaria y una de secundaria, atiende tres jornadas, cuenta con 140 docentes y 7 directivos docentes. Para este estudio se tomaron dos muestras no aleatorias diferentes. La primera muestra, compuesta de 12 docentes de los

colegios responde a la fase cualitativa del estudio. La segunda muestra consta de 62 docentes que corresponde a la fase cuantitativa del estudio.

4.2.1 Muestra cualitativa

La muestra para la fase cualitativa es una muestra teórica que consta de doce maestros. Seis de cada uno de los establecimientos. Estos maestros representan a seis áreas de la enseñanza en las que teóricamente se ha privilegiado el estudio del talento. Estas áreas son Ciencias Naturales, Matemáticas, Lengua Castellana, Ciencias Sociales, Educación Física y Educación Artística. Se privilegiaron docentes que impartieran sus clases en el Ciclo II de formación (grados 3º y 4º) por responder al mismo nivel de formación y a las mismas edades de los estudiantes.

Las principales características de la muestra cualitativa se pueden ver en la Tabla N° 4

Tabla 4. *Características de la muestra cualitativa*

Número de Entrevista	Colegio	Genero	Años de docencia	Nivel educativo	Edad	Asignatura
1	1	Masculino	8 años	Tecnólogo	30 a 35 años	Música
2	1	Masculino	9 años	Licenciado	25 a 30 años	Matemáticas
3	1	Femenino	9 años	Profesional	30 a 35 años	Castellano
4	1	Masculino	8 años	Normalista	30 a 35 años	Educación Física
5	1	Femenino	8 años	Licenciada	30 a 35 años	Ciencias
6	1	Femenino	15 años	Licenciada	30 a 35 años	Sociales
7	2	Femenino	11 años	Licenciada	30 a 35 años	Castellano
8	2	Femenino	36 años	Maestría	50 a 55 años	Ciencias
9	2	Femenino	10 años	Licenciada	30 a 35 años	Matemáticas
10	2	Femenino	12 años	Especialización	40 a 45 años	Educación artística
11	2	Masculino	20 años	Maestría	40 a 45 años	Educación Física
12	2	Femenino	40 años	Especialización	60 a 65 años	Sociales

4.2.2 Muestra cuantitativa

La muestra para la fase cuantitativa se corresponde a una muestra dirigida a toda la población objetivo. Se aplicó una encuesta sobre creencias del talento a 62 docentes de las dos instituciones. El instrumento discrimina por áreas de formación del docente y nivel en el que ejerce su profesión.

La Tabla 5 resume la distribución de la muestra seleccionada.

Tabla 5. *Distribución de la muestra cuantitativa por establecimiento educativo*

	IED Agustín Fernández		Liceo Antonio de Toledo	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Muestra cuantitativa	5	19	14	24

La tabla 6 resume la distribución de los docentes por niveles de formación:

Tabla 6. *Distribución de la muestra cuantitativa de acuerdo al nivel de formación*

Nivel educativo	Establecimiento		Total
	IED Agustín Fernández	Liceo Antonio de Toledo	
Normalista	0	3	3
Técnico	0	4	4
Profesional	0	3	3
Licenciado	6	24	30
Especialización	14	2	16
Maestría	4	1	5

La tabla 7 resume el nivel en que imparten sus clases los maestros

Tabla 7. Nivel en que imparten el mayor número de horas los docentes de la muestra

Nivel en que imparte clase	Establecimiento		Total
	IED Agustín Fernández	Liceo Antonio de Toledo	
Directiva	3	0	3
1 Ciclo I	6	7	13
2 Ciclo II	6	4	10
3 Ciclo III	4	8	12
4 Ciclo IV	0	6	6
5 Ciclo V	0	9	9
Total	19	34	53

De acuerdo a las asignaturas dictadas la muestra cuantitativa está caracterizada como lo muestra la tabla 8.

Tabla 8. Asignatura que dicta actualmente cada uno de los docentes de la muestra

Asignaturas que dicta actualmente	Establecimiento		Total
	IED Agustín Fernández	Liceo Antonio de Toledo	
Ciencias Naturales	1	4	5
Humanidades	3	8	11
Matemáticas	2	3	3
Ciencias Sociales	2	5	7
Educación Física	3	3	6
Educación Artística	1	2	3
Formación ética y valores	0	2	2
Áreas básicas	9	5	14
Comerciales	0	4	4
Directiva	3	1	6
Total	24	37	61

4.3 Variables y categorías de análisis

Por tratarse de un estudio mixto se habla de variables y categorías de análisis. El término *variable* es propio de los modelos cuantitativo y el término *categoría* propio de la aproximación cualitativa.

La tabla 9 presenta las variables/categorías de análisis involucradas en el proceso investigativo, así como los instrumentos y técnicas utilizadas para recolectar la información en cada caso.

Tabla 9. *Variables y categorías de análisis en relación con los instrumentos utilizados para la recolección de la información.*

Categorías	Variables	Instrumento / Técnica
Demográficas	Sexo, Edad, Institución Educativa, Años de docencia, Campo de desempeño, Nivel educativo.	Encuesta sobre " <i>Concepciones implícitas del talento</i> "
Talento y persona talentosa	Atributos de la persona talentosa. Percepción social del talento. Área de desempeño de la persona talentosa. Terminología utilizada para referirse al talento. Desempeño académico. Habilidad intelectual. Creatividad. Motivación. Compromiso con la tarea.	Entrevista semi-estructurada y tareas cognitivas. Encuesta sobre " <i>Concepciones implícitas del talento</i> "
Maleabilidad del talento	Origen del talento. Desarrollo del talento. Mediaciones del talento en la escuela.	Entrevista semi-estructurada y tareas cognitivas. Encuesta sobre " <i>Concepciones implícitas del talento</i> "

4.3.1 Categorías análisis cualitativo

El instrumento cualitativo está diseñado a partir de las siguientes categorías de análisis:

- a. Atributos del talento. Los diversos enfoques teóricos han definido una serie de atributos propios de las personas talentosas como se puede evidenciar en la tabla 3. Esta categoría quiere explorar las características que los docentes dan a las personas talentosas.
- b. Dominio. Indaga por el tipo de dominio conceptual en el cual se reconoce a las personas talentosas. Puede ser específico de dominio o de dominio general. Esta diferencia marca la comprensión entre superdotado y talentoso (Ministerio de Educación Nacional, 2006)
- c. Origen y manifestación del talento. Interroga por el carácter adquirido del talento. Así mismo, por la edad de manifestación del talento (precoz o tardío)
- d. Ventajas y desventajas de las personas talentosas. Según Jiménez Fernández (2010), los estudiantes talentosos presentan una serie de disincronías respecto a su grupo de referencia. Esto le genera una serie de inquietudes a la persona talentosa que pueden convertirse en ventajas o en desventajas.
- e. Compromiso y disciplina. Modelos como los de Renzulli (1998), Tannebaum y Gagné (Kauffman & Sternberg, 2008) definen el compromiso y la disciplina como uno de los elementos característicos de las personas talentosas. Esta categoría indaga las creencias de los docentes sobre el compromiso.
- f. Motivación. Al igual que el compromiso, la motivación es uno de los elementos que algunos enfoques resaltan en las persona talentosas (Sternberg R, 2011). Se indaga sobre la relación entre talento y motivación.
- g. Maleabilidad. Carol Dweck (1999) ha logrado demostrar que existen dos enfoques respecto a la maleabilidad de la inteligencia: aquellas personas que creen que la inteligencia se puede cambiar y aquellos que creen que no se puede cambiar. El

instrumento indaga por las creencias de los docentes respecto a la maleabilidad del talento.

- h. Mediaciones educativas. Indaga por la importancia de la escuela, los profesores, los compañeros y la familia en el desarrollo del talento.

Estas categorías no cierran la posibilidad para que en el ejercicio de análisis emerjan categorías nuevas no ponderadas inicialmente.

4.3.2 Variables de análisis cuantitativo

Al realizar una revisión de las principales investigaciones y teorías explícitas a acerca de la inteligencia y el talento (Dweck, 1999, De Vincenzi, 2009, García Cepero & McCoach, 2009, Kauffman & Sternberg, 2008, Sternberg R. J., 1990), están de acuerdo en afirmar que el talento puede definirse por cuatro variables principales:

1. Atributos analíticos. Según autores como Sternberg (Sternberg R. J., 1990, Kauffman & Sternberg, 2008), y Jiménez Fernández (2010), las personas talentosas poseen alta capacidad de manipular símbolos, buena memoria, altos niveles de generalización y de comprensión de la información. Subteoría componencial en términos de Sternberg. *“En el pensamiento analítico, intentamos resolver problemas que nos son familiares mediante el uso de estrategias que manipulan los elementos de un problema o las relaciones entre los elementos (p.e., comparando, analizando)”* (Sternberg R. , 2011, pág. 555)⁹
2. Atributos prácticos. Según autores como Renzulli (1998) y Sternberg (2011, Sternberg & Davidson, 1986), las personas creativas se definen por su capacidad utilizar

⁹ No debe confundirse *atributos analíticos* con *juicios analíticos*. Los atributos analíticos a los que hace referencia esta investigación se refieren a los elementos de la subteoría componencial del Robert Sternberg y no a los *juicios analíticos* a los que hace referencia Kant en la *Crítica de la razón pura*.

componentes anteriores para resolver tareas novedosas en contextos cotidianos. Al adquirir experiencia la habilidad crece.

3. Atributos creativos. Autores como Renzulli (Renzulli, 1998), Sternberg (Sternberg & Davidson, 1986), Monsk (Mönsk & Mason, 2000), Tannenbaum (citado por Jiménez Fernández, 2010), están de acuerdo en afirmar que las personas talentosas son caracterizadas como personas creativas. En terminos de Renzulli, la creatividad es la capacidad de encontrar nuevas ideas para encontrar soluciones diferentes a problemas tradicionales. En términos de Sternberg, “*en el pensamiento creativo intentamos resolver nuevos tipos de problemas que requieren que reflexionemos el problema y sus elementos de una nueva forma (p.e., inventando, diseñando)*” (Sternberg R. , 2011, pág. 555)
4. Atributos emocionales. Algunos autores como Renzulli hacen notar que una parte fundamental del talento es la motivación y el compromiso emocional con la tarea.
5. Maleabilidad. Según Carol Dweck (1999), una variable que está relacionada con el talento es la maleabilidad. Caracteriza dos concepciones del talento, por un parte aquellas teorías que definen el talento como entidad fija (*theory of fixed intelligence*) y aquellas que definen el talento como una característica maleable (*theory of maleable intelligence*)

4.4 Instrumentos de recolección de información

Se desarrollaron dos instrumentos para la recolección de información: un instrumento para el componente cualitativo de la investigación y otro para el componente cuantitativo.

4.4.1 Instrumento fase cualitativa (entrevista)

El instrumento de recolección de la información para la fase cualitativa partió de las preguntas desarrolladas por Caballero, Fuenzalida y Haro (2010), en la investigación sobre teorías implícitas del talento académico en profesores de liceos municipalizados de Antofagasta (Chile). A partir de estas preguntas se construyeron dos cuestionarios y tres tareas cognitivas.

Los cuestionarios estaban centrados sobre la caracterización del talento. El primer cuestionario tenía como referente una persona talentosa a nivel general. El segundo cuestionario tenía como referente un estudiante talentoso en particular.

Las tareas cognitivas eran tareas de organización y jerarquización. A los docentes se les facilitaban tarjetas con casos específicos o con términos relacionados con el talento y se les pedía que fuesen organizados del más talentoso al menos talentoso. Luego de esta tarea se indagaba por las razones y criterios que cada persona tuvo en cuenta para su organización. (Ver apéndice A)

Para los cuestionarios como para las tareas cognitivas se hicieron tres pilotajes. Estos pilotajes pusieron de manifiesto la necesidad de precisar algunos términos y de redefinir las tareas cognitivas. Además, el instrumento fue revisado por dos expertos en investigación sobre teorías implícitas.

4.4.2 Instrumento fase cuantitativa (encuesta)

Para la recolección de información de la fase cuantitativa se adoptaron dos cuestionarios. El primer cuestionario es una adaptación del cuestionario sobre Teorías Implícitas de la Inteligencia (ITIS por sus siglas en inglés) diseñado por García y Mc Coach (García Cepero & McCoach, 2009) y el segundo cuestionario es una adaptación de la Escala de teorías de la Inteligencia diseñado por Carol Dweck (Dweck, 1999). El primer cuestionario

mide los atributos que los docentes dan al talento. El segundo cuestionario mide las teorías implícitas a cerca la maleabilidad del talento.

En cuanto al primer cuestionario, *Teorías implícitas de la inteligencia*, contiene 36 ítems que corresponden a los cuatro atributos principales que Garcia y McCoach descubren en su investigación, a saber: atributos emocionales, atributos analíticos, atributos prácticos y atributos creativos. Cada una de estas categorías de atributos tiene un número de ítems variable, como se observa en el tabla 10.

Tabla 10. *Factores analizados por el instrumentos ITIS de Garcia Cepero y McCoach*

Factor	Número de ítems	Ítems
Atributos emocionales (interpersonales)	7	4, 5, 7, 13, 21, 24, 27 y 33.
Atributos emocionales (intrapersonales)	8	9, 12, 15, 17, 22, 23 y 30
Atributos analíticos	8	3, 14, 16, 19, 28, 31, 32 y 35
Atributos prácticos	6	1, 2, 10, 20, 26 y 36
Atributos creativos	7	6, 8, 11, 18, 25, 29 y 34

Para la valoración de cada pregunta se empleó una escala tipo Likert de 7 puntos: *Totalmente en desacuerdo, En desacuerdo, Un poco en desacuerdo, Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, Un poco de acuerdo, De acuerdo y Totalmente de acuerdo*, donde *Totalmente en desacuerdo* tenía una valoración de un punto y *Totalmente de acuerdo* una valoración de siete puntos. Además, se consideraba la valoración *Ni de acuerdo, ni en desacuerdo* como un punto neutral que correspondería a los cuatro puntos.

El segundo cuestionario, *Escala de teorías de la inteligencia*, que mide la maleabilidad del talento, contiene 8 ítems. Estos ocho ítems están divididos en dos categorías. Los ítems

1, 2, 4 y 6 muestran que el talento no es maleable, las personas no pueden cambiar lo talentosas que son. A su vez, los ítems 3, 5, 7 y 8 muestran que el talento es maleable y que las personas pueden cambiar lo talentosas que son. Para la valoración de cada ítem se utilizó la misma escala tipo Likert de 7 puntos utilizada en el instrumento anterior.

4.5 Análisis y sistematización de la información

Los instrumentos de recolección de información se aplicaron en los meses de junio y julio en los dos colegios para las muestras seleccionadas.

4.5.1 Análisis y sistematización de la entrevista

En lo que se refiere a la información cualitativa, esta se utilizó en las entrevistas semi-estructuradas con los docentes y en las tareas cognitivas propuestas. A esta información se le realizó un análisis de contenido.

Los resultados y la discusión sobre los resultados se pueden ver en la sección correspondiente.

4.5.2 Análisis y sistematización de la encuesta

En lo que se refiere a la información cuantitativa, esta se aplicó a sesenta y dos docentes, de las dos instituciones. Los datos recolectados, se analizaron con el programa estadístico SPSS.

Se estimó la confiabilidad de los factores abordados en el primer instrumento a través del Alpha de Cronbach. Los atributos emocionales arrojaron una confiabilidad de ,944 y los atributos analíticos una confiabilidad de ,802. Además, al eliminar alguno de los ítems dicha confiabilidad disminuía. En lo que se refiere a los atributos prácticos, arrojó una confiabilidad del constructo de ,684. Al eliminar el ítem 36, dicha confiabilidad subía a ,720. Por tal razón,

se eliminó este ítem. De la misma manera, los atributos creativos arrojaron una confiabilidad de ,714. Al eliminar el ítem 34 dicha confiabilidad subía a ,764. Por tal razón se eliminó este ítem. (Ver resumen en la Tabla N° 11)

Tabla 11. *Descripción de las variables del instrumento ITIS y su confiabilidad a partir del Alpha de Cronbach*

Factor	Número de ítems	Alfa de Cronbach	Ítems
Atributos emocionales	15	,944	4, 5, 7, 9, 12, 13, 15, 17, 21, 22, 23, 24, 27, 30, 33.
Atributos analíticos	8	,802	3, 14, 16, 19, 28, 31, 32 y 35
Atributos prácticos	5	,720	1, 2, 10, 20 y 26
Atributos creativos	6	,764	6, 8, 11, 18, 25 y 29

Al validar el segundo cuestionario por Alpha de Cronbach con todos los ítems, mostró una fiabilidad de ,782. Al eliminar los ítems 6 y 7 la fiabilidad del instrumento subió ,826. Por tal razón, no se tienen en cuenta los ítems 6 y 7 para los análisis posteriores. Este proceso se puede evidenciar en la tabla 12.

Tabla 12. *Análisis de fiabilidad con Alpha de Cronbach para el instrumento “Escala de teorías de la inteligencia”*

Factor	Número de ítems	Alfa de Cronbach	Ítems
No maleable	3	,905	1, 2 y 4
Maleable	3	,716	5, 7 y 8
Instrumento completo (con factores no maleables transformados)	6	,826	1, 2, 3, 4, 5 y 8

A estos resultados se les realizó un análisis estadístico descriptivo con ayuda del programa SPSS.

Los resultados y la discusión sobre los resultados se pueden ver en la sección correspondiente.

4.6 Consideraciones éticas

En el desarrollo del estudio se tuvieron en cuenta las siguientes consideraciones éticas:

- Los participantes fueron informados sobre el propósito de la investigación, el uso que se hará de los resultados y las consecuencias que le podrían acarrear para sus vidas. Esto consta en el consentimiento informado que se hizo conocer a cada participante (ver apéndice B)
- Los participantes se encontraban en toda la libertad de negarse a participar en el estudio o de abandonarlo en cualquier momento si ellos lo consideraban conveniente
- Se garantizó el anonimato de cada uno de los participantes en la encuesta, no se solicitaron nombres propios y los datos se trataron bajo un código numérico y no como información personal. Las encuestas fueron tabuladas por personas que no conocían a la población objetivo. A nivel institucional, el presente estudio nombra la población objetivo como *colegio* o *institución educativa*, evitando hacer mención de los colegios participantes.
- Se garantizó el anonimato de cada uno de las participantes en la entrevista. Las entrevistas fueron transcritas por personas que no conocían a la población objetivo. Aunque las encuestas solicitaron información personal, en las transcripciones de las entrevistas estos datos se trataron bajo códigos numéricos, áreas de desempeño general y rangos de edad.

4.7 Limitaciones del estudio

El presente estudio presenta un carácter exploratorio, dada la escasa información existente a cerca de las teorías implícitas sobre el talento en docentes de educación básica. Esto hace que las conclusiones obtenidas en esta investigación no tengan un carácter explicativo. Asimismo, la muestra de docentes es limitada y los resultados y conclusiones que puedan obtenerse del mismo, solo pueden ser aplicados para esa población.

El instrumento cuantitativo fue aplicado a pocos sujetos. Esto permite realizar análisis estadísticos descriptivos pero presenta serias limitaciones a la hora de querer aplicar un análisis factorial y a la hora de extraer conclusiones generales.

Según Sternberg (1990, pág. 56) las investigaciones a cerca de teorías implícitas presentan tres limitaciones importantes. En primer lugar, la falta de especificidad. Los tipos de comportamiento que surgen en los análisis teóricos implícitos tienden a estar en un nivel muy alto de generalidad. En segundo lugar, la diferencia entre lo que se cree que es y lo que es el talento. Las opiniones científicas no se alcanzan mediante la opinión de la mayoría. En tercer lugar, las teorías implícitas ofrecen un marco de interpretación de las teorías explícitas del talento y de la inteligencia, más que constituirse en teorías explícitas del talento.

4.8 A modo de conclusión

El presente estudio a cerca de las teorías implícitas del talento de los docentes de educación básica de la ciudad de Bogotá, tiene un alcance exploratorio. Está inscrito en un enfoque mixto investigación, cuyo diseño metodológico es de triangulación concurrente. El principal objetivo de esta investigación consiste en identificar las teorías implícitas que sobre el talento poseen los profesores educación básica en dos colegios de la ciudad de Bogotá.

Por su carácter mixto, este estudio se desarrolló en dos enfoques de trabajo: cualitativo y cuantitativo. En lo que se refiere al enfoque cualitativo se realizaron doce entrevistas semi-

estructuradas que incluían tres tareas cognitivas. Estas entrevistas se aplicaron a docentes de las áreas de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemáticas, Lengua Castellana, Educación Física y Educación Artística de Ciclo II de formación en dos colegios de Bogotá. En lo que se refiere al enfoque cuantitativo, se aplicaron dos encuestas sobre teorías implícitas del talento a 62 docentes en las dos instituciones seleccionadas.

5. Resultados

A continuación se presentan los resultados de la investigación. En un primer momento se mostraran los resultados cuantitativos, posteriormente los resultados cualitativos y por último se establecerán las relaciones entre los resultados cuantitativos y cualitativos.

5.1 Resultados cuantitativos

La base de datos analizada contiene las respuestas dadas por 62 profesores a la encuesta sobre *Concepciones implícitas del talento* en dos instituciones de educación básica y media de la ciudad de Bogotá. El instrumento aplicado está dividido en dos cuestionarios: cuestionario sobre *Teorías Implícitas de la Inteligencia* de García y McCoach y el cuestionario sobre *Escalas de teorías de la Inteligencia* de Carol Dweck.

Al realizar un análisis estadístico descriptivo del cuestionario *Teorías implícitas de la inteligencia* de García y Mc Coach se evidencia lo siguiente.

Respecto a los atributos emocionales la encuesta muestra que la mayoría de los porcentajes están por encima de 4 puntos en la escala propuesta. Los resultados evidencian un gran acuerdo entre los docentes al considerar que las personas talentosas tienen valores morales altos (46%, *Totalmente de acuerdo*) y son personas persistentes (43%, *Totalmente de acuerdo*). El mayor desacuerdo se presenta al considerar que las personas talentosas guardan la calma bajo presión (36% es igual o menor a 4 puntos en la escala propuesta). En los demás ítems los mayores porcentajes se encuentran entre los 4 y los 7 puntos, lo cual un nivel importante de desacuerdo entre los docentes. No se encontraron diferencias significativas entre factores interpersonales y factores intrapersonales. Estos resultados se pueden verificar en la Tabla 13.

Tabla 13. Estadísticos descriptivos de los atributos emocionales

Item	1. Total desacuerdo	2. Desacuerdo	3. Un poco en desacuerdo	4. Ni acuerdo, ni desacuerdo	5. Un poco de acuerdo	6. De acuerdo	7. Totalmente de acuerdo	Media	Desviación estándar
A4. Es sensible a las necesidades de otras personas	0%	0%	7%	8%	26%	21%	38%	5,8	1,2
A5. Sabe emitir juicios adecuados sobre otras personas	2%	2%	7%	10%	27%	44%	10%	5,3	1,2
A7. Se gana la confianza de los demás	2%	2%	5%	10%	18%	39%	26%	5,6	1,3
A9. Guarda la calma bajo presión	3%	5%	10%	18%	21%	31%	12%	4,9	1,5
A12. Tiene valores morales altos	2%	0%	10%	13%	16%	13%	46%	5,7	1,5
A13. Maneja de manera efectiva a la gente	2%	0%	7%	15%	25%	33%	18%	5,4	1,2
A15. Comprende sus sentimientos y emociones	2%	3%	3%	15%	18%	31%	29%	5,5	1,4
A17. Actúa de manera responsable	2%	2%	5%	8%	15%	34%	36%	5,8	1,4
A21. Puede ver las situaciones desde el punto de vista de otra persona	0%	3%	5%	13%	29%	34%	16%	5,3	1,2
A22. Tiene conciencia social	2%	2%	5%	13%	15%	31%	34%	5,7	1,4
A23. Mantiene control de sus emociones	0%	3%	7%	15%	19%	39%	18%	5,4	1,3
A24. Acepta los demás por lo que son	0%	5%	0%	21%	13%	27%	34%	5,6	1,4
A27. Quiere mejorar la sociedad	2%	3%	3%	16%	18%	38%	20%	5,4	1,4
A30. Es persistente	0%	2%	2%	3%	20%	31%	43%	6,1	1,1
A33. Prioriza las necesidades del grupo sobre las propias	0%	5%	5%	20%	13%	43%	15%	5,3	1,3

Respecto a los atributos analíticos, la encuesta muestra un acuerdo entre los docentes al considerar estos atributos como parte constitutiva de una persona talentosa. El 88% de los docentes valoraron estos ítems por encima de 5 puntos, es decir están *un poco de acuerdo, de acuerdo o totalmente de acuerdo* en que los atributos analíticos definen a una persona talentosa. Existe un 5% de los docentes que está *un poco en desacuerdo* y un 11% de los docentes que no está *ni en acuerdo ni en desacuerdo* en que la persona talentosa tenga buena memoria. En general, la mediana de la muestra es 5,73 (*de acuerdo*) siendo la media 5,64 con una desviación estándar de 0,63. Estos resultados se pueden verificar en la tabla 14.

Tabla 14. Estadísticos descriptivos de los atributos analíticos.

Item	1. Total desacuerdo	2. Desacuerdo	3. Un poco en desacuerdo	4. Ni acuerdo, ni desacuerdo	5. Un poco de acuerdo	6. De acuerdo	7. Totalmente de acuerdo	Media	Desviación estándar
A3. Ve relaciones entre conceptos diferentes	0%	2%	2%	3%	20%	50%	23%	5,9	0,9
A14. Tiene buena memoria	0%	2%	5%	11%	29%	37%	17%	5,4	1,1
A16. Procesa información fácilmente	0%	0%	3%	5%	31%	50%	11%	5,6	0,9
A19. Tiene buena comprensión lectora	0%	0%	2%	16%	21%	53%	8%	5,5	0,9
A28. Hace inferencias correctas	0%	3%	2%	13%	30%	42%	10%	5,4	1,1
A31. Es analítico (a)	0%	2%	2%	8%	20%	43%	26%	5,8	1,1
A32. Razona lógicamente	0%	2%	2%	8%	28%	44%	16%	5,6	1,0
A35. Aprende rápidamente	0%	0%	0%	3%	23%	46%	28%	6,0	0,8

Respecto a los atributos prácticos, el 93% de los resultados se encuentran entre los 5 y los 7 puntos. Esto muestra que existe un gran acuerdo entre los docentes al considerar los atributos prácticos como parte constitutiva de las personas talentosas. La mediana para esta muestra es de 6, con una media de 5,88 y una desviación estándar de 0,61 puntos. La mayor variabilidad se evidencia en el ítem 36, es capaz de modelar su medio ambiente. Estos resultados se pueden verificar en la tabla 15.

Tabla 15. Estadísticos descriptivos de los atributos prácticos

Item	1. Total desacuerdo	2. Desacuerdo	3. Un poco en desacuerdo	4. Ni acuerdo, ni desacuerdo	5. Un poco de acuerdo	6. De acuerdo	7. Totalmente de acuerdo	Media	Desviación estándar
A1. Es capaz de usar lo que sabe para resolver problemas en la vida real	0%	0%	0%	0%	8%	50%	42%	6,3	0,6
A2. Es capaz de resolver problemas del mundo real	0%	2%	0%	3%	16%	48%	31%	6,0	0,9
A10. Resuelve problemas eficientemente	0%	2%	0%	8%	22%	57%	12%	5,7	0,9
A20. Se ajusta fácilmente a nuevas situaciones	0%	2%	2%	7%	26%	44%	20%	5,7	1,0
A26. Es bueno (a) tomando decisiones	0%	2%	2%	5%	26%	53%	13%	5,7	0,9
A36. Es capaz de modelar su medio ambiente	0%	3%	2%	7%	23%	52%	13%	5,6	1,1

Respecto a los atributos creativos, el 90% de los resultados se encuentra entre los 5 y los 7 puntos. Estos muestra que existe un gran acuerdo entre los docentes al considerar los atributos creativos como parte constitutiva de la persona talentosa. La mediana para la muestra es de 5,75, con una media de 5,73 y una desviación de 0,68. Los ítems en los que

evidencia desacuerdo son los que se refieren a proponer maneras inusuales de hacer las cosas y ser independiente en su forma de pensar y de actuar. (ver tabla 16)

Tabla 16. *Estadísticos descriptivos de los atributos creativos.*

Item	1. Total desacuerdo	2. Desacuerdo	3. Un poco en desacuerdo	4. Ni acuerdo, ni desacuerdo	5. Un poco de acuerdo	6. De acuerdo	7. Totalmente de acuerdo	Media	Desviación estándar
A6. Propone formas inusuales para resolver problemas	3%	2%	0%	20%	33%	25%	18%	5,2	1,3
A8. Se muestra creativo	0%	0%	3%	2%	21%	44%	31%	6,0	0,9
A11. Encuentra relaciones originales entre conceptos	0%	0%	2%	5%	37%	42%	14%	5,6	0,9
A18. Tiene muchas ideas y momentos de iluminación creativa	0%	2%	2%	3%	28%	38%	28%	5,8	1,0
A25. Resuelve problemas de manera diferente a lo tradicional	0%	0%	2%	10%	28%	39%	21%	5,7	1,0
A29. Es imaginativo (a)	0%	0%	0%	3%	16%	46%	34%	6,1	0,8
A34. Es independiente en su forma de pensar y actuar	3%	3%	2%	7%	25%	33%	28%	5,6	1,5

Al realizar un análisis de la frecuencia de las respuestas teniendo como parámetro los atributos definidos a cerca del talento, se evidencia que la media de las respuestas es muy similar (entre 5,5 y 5,8). Sin embargo, si observamos la desviación típica notamos que los atributos emocionales tienen una mayor variabilidad (1,01) que los demás atributos (entre ,62 y ,67). Ver Tabla 17

Tabla 17. *Análisis de las frecuencias en cada una de las variables atributo.*

	Media	Mediana	Desv. típ.	Asimetría	Mínimo	Máximo
Atributos Emocionales	5,50	5,73	1,01	-1,03	2,13	6,87
Atributos Analíticos	5,64	5,73	0,63	-0,79	3,75	6,75
Atributos Prácticos	5,88	6,00	0,61	-0,76	4,20	6,80
Atributos Creativos	5,73	5,75	0,68	-0,35	4,00	6,83

Estos resultados evidencian un nivel de acuerdo al afirmar que los atributos emocionales, analíticos, prácticos y creativos definen a una persona talentosa. Sin embargo, la alta variabilidad en los atributos emocionales muestra que algunos docentes no perciben

los atributos emocionales como características esenciales de una persona talentosa. En las figuras 3 y 4 se muestran las diferencias en la distribución entre los atributos analíticos (izquierda) y los atributos emocionales (derecha). Nótese como los atributos analíticos están agrupados en su mayor parte entre el puntaje 5 y 7 (asimetría de $-0,791$) y los atributos emocionales están agrupados entre los puntajes 4 y 7 (asimetría de $-1,29$). Además, el puntaje más bajo en los atributos analíticos es de 4, mientras que en los atributos emocionales es de 2.

Figura 3. *Histograma de la distribución de frecuencias de los atributos analíticos)*

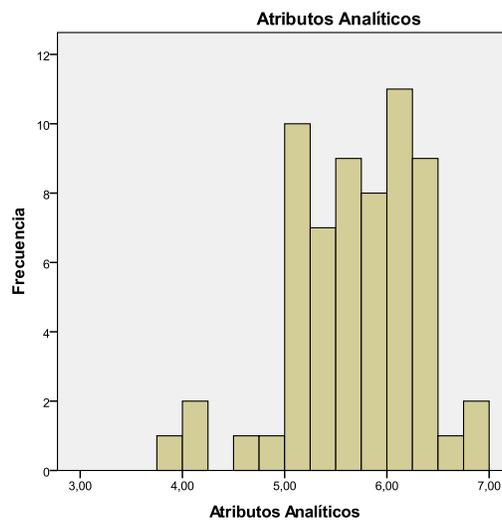
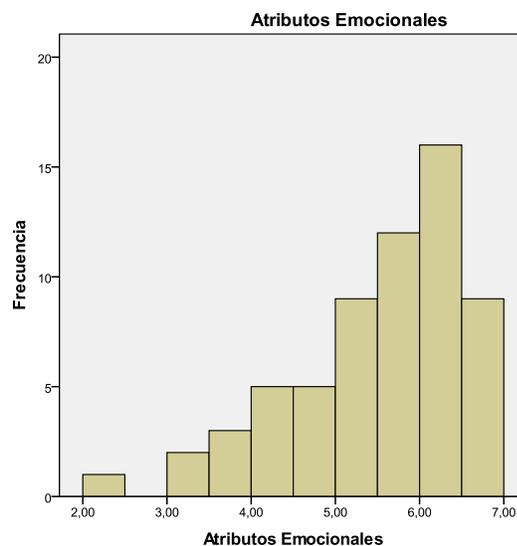


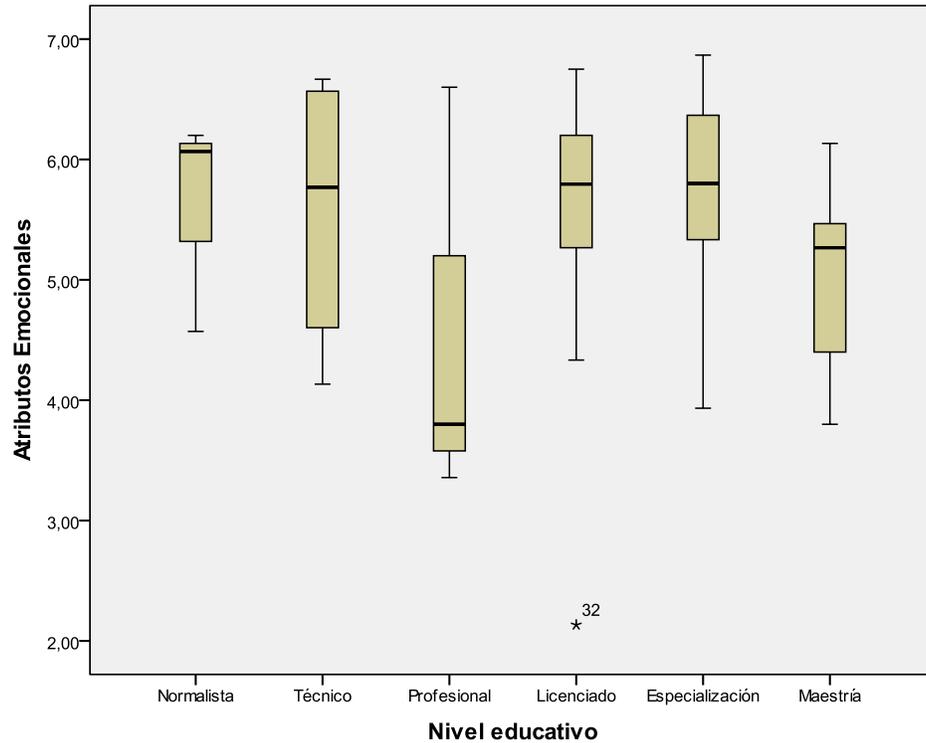
Figura 4. *Histograma de la distribución de frecuencias de los atributos emocionales)*



Al realizar un análisis de perfiles, 22 docentes (35,4%) están *De acuerdo o Totalmente de acuerdo* en definir el talento como una combinación de los atributos emocionales, analíticos, prácticos y creativos. Además, 39 docentes (62,9%) estarían *Un poco de acuerdo o De acuerdo* en considerar el talento como una combinación de estos cuatro atributos. En cuanto a los atributos analíticos, prácticos y creativos los docentes los puntúan de manera similar en todos los casos. Los docentes que puntúan alto en los cuatro atributos tienden a ser docentes de ciclos inferiores de formación (I a III). De los 22 docentes 16 pertenecen a estos ciclos. Existe un dato atípico que puntúa en 2,13 en los atributos emocionales. Es decir, está en *Desacuerdo* con que los atributos emocionales sean una característica del talento.

Al intentar establecer diferentes relaciones entre las variables que permitieran explicar este comportamiento, notamos que al relacionar los atributos emocionales con el *Nivel educativo último terminado* los profesionales no licenciados puntuaban más bajo que los demás. En general los normalistas, técnicos y licenciados tienen una media de 5,5; los docentes con maestría en 5,01, mientras que los profesionales no licenciados la media puntuaba en 4,5. Sin embargo, al verificar la confiabilidad de la correlación esta no resulta significativa dado que solo se cuenta con 3 casos frente a los 62 encuestados. Esto nos lleva a concluir que este resultado no está correlacionado con ninguna de las variables definidas en este instrumento. Ver esta diferencia en la figura 5.

Figura 5. Respuestas de los docentes frente a los atributos emocionales de acuerdo al nivel educativo último terminado de cada uno de ellos.



Al realizar un análisis de grupos por medio de las pruebas KS y de las pruebas T al cuestionario sobre *Teorías implícitas de la inteligencia* muestra que existe una correlación positiva entre los diferentes atributos del talento en los resultados de los docentes encuestados. La correlación entre los atributos prácticos y los atributos analíticos presentó una significancia de ,724; y la correlación entre los atributos analíticos y los atributos emocionales presentó una significancia de ,700. Estos resultados permiten concluir que para los docentes encuestados las personas talentosas son a la vez prácticas y analíticas, analíticas y emocionales.

Las correlaciones entre atributos emocionales y atributos prácticos; entre atributos creativos y atributos analíticos y entre atributos prácticos y atributos creativos, presentaron una significancia que oscila entre ,525 y ,568. La correlación más baja se dio entre los

atributos creativos y los atributos emocionales, con una significancia de ,257. Los resultados se pueden ver en la tabla 18 y en las figuras 6, 7 y 8

Tabla 18. *Correlación de Pearson entre los diferentes atributos del talento indagados en el cuestionario "Teorías implícitas de la inteligencia"*

	Atributos Emocionales	Atributos Analíticos	Atributos Prácticos	Atributos Creativos
Atributos Emocionales	1			
Atributos Analíticos	,700**	1		
Atributos Prácticos	,525**	,724**	1	
Atributos Creativos	,257*	,561**	,568**	1

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Figura 6. *Correlación entre atributos analíticos (eje x) y atributos prácticos-emocionales (eje y)*

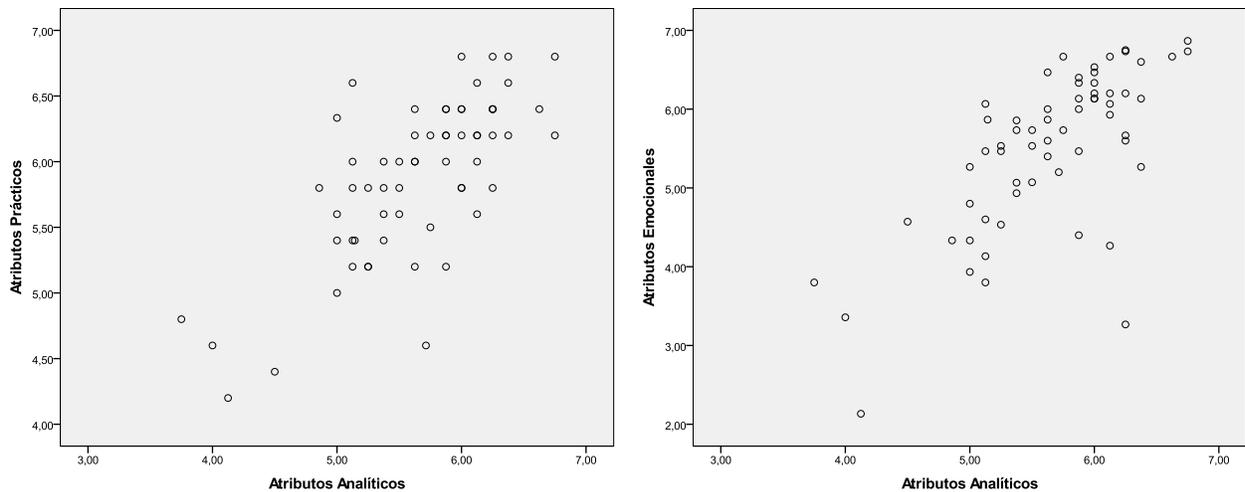


Figura 7. Correlación entre atributos emocionales (eje x) y atributos prácticos (eje y); entre atributos creativos (eje x) y atributos prácticos (eje y.)

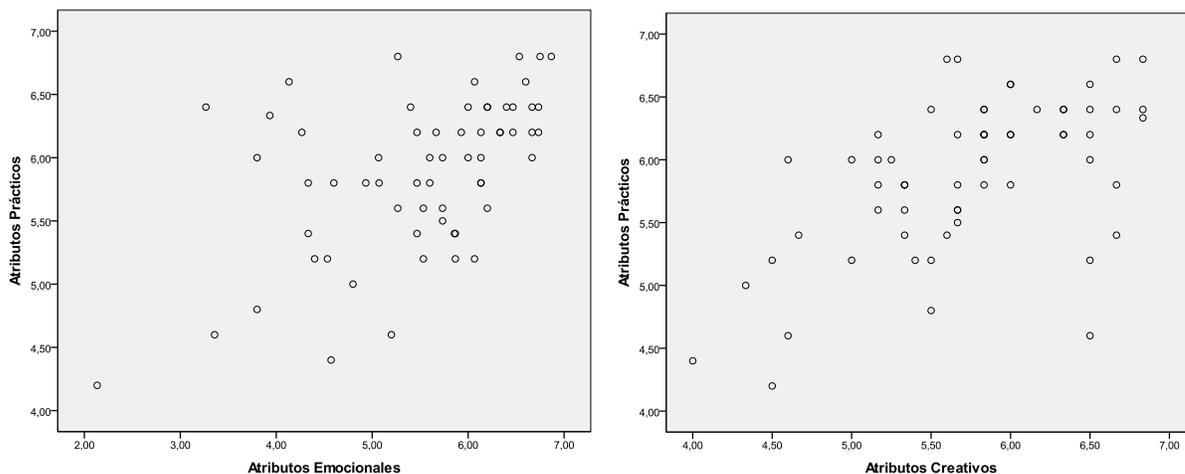
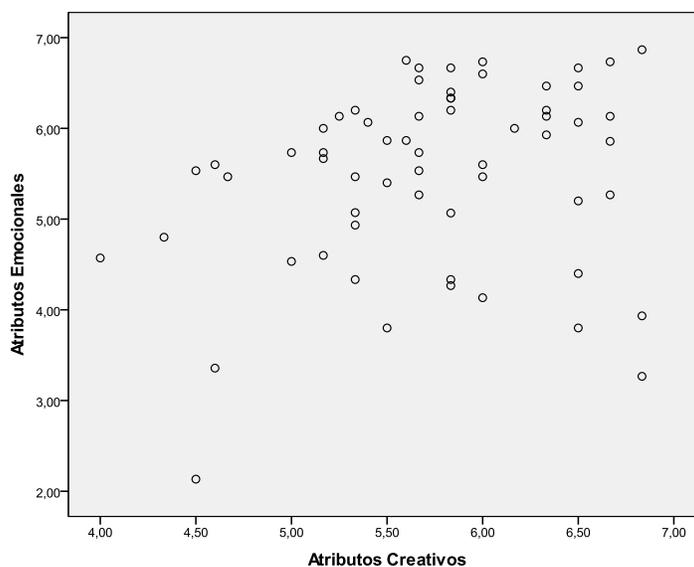


Figura 8. Correlación entre atributos emocionales (eje y) y atributos creativos (eje x)



Al realizar un análisis estadístico descriptivo del cuestionario *Escala de teorías de la inteligencia*, de Dweck se evidencia lo siguiente:

En lo que se refiere a los ítems que afirman que el talento no es maleable y por tanto, no se puede cambiar, el 50% de los docentes evidencia resultados que oscilan entre 1 y 3 puntos. Esto quiere decir que están *Totalmente en desacuerdo*, *En desacuerdo* o *Un poco en desacuerdo* con estas afirmaciones. Un 38,5% de los docentes está *Un poco de acuerdo*, *De*

acuerdo o *Totalmente de acuerdo* con estas afirmaciones. Un 11,5% de los docentes no están ni de acuerdo ni en desacuerdo con las afirmaciones. El 52,4% de las respuestas del ítem 6 está *Un poco de acuerdo*, *-De acuerdo* o *Totalmente de acuerdo*. A diferencia de los otros ítems, la pregunta 6 menciona el aprendizaje de cosas nuevas sin que esto cambie el talento. De esta manera, para el 52,4% de los encuestados, las personas talentosas pueden aprender muchas cosas nuevas, pero esto no supone que su talento cambie. Verificar en la tabla nº 19

Tabla 19. Resultados acumulados a los ítems que afirman que el talento no es maleable

Item	1. Total desacuerdo	2. Desacuerdo	3. Un poco en desacuerdo	4. Ni acuerdo, ni desacuerdo	5. Un poco de acuerdo	6. De acuerdo	7. Totalmente de acuerdo	Media	Desviación estándar
R1. Todo el mundo tiene una cantidad específica de talento, y no podemos hacer mucho para cambiarlo	14,8%	24,6%	16,4%	6,6%	13,1%	18,0%	6,6%	4,4	2,0
R2. El talento de las personas es algo que ellas no pueden cambiar mucho.	13,1%	26,2%	14,8%	11,5%	16,4%	13,1%	4,9%	4,5	1,8
B4. Siendo honestos, las personas no pueden cambiar que tan talentosas son.	14,8%	26,2%	16,4%	13,1%	13,1%	9,8%	6,6%	4,6	1,8
R6. Algunas personas pueden aprender cosas nuevas, pero no pueden cambiar realmente su talento básico.	8,2%	16,4%	8,2%	14,8%	19,7%	24,6%	8,2%	3,7	1,8

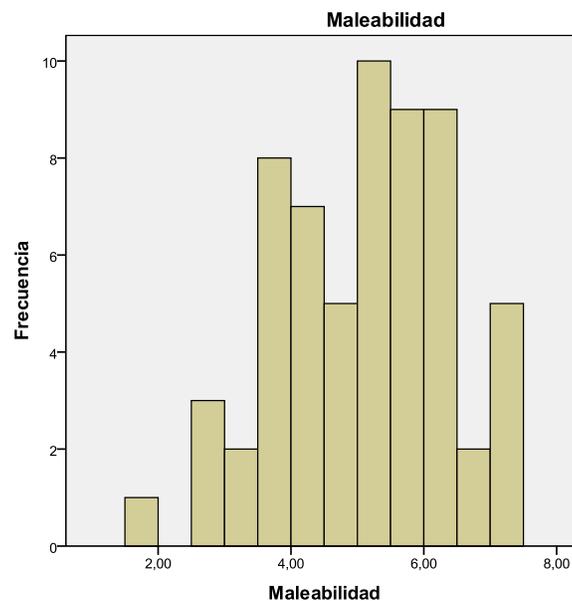
En lo que se refiere a los ítems que afirman que el talento es maleable y que por lo tanto se puede cambiar, el 75,5% de los docentes está *Un poco de acuerdo*, *De acuerdo* o *Totalmente de acuerdo* con estas afirmaciones. En el ítem 7 donde se afirma que terceras personas pueden cambiar el talento de alguien, existe un 24,6% de respuestas que no están ni de acuerdo ni en desacuerdo. Esto podría suponer que para ese 24,6% que no están ni de acuerdo ni en desacuerdo y para el 13,1% que está en parcial o totalmente en desacuerdo; las personas pueden cambiar por sí mismas lo talentosas que son, pero no por acción de terceras personas.

Tabla 20. Resultados acumulados a los ítems que afirman que el talento es maleable

Item	1. Total desacuerdo	2. Desacuerdo	3. Un poco en desacuerdo	4. Ni acuerdo, ni desacuerdo	5. Un poco de acuerdo	6. De acuerdo	7. Totalmente de acuerdo	Media	Desviación estándar
B3. Independientemente de la persona, ella/él puede cambiar su nivel de talento.	0,0%	5,0%	1,7%	6,7%	20,0%	36,7%	30,0%	5,7	1,3
B5. Las personas pueden cambiar sustancialmente que tan talentosos son.	1,7%	8,5%	5,1%	11,9%	22,0%	33,9%	16,9%	5,1	1,5
B7. Independiente de que tan talentosa es una persona, todos podemos cambiarla sustancialmente.	4,9%	3,3%	4,9%	24,6%	13,1%	31,1%	18,0%	5,0	1,6
B8. Todas las personas pueden cambiar considerablemente su nivel de talento.	1,6%	4,9%	3,3%	9,8%	13,1%	34,4%	32,8%	5,6	1,5

Los resultados descriptivos no son contundentes en afirmar la maleabilidad del talento. Un 23% de los docentes (9 personas), valoran la maleabilidad con una calificación inferior a 4 puntos. Esto quiere decir que están *un poco en desacuerdo* o *en desacuerdo* frente al hecho de que el talento sea maleable. Por su parte un 76% de los docentes (46 personas) están “un poco de acuerdo” o “de acuerdo” en que el talento es maleable (Figura 9).

Figura 9. Histograma de la frecuencia de respuestas frente a la maleabilidad



Quienes creen que el talento es maleable son mayoritariamente los profesionales, quienes obtienen resultados entre 5 y 7 puntos (ver gráfica P). Al revisar las áreas de

formación, las Humanidades, las Ciencias Sociales y los docentes de Educación Física tienden a tener valoraciones sobre un nivel de 4 (Ni acuerdo ni en desacuerdo), siendo los profesores de Educación Física los que mayor variabilidad presentan frente a la maleabilidad (desviación de 1,6 con un punto mínimo de 1,83). Sin embargo, el número reducido de profesores de Educación Física (6 personas), no permite hacer afirmaciones concluyentes (Ver figura 10)

Figura 10. *Maleabilidad respecto al nivel educativo de los docentes*

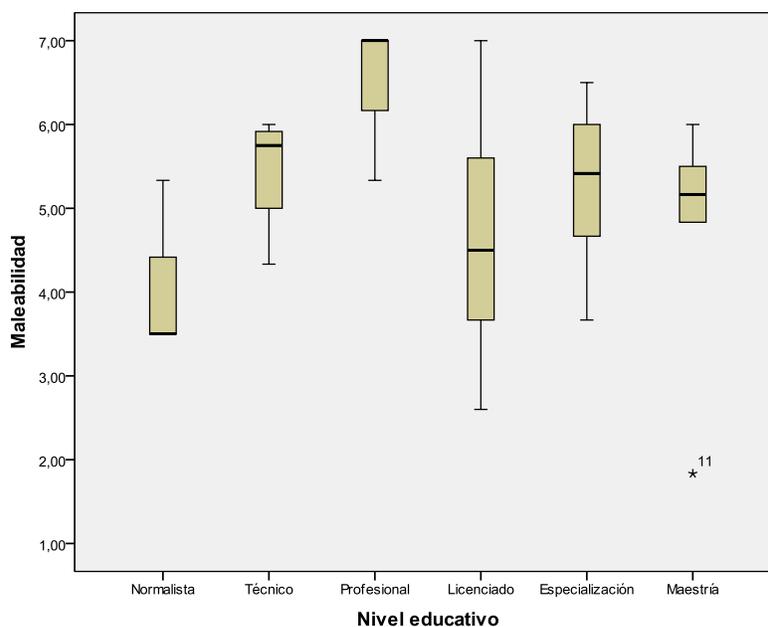
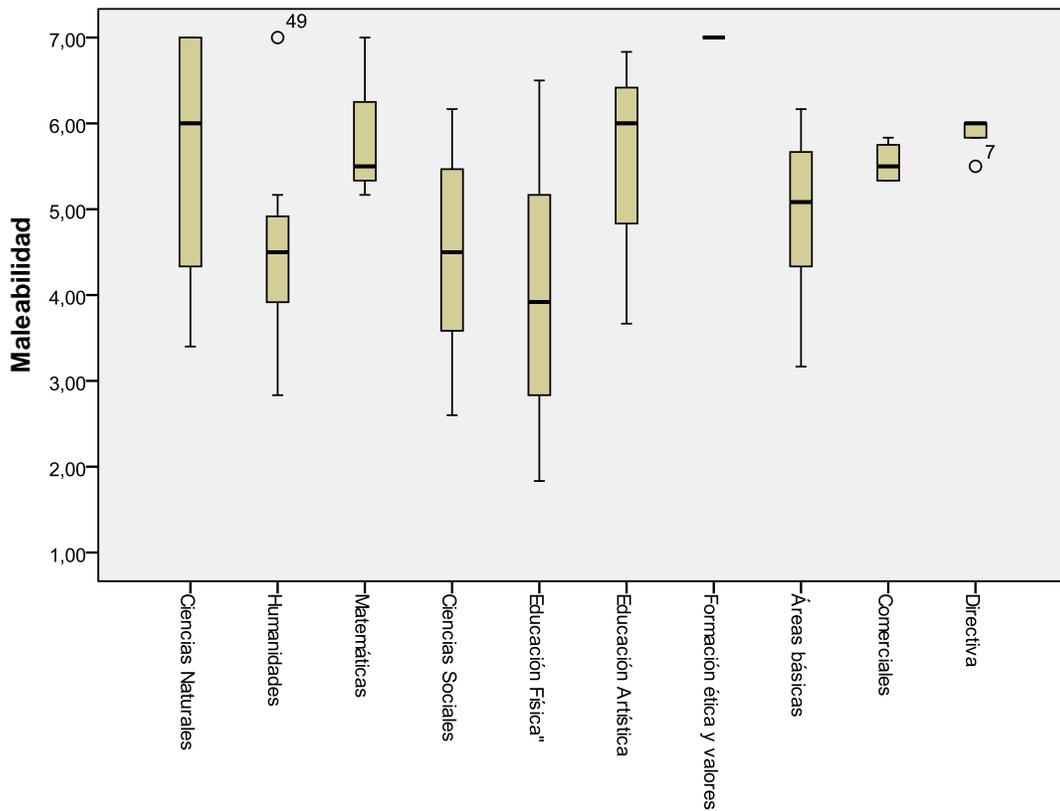


Figura 11. Maleabilidad respecto al nivel educativo de los docentes y al nivel donde imparten sus clases.



Al comparar la maleabilidad por razones de sexo, edad en años cumplidos, años de docencia, o establecimiento; no existen diferencias significativas que permitan explicar el comportamiento de los resultados. Esto se puede evidenciar en los figuras 12 y 13.

Figura 12. Relación entre los años de docencia (izquierda) y la edad en años cumplidos (derecha) con respecto a la concepción de la maleabilidad del talento.

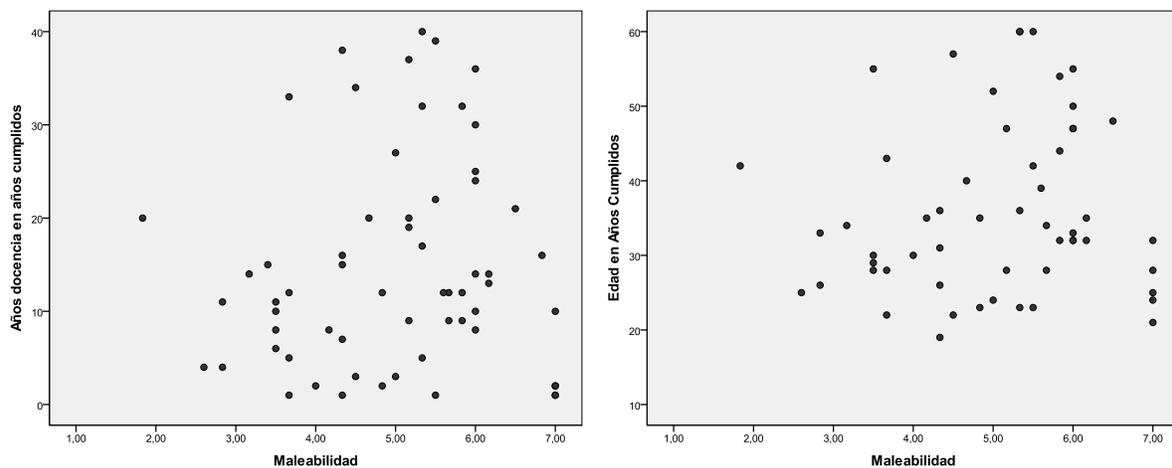
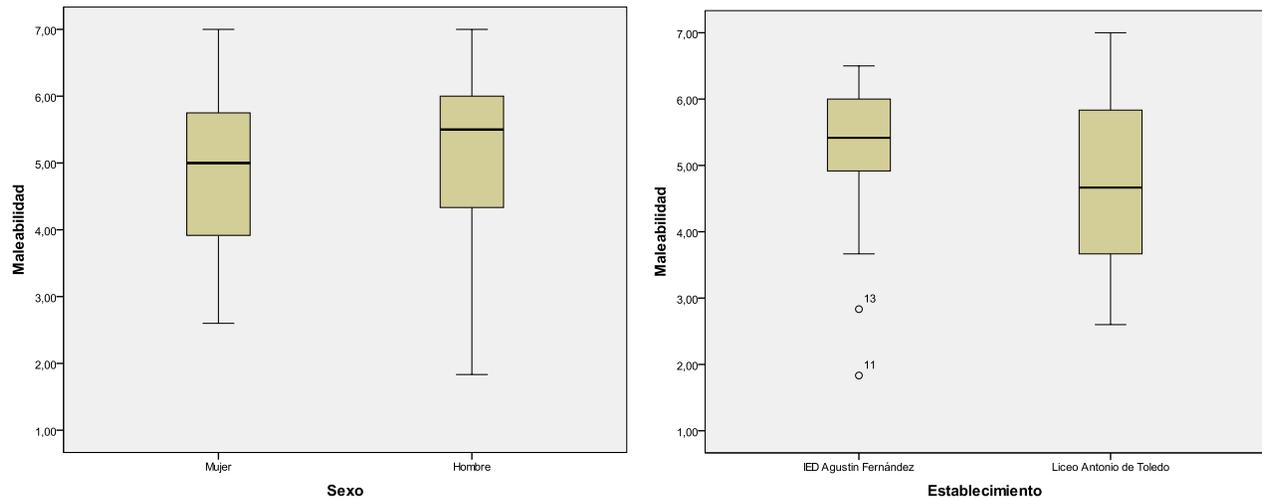


Figura 13. Relación entre sexo (izquierda) y establecimiento educativo (derecha) respecto a la maleabilidad



Al realizar un análisis de grupos por medio de las pruebas KS y de las pruebas T al cuestionario sobre maleabilidad del talento se encuentra que no existe una correlación significativa entre los atributos del talento y la maleabilidad del mismo. Las correlaciones van entre $-0,092$ y $0,094$ lo que indica que no existe relación entre las variables. Estos datos se verifican en la tabla 21 y la figura 14.

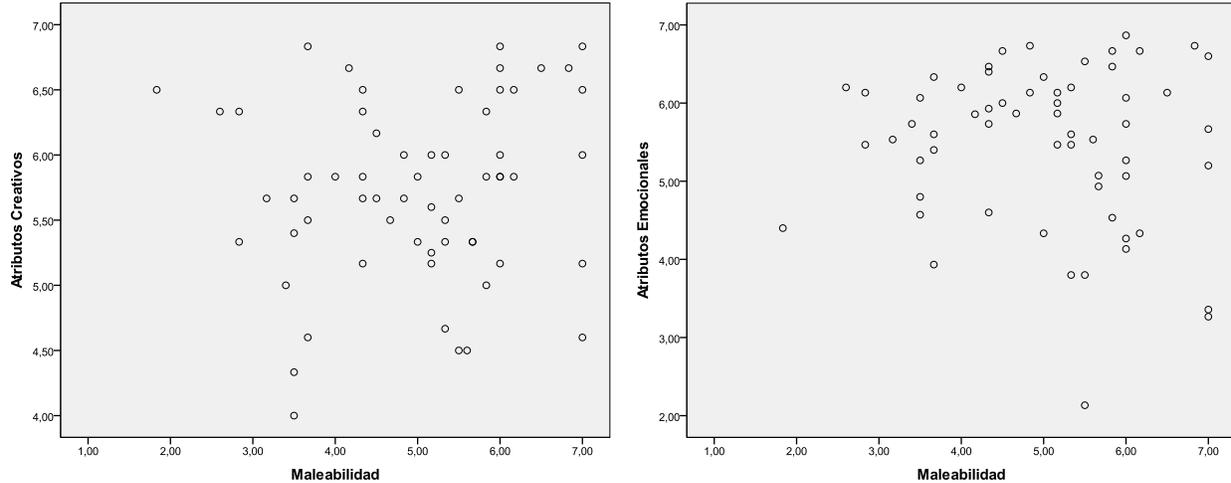
Tabla 21. Correlación de Pearson respecto a la maleabilidad en relación con los atributos del talento

	Atributos Emocionales	Atributos Analíticos	Atributos Prácticos	Atributos Creativos
Maleabilidad	-0,092	0,099	0,095	0,127

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Figura 14. Correlación entre la maleabilidad (eje x) y los atributos creativos y emocionales (eje y).



En suma

La correlación de los diferentes atributos evidencia que efectivamente los docentes conciben el talento como una combinación de factores emocionales, analíticos, prácticos y creativos. Las mayores diferencias se encuentran con respecto a los atributos emocionales. Una parte de los docentes encuestados no está de acuerdo en afirmar que los atributos emocionales definan una persona talentosa. Se evidencia una alta correlación entre atributos analíticos y emocionales y entre los atributos analíticos y prácticos; mientras que existe una baja correlación entre los atributos creativos y emocionales.

Por su parte, la correlación que se da entre los diferentes atributos del talento y la percepción sobre que tan maleable es el talento, no es una correlación significativa. Los docentes pueden definir diferentes atributos sobre lo que creen que es una persona talentosa y esto no afecta su valoración sobre si dicho talento es o no maleable. Los resultados obtenidos por las encuestas aplicadas no permiten evidenciar las variables que influyen en el fenómeno.

5.2 Resultados cualitativos

Se realizaron doce entrevistas a igual número de docentes en las dos instituciones educativas. Las entrevistas estuvieron focalizadas en las áreas de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua Castellana, Educación Artística, Educación Física y Matemáticas. En cada institución se entrevistó un docente de cada área de conocimiento que, además, impartía la mayoría de sus horas de clase en la Ciclo II de formación.

Las entrevistas constaban de dos cuestionarios y tres tareas cognitivas. Los cuestionarios indagaban por los atributos de las personas talentosas a partir de dos referentes, uno de carácter general y otro referido a un estudiante en particular. Las tareas cognitivas indagaban por la organización y jerarquización conceptual de algunos términos y aspectos del talento.

Los resultados de carácter cualitativo están estructurados en función del instrumento aplicado. En primer lugar se analizaran los cuestionarios; luego las tareas cognitivas propuestas y por último se analizaran cuestionarios y entrevistas a partir de algunos atributos del talento.

5.2.1 Análisis de los cuestionarios

Se aplicaron dos cuestionarios a los entrevistados. El primer cuestionario solicitaba tener como referente a una persona talentosa en general y el segundo cuestionario tenía como referente a un estudiante particular de la institución educativa y del área de desempeño del docente. Las preguntas aplicadas en los dos cuestionarios se encontraban en paralelo e indagaban sobre características de la persona talentosa, causas del talento, ventajas y desventajas de la persona talentosa, maleabilidad del talento y diferencias entre talento y dedicación. El segundo cuestionario, que tenía como referente a un estudiante en particular, además de los aspectos anteriores, indagaba a cerca de las relaciones escolares que establece el estudiante con el docente y sus compañeros, así como el desempeño escolar.

Cuando se les solicita a los docentes describir a la persona o estudiante talentoso en que pensó los docentes coinciden en tres grupos de atributos de carácter general. En primer lugar unas habilidades cognitivas sobresalientes:

Es un hombre. De 35 años. Eh, es una persona que tiene capacidades eh, a la hora de redactar, eh, de dar su opinión, eh, es una persona que argumenta, que conoce el tema o los temas que va a desarrollar, que tiene buena facilidad para comunicarse con las demás personas. (Sujeto 3)

Hum, era un estudiante que, de grado 11 que él solamente ponía cuidado a lo que uno explicaba y podía prestar atención y era capaz de hacer cuentas y algoritmos en su cabeza y dar una respuesta sin tener que desarrollar todos los pasos. Él era capaz de pensar, incluso más allá de lo que los otros, o sea no era estudiante promedio sino que era una persona brillante, pero no escribía; o sea no escribía; la mayoría de las cosas que hacía era verbales, de hecho tenía una letra, una letra un poco desastrosa, un poco de desorden, pero al dar respuestas frente a cosas matemáticas, el niño era bueno. (Sujeto 9)

En segundo lugar resaltan una serie de atributos emocionales centrados en la motivación, el compromiso y el liderazgo.

Joven, inteligente, eh, comprometido, eh, ¿cómo puedo decirlo?, se gana las cosas, las busca; quiere siempre llegar más allá. Juicioso. (Sujeto 6)

Es un profesional, eh, muy decidido, eh, parte de la, de lo que tiene alrededor para poder hacer las cosas y se desempeña muy bien en todo momento y por lo tanto es exitoso. (Sujeto 8)

Ha sido un líder que marcó buena parte de la Historia, que tenía gran capacidad para convencer y para convocar a las personas, le gustaba lo que hacía y era un gran apasionado por eso que hacía. (Sujeto 11)

Disciplinado. Comprometida; bueno hablo en género femenino, porque obviamente es una mujer. Disciplinada, comprometida, sobresaliente. Excelente. (Sujeto 5)

Bueno. Ella es una niña,; bueno ella es una niña inteligente, bastante inteligente, bastante inteligente, se, se da a destacar siempre, es una líder del grupo, presenta sus trabajos muy bonitos, viene de una familia pues acomodada, en digamos, en un estrato medio bajo, pero tiene más comodidades que todos sus compañeros del salón, sus cuadernos son bien presentables, son de lo mejor, una letra muy bonita, muy organizada y aparte de todo siempre quiere participar, siempre quiere estar activa, expone, expone muy bien sus temas, también si tiene alguna duda pregunta y si tiene alguna, algún cuestionamiento lo da siempre con argumento; es una niña, una buena líder. (Sujeto 7)

Al indagar con los docentes sobre las cosas que observan en que los llevan a pensar que esas personas son talentosas, los resultados son divergentes entre los casos generales y los casos de los estudiantes. En los casos generales, los docentes evidencian cuatro características: la

motivación o interés por el aprendizaje, el liderazgo, la capacidad para transmitir la información y, en el caso de las artes, el manejo técnico.

Que se le facilita mucho hacer que lo que trasmite, llegue a la persona que tiene que llegar. Se le facilita transmitir y se le facilita digamos... se le facilita transmitir y lo muestra como algo fácil; ya en esa persona se ve como algo fácil (Sujeto 1)

Hum, yo veo mucho interés, muchísimo interés. No es de las, de las personas más destacadas en cuanto que hay personas que son muy juiciosas y les va muy bien; ella es más bien tranquila, no le afana sacarse una nota alta, una nota baja, sino le afana más el entender. Pienso que eso es algo fundamental; el interés que ella demuestra y la capacidad que tiene de comprender (Sujeto 2)

Eh, su iniciativa, eh, frente a todo, o sea, se le mide casi a todo; si no, si no lo sabe se interesa en saberlo, o sea, se interesa en saberlo o sea en mirar cómo es, en qué le puedo ayudar, cómo lo puedo hacer, o investiga en otro, mira en internet o mira en otras partes y de alguna manera pues lo hace (Sujeto 9)

En los casos en donde los docentes tienen como referente a un estudiante particular, estos atributos son diferentes. Enfatizan en la presencia de habilidades superiores al promedio, compromiso con el proceso y resultados académicos sobresalientes.

Sobre todo por la facilidad que tiene para comprender digamos la música, en general. Pero también porque es una persona como equilibrada, como que no solamente es buena en música, sino que también en otras áreas busca ser buena, comprometida, tiene digamos, es responsable; digámoslo de esa manera (Sujeto 1)

Los resultados que evidencia. (...) Digamos a nivel académico tiene muy, excelente desempeño académico. Digamos a nivel de, digamos cuando se dirige a, a sus compañeros, a un público es muy. No sé, ella es muy espontánea por eso es que me gusta harto (Sujeto 5)

Pues era lo que ya había dicho antes eh, eh, porque era capaz de dar respuestas sin siquiera utilizar el lápiz y el cuaderno sino simplemente los cálculos los hacía en su cabeza y era capaz de pensar incluso más allá de sus compañeros. (Sujeto 9)

Al indagar a cerca de los factores que determinaron que esa persona de referencia fuera más talentosa que los demás, los docentes atribuyen, tanto a nivel general como a nivel de los estudiantes, dos características principales: un entorno facilitador y un alto grado de motivación.

Yo creo que la preparación y, digamos los espacios donde se pudo formar, ¿no? Digamos que de lo que conozco de esa persona, se formó en un entorno donde había más artistas, donde habían otras personas más talentosas también y considero que tuvo el apoyo para, el apoyo digamos de sus padres y los apoyos que se necesitan para desarrollarse y eso digamos que lo lleva o lo llevo a ser lo que es. (Sujeto 1)

Yo creería que son dos cosas: una, la motivación que le dan los papás; los papás viven muy pendientes de ella, de colaborarle, pero no son de esos papás, bueno esa es la percepción que yo tengo, ¿no?, no son de esos papás regañones, estudie y hágale y aprenda, no, son

más de esos papás que le apoyan en su proceso y en lo que no, en lo que ella no comprenden le apoyan en su proceso. Aunque, le explican, aunque eso no sucede. Y el otro, es el gusto que ella siente por lo que hace. (Sujeto 2)

El medio ambiente también influyó porque ella era hija de un pin, de un pintor, pero más que pintor él trabajaba como retratista de fotografía. Entonces ella siempre vio el manejo de imagen en su casa y, y su papá cuando ella se enferma y tiene que pasar mucho tiempo en cama, le lleva pinceles o sea, le dieron los medios para que ella pudiera desarrollar ese talento. (Sujeto 10)

Yo creo que hay una motivación como, como interna ¿sí?, que parte de que, digamos esta persona sabe d que en su familia hay algún tipo de raíz hacia la música, entonces como que siente que, siente que ella también puede tener esa habilidad y ese talento; eso es una cosa. Otra cosa es que digamos la, la, la forma como se presta para investigar un poquito más allá, para ver las cosas un poquito más allá; o sea que digamos que es una persona que si hoy estamos hablando de determinado tema, se va y busca y tratar de escuchar de que tema estamos hablando y llega empapada del, del tema. (Sujeto 1)

Sin embargo, en los casos generales, a diferencia de los estudiantes, los docentes enfatizan en la formación, la práctica y el compromiso con su proceso.

Hum. Creo que hay múltiples factores que determinan que una persona sea talentosa como son pues la formación de la casa, la formación académica, eh, el entorno familiar, el entorno social, eh, y porque una persona talentosa pues generalmente es una persona inquieta por el conocimiento, inquieta por el saber, inquieta por aprender cada día cosas nuevas y dar más. (Sujeto 12)

En lo que se refiere a las principales ventajas que pueden tener las personas talentosas, los docentes creen que el reconocimiento social es una ventaja importante. Así mismo, obtener resultados por encima del promedio del grupo, que en términos escolares se traduce en altos desempeños académicos.

Pues que primero tiene reconocimiento, ¿sí? Segundo se destaca, se destaca sobre otros músicos del mismo nivel, digámoslo así y tercero que digamos que, que ha revolucionado de alguna manera, con los sonidos que logra y con, con las ideas que tiene ha revolucionado el ambiente artístico (Sujeto 1)

Su buen desempeño académico, su reconocimiento también ante el grupo de que, de que es muy bueno, de que es una persona muy pila. (Sujeto 2)

Pues que todo el mundo lo admira por lo que hace, entonces todo el mundo quiere por lo menos que él les explique o por lo menos o en algunos casos que le haga las cosas, ¿sí? Y que ha tenido pues un reconocimiento dentro del grupo y dentro pues de su grupo de compañeros y dentro de sus maestros también. (Sujeto 3)

Lo reconocen los demás niños; ¿quién pinta mejor? Andrei, ¿quién va a ser?, ya lo ubican como un muchacho destacado en esa área. (Sujeto 10)

A diferencia de los estudiantes, en los casos generales los docentes creen que a una persona talentosa tiene mejores posibilidades a nivel laboral.

Pues se le ha abierto las puertas a nivel laboral y también como, ha conseguido como verdaderos amigos, verdaderas personas que lo valoran por sus talentos, por sus cosas. (Sujeto 9)

Hum, pues ella perteneció a un grupo reconocido de muralistas, se abrió un espacio en un momento en que apenas se empezaba a reconocer las mujeres pintoras y, y, no era por, por otra cosa que su propio talento; o sea su mérito propio, su capacidad de, de gestionarse también porque eh, adopta una forma de vestir particular, ella misma es quien logra la venta de sus obras y el reconocimiento de, de un público tan, tan seleccionado como era por ejemplo llegar a Nueva York y lograr que su obra fuera reconocida y tuviera méritos allá. (Sujeto 10)

En cuanto a las desventajas que pudiesen tener las personas talentosas, los entrevistados coinciden en afirmar que la principal desventaja es la inadecuación social. Esta puede deberse a tres factores principalmente. En primer lugar, a la “envidia” y las incomprendimientos por parte del grupo de referencia. En segundo lugar, a la profundidad del conocimiento que maneja lo que hace que las personas de su grupo, que no tienen su nivel, no le comprendan. En tercer lugar, a la relación de la persona talentosa frente a su grupo, en el que muchas veces le lleva a ser ensimismado o petulante.

Eh, que tiene una visión digamos un poquito más especializada, digamos que no es tan popular en el sentido de que, la visión que tiene es como profunda y tan llena de conocimiento, entonces no le permite hacer cosas que sean demasiado populares, entonces termina haciendo cosas que sean un poco (Sujeto 1)

Pues es curioso ¿no?, pero por ejemplo con el caso que hablábamos anterior, la niña es distante a sus compañeros no porque sea una persona conflictiva sino por su capacidad de ver más allá. Y el niño ahorita, en su capacidad para relacionarse con los demás también se ve afectada; pero no precisamente por su talento sino por su forma de ser, por su comportamiento. (Sujeto 2)

Pues yo pienso que es como de pronto la posibilidad de que él no sea muy abierto a los demás. Como que él es muy callado y le cuesta como interaccionar, interactuar con los demás; interaccionar con los demás (Sujeto 3): A veces alguno que también es bueno en arte siente celos y le dice cosas: Ah ya hizo esto que le quedó mejor que a mi sin embargo el mío tiene esto” y ellos compiten, comparan sus logros, sus actividades o la forma como le dan la solución a algo. Que día estaban haciendo las caricaturas de emociones y, y, él logró sacar como 20 formas distintas de expresar una emoción y, y los otros muchachos habían hecho menos cantidad y decían: “Ah, pero es Andrei el que hizo eso”; como que ya lo dan por obvio de que él podría producir más que los demás pero no sé, si ambos han tenido como la misma instrucción, por qué esas respuestas son así. (Sujeto 10)

Sin embargo al indaga sobre las relaciones que establecen los estudiantes con los compañeros se evidencia una tendencia general a tener muy buenas relaciones. Aunque estas relaciones estén caracterizadas un grupo limitado de amigos.

Buena, aunque algunos no dejan de, de tenerle envidia, ¿no? Pero sí, es colaborador con los compañeros, trata de ayudarles al máximo cuando tienen alguna dificultad. (Sujeto 4)

Bien, son buenas; por eso mencionaba anteriormente que no se le han visto cosas negativas de pronto por el mismo trato, también su habilidad social que tiene para manejar y para ser un apoyo para los demás, en vez de ser la niña que se guarda para ella sola, que como soy la mejor entonces hago las cosas yo sola y no comparto esa habilidad, no. Entonces ella ha tenido un muy buen desenvolvimiento. (Sujeto 6)

Como le digo eran muy buenas, porque como él se dejaba copiar todo, todos felices, encantados y les gustaba hacerse al lado de él, porque como yo les calificaba ejercicios y eso, entonces sabían que la respuesta la tenía él, inclusive le pedían asesoría y él, me enteré que en la casa recibía algunos compañeros para explicarles conceptos de matemáticas que de pronto ellos no entendieran. (Sujeto 9)

Al indagar a los docentes por los desafíos que enfrentaron al tener a un estudiante talentoso en su asignatura, se evidenciaron tres desafíos comunes. En primer lugar, le exige al docente estar en continua preparación para dar respuesta a las exigencias de los estudiantes. En segundo lugar, el manejar diferentes velocidades de aprendizajes en un determinado grupo. En tercer lugar, la relación de poder del docente se ve cuestionada por el estudiante.

Eh, la velocidad con la que aprende, ¿sí? Digamos que uno como docente espera que todos, quisiera que todos aprendieran muy rápido, pero en algunos casos eso no es tan bueno ¿no? Porque cuando una persona digamos va tan rápido, hay veces no se detiene a, a, a pensar un poco muy bien lo que está haciendo, sino que ya quiere saltarse al segundo paso. Entonces eso para mí fue como, como una pequeña dificultad. (Sujeto 1)

Huy al principio fue difícil porque él chocaba mucho, entonces él; y no chocaba mucho de pronto por el hecho de ser quien es sino porque lo cuestionaba a uno bastante. Entonces uno explicaba algo o socializaba algo y él: “¿Y por qué, y en qué momento, y por qué sucedió así, y no se puede hacer así, y si yo lo hago así y si no?” y entonces a veces tanta era de pronto su necesidad de saber otras formas, de identificar otras cosas, que chocaba a veces en la forma en que las decía. Entonces uno de pronto a veces se sentía cuestionado, como que “Huy este niño sí, Dios mío”, pero ya cuando uno se pone a pensarlo, ya es diferente. (Sujeto 2)

¿Los desafíos? De poderle también argumentar mi concepto, porque como ellos también de su mismo talento creen siempre tener la razón y como querer dominar hasta el propio concepto del maestro, entonces el querer también mostrarle que el talento no es solamente

que nací con ese talento, sino que ese talento debe ser pulido y que yo se lo puedo ayudar a pulir por medio de mi conocimiento porque tengo más experiencia eh, que ella. (Sujeto 7)

Al preguntar por el nivel de solvencia del estudiante talentoso sobre el cual gira la entrevista, los docentes están de acuerdo en que se desempeña con solvencia en varias, sino en todas las asignaturas del plan de estudios de la institución. Esto permite inferir que los docentes tienen una concepción de talento de dominio general y contrasta con las definición misma de talento que propone el Ministerio de Educación Nacional (Ministerio de Educación Nacional, 2006)

Según lo que yo veo y lo que sé si se, se desempeña en varias, en la mayoría, por, por no decir que en todas, se desempeña con mayor facilidad que otros estudiantes. (Sujeto 1)

En varias, en varias; o sea por el desempeño y por el reconocimiento que recibió, sé que es en varias asignaturas. (Sujeto 2)

No, en varias. Es como muy disciplinado y es de los chicos como ya había dicho como muy juiciosos, que se esmera por hacer todos sus, sus trabajos, por entregar todo a tiempo, eh, por ser responsable. (Sujeto 3)

Frente a la pregunta si creen que una persona promedio puede llegar a tener el mismo talento que una persona más talentosa, se evidencian tres posturas claramente definidas. En primer lugar, están aquellos docentes que manifiestan si es posible que una persona promedio pueda tener el mismo talento que una persona más talentosa. Se necesitaría del esfuerzo, la motivación y la dedicación para poder lograrlo.

Yo creo que sí, porque eso lo determina es como la motivación y la pasión que lo impulse a uno a hacer algo. Eh, no sé de pronto la posibilidad de hacer algún tipo de deporte; si yo quiero tener un talento deportivo, una capacidad deportiva y tengo ciertas limitaciones o ciertas dificultades, yo sé que con práctica, con dedicación, con amor con lo que hago, pues obviamente lo voy a poder lograr. Pero eso implica muchísimo esfuerzo y muchísimo sacrificio, que eso es lo que a veces las personas no están dispuestas a dar. Muchas veces frente a un talento y sobretodo cosas que son difíciles de conseguir, la gente no lucha por eso porque ¿para qué? O sea no lo consideran a veces necesario, pero yo creo que si tienen esa posibilidad. (Sujeto 2)

Eh, si, si, puede ser. Una persona que se dedica puede llegar a sacar las cosas adelante, puede llegar a tener prácticamente el mismo talento que la otra. O sea, de todas maneras la persona talentosa tiene que dedicarle tiempo a, a desarrollara su talento; pues una persona promedio puede llegar a tener, sí, sí. (Sujeto 9)

En segundo lugar, están los docentes que manifiestan que no es posible que una persona promedio pueda tener el mismo talento que una persona más talentosa. La razón fundamental es que consideran que el talento es nace con la persona y que por tanto, ningún tipo de apoyo hará de una persona promedio una persona más talentosa.

No, eso no es posible. Yo digo que el talento nace con la persona, eh, no todo mundo es talentoso, no todas las personas pues somos talentosas o, bueno hasta me puedo incluir en ese talento porque solo el hecho que donde uno quiera que vaya que resplandezca, significa que uno tiene talento. Entonces no todo mundo puede llegar a ser talentoso porque hay muchas cosas emocionales que la pueden llevar a no, a no llevar ese desarrollo como tal. (Sujeto 7)

Que si se podría llegar con dedicación a, a una excelencia técnica, pero la forma particular de percibir, si creo que viene con cada uno. Porque por lo menos en el arte es una necesidad de expresar, de comunicar, la diferencia sería en qué tan hábil es cada uno para lograr expresar lo que siente y que sea comunicable a los demás. Ese, ese es el talento especial que tiene un artista hum, destacado, que ve cosas que son reconocidas por los demás, pero que no eran evidentes para los demás sino hasta que él las vio. (Sujeto 10)

En tercer lugar, están aquellos docentes que piensan que una persona promedio puede llegar a tener el mismo talento que una persona talentosa pero respetando teniendo en cuenta una serie de factores asociados (contexto social, económico y cultural) y de ventanas críticas de acuerdo a la edad.

Si, pues eh, depende de varias cosas, ¿no? Digamos del tiempo, por ejemplo del tiempo que tenga para alcanzar esa meta, por ejemplo. Porque yo por lo menos considero que a una persona joven, digamos desde el rango de la adolescencia hasta digamos la adultez temprana o algo así, se le va a facilitar más aprender acerca de un arte o de, de cualquier habilidad que quiera desarrollar, ¿sí? Entonces digamos que en ese lapso de tiempo, según con la intensidad con que se dedique y la forma como trabaje, también depende de los maestros que tenga, digamos los recursos con los que cuente, es posible que alcance a, a, a nivelarse con alguien de un talento altísimo, ¿sí? Pero depende también del tiempo, de la dedicación, los recursos, o sea que son varias cosas las que considero que influyen en el desarrollo de ese talento, ¿sí? (Sujeto 1)

Pues es que ahí hay factores que influyen y el hecho de que alguien pueda tener el talento pero si no lo desarrolla, no podría llegar realmente a ser talentosa. Hay unas condiciones que son innatas pero que necesitan desarrollarse y en esa medida pues entonces cualquier persona que haga el esfuerzo podría llegar a tener el talento; o sea de igual manera sí es importante que las dos, tanto la persona promedio, como la persona que tenga el talento, lo desarrollen para que realmente este se dé. (Sujeto 3)

Al preguntar a los docentes si creen que existen diferencias entre una persona talentosa y persona dedicada, todos están de acuerdo en afirmar en todos los casos que si existen diferencias entre una persona talentosa y una persona dedicada. La disciplina y dedicación es una condición necesaria para el talento pero a una persona dedicada le falta el “wao”¹⁰ que caracteriza al talento.

Si hay diferencia. Hay personas supremamente dedicadas, supremamente comprometidas de los niños que comúnmente dice el niño tarea, el niño cuaderno porque son supremamente impecables, porque nunca fallan con absolutamente nada, pero se les dificultan muchas cosas a nivel de comprensión. Mientras que los niños que realmente son talentosos puede que sean algo irresponsables, puede que no sean los más organizados, puede que no tengan la letra más bonita, pero se destacan siempre y siempre son reconocidos por la capacidad que tienen. (Sujeto 2)

Pues yo creo que una conlleva a la otra; el hecho de que alguien pueda lograr un talento, implica el hecho de que haya sido en algún momento dedicado para conseguir lo que quiere. Ya en el momento en que ha conseguido algo, digamos el talento o la habilidad como tal, ya no necesita que sea tan dedicado como en un principio lo debió haber sido. (Sujeto 3)

Si, si existe diferencia porque una persona dedicada, yo tengo esos dos conceptos en ellas precisamente, dos personas muy iguales de esa edad. Una persona dedicada puede ser dedicada, puede trabajar, estar muy atenta y le va muy bien en todo pero son personas que no se desenvuelven en un rol social igual que cuando una persona es talentosa. Cuando una persona es talentosa siempre va, pregunta, habla, no le da miedo decir su opinión, ni defenderla. Mientras que una persona que es dedicada se puede dedicar a que todo le salga bien, pero al momento de enfrentarse a una situación real se, se encuentra en un caos total. (Sujeto 7)

El ser talentoso involucra tanto tener ciertas condiciones innatas como la dedicación para que esas condiciones innatas puedan desarrollarse. Por eso yo hablaba hace un momento del contexto, de la situación y de la dedicación; no es posible que una persona que no tenga determinadas condiciones logre un nivel superior y que pueda denominarse talentoso. Una persona dedicada es eso; una persona dedicada que puede llegar a obtener cierto reconocimiento pero el talentoso tiene unas condiciones innatas que adecuadamente potenciadas, por su dedicación o por el mismo contexto, son las que van a hacer que esta persona se reconozca como un talento. (Sujeto 11)

Al preguntar a los docentes si creen que el talento se puede desarrollar con un tipo de entrenamiento especial, las respuestas se dividieron en dos grupos. Por un lado están aquellos docentes que creen que el talento se puede desarrollar con entrenamiento. Existe un talento dado pero es necesario un ambiente que lo despliegue.

¹⁰ Expresión del docente de la entrevista 2 al querer definir el desnivel que se da entre la persona dedicada y la persona talentosa.

Yo creo que sí. Creo que sí y creo que debería haber más sitios especializados en el desarrollo de, de los talentos, ¿no? Donde eh, digamos desde el mismo maestro debía tener unas técnicas y unas formas especializadas para desarrollar y, y poner por lo menos primero entender en qué nivel se encuentra una persona y qué necesita para desarrollar ese talento; o sea que sí, me parece es posible. (Sujeto 1)

Si, si se puede. Si hay las condiciones para que ese talento se desarrolle, sí. O sea si está sometido en un ambiente que le permita el desarrollar esos, ese talento, yo considero que sí se puede llegar a desarrollar. (Sujeto 3)

Definitivamente el talento tiene que desarrollarse a través de un entrenamiento especial. La atención a las características de una persona talentosa no se pueden dar en condiciones de un sistema educativo o de un proceso de formación similar al de los demás, aunque ese proceso de formación similar a los demás sí aporta a, en algunos aspectos al desarrollo del talento, no resultan ser definitivos para que el talento se pueda potenciar en las condiciones en que se esperaría cuando se establece que esta persona posee los talentos. (Sujeto 11)

Por otro lado, están aquellos docentes que creen que el talento no se puede desarrollar con un entrenamiento especial, pues el talento nace con la persona y por tanto, la preparación puede desarrollar habilidades pero no da el talento¹¹.

Eh, por lo que he hablado con esta persona, puedo decir que no. El talento es algo innato que se lleva consigo; que uno puede luchar por prepararse para tenerlo, listo, se puede; pero los resultados no van a ser iguales a la persona que tiene talento innato, que de verdad desde, desde pequeño siempre se le vio que gozaba de ese talento. (Sujeto 7)

Pienso que con el talento se nace y sí se puede desarrollar o se puede atrofiar. Se puede desarrollar como ya habíamos dicho antes de acuerdo al entorno de la persona, de acuerdo a su situación, de acuerdo a su desarrollo personal. (Sujeto 12)

En el caso de los estudiantes, los docentes creen que si es necesario un apoyo académico especial para garantizar ciertos recursos que en los contextos donde habitan los estudiantes no los encuentran, para explorar las capacidades que tienen los estudiantes, para potenciar las habilidades y para motivar a los estudiantes en su proceso.

Primero pienso que, que digamos sería entender que esa persona; o se yo pienso que cuando una persona comienza a meterse por ejemplo en el campo artístico, empieza a ver las cosas de una manera distinta ¿sí? Entonces pienso primero que debe garantizársele los recursos a esa persona para que se desarrolle. Por un lado y por el otro lado digamos que el aprendizaje debería garantizársele digamos a través de estrategias que potencialicen esas habilidades ¿no?. (Sujeto 1)

¹¹ Los docentes utilizan el concepto *innato* para significar que las personas talentosas nacen siendo talentosas. Sin embargo, el concepto *innato* dentro de las ciencias cognitivas se utiliza para designar una característica que hace parte de la especie por su carácter filogenético (Pinker, 1999 y 2003). Por tal razón, este estudio prefiere la expresión *nace con la persona* pues se ajusta mucho mejor a las expresiones de los docentes entrevistados.

Pues básicamente sería no tanto en la parte académica y que sea especial, sino que ya que uno descubre esas potencialidades que tiene ese estudiante, hay que apoyarlo, motivándolo digamos a que pueda pertenecer a un grupo donde realmente pueda continuar explotando esas capacidades que tiene. Y que por ejemplo si su interés es no solamente hacer el dibujo con el lápiz sino emplear diferentes técnicas que pueda ampliar ese conocimiento, las cosas que realmente le gusten. (Sujeto 3)

Más que el estudio tomarlo como para que desarrolle talento no. Más bien para que se pula el talento; el estudio se necesita más bien para que se pula el talento, pero para desarrollarlo pues, tal vez sea en la medida en que estudia va entendiéndolo ah si yo soy buena para tal cosa pero de ahí a que se desarrolle igual al de una persona que siempre se le ha notado el talento no creo que llegue a, a tomar la misma importancia. (Sujeto 7)

Yo sí creo que es un, es una tristeza que no tenga la posibilidad de tener más horas en, en el área que lo hace destacado. Yo sí creo que a él le convendría que se le cultiven en tiempo y en dedicación fuera del, del aula normal; ampliar ese conocimiento le permitiría a él ser una persona especializada en esa área. Sí, si se requeriría el tiempo y la dedicación. (Sujeto 10)

En suma, los docentes caracterizan a las personas talentosas a partir de una combinación de atributos analíticos, emocionales y prácticos, siendo los atributos analíticos y emocionales los más importantes. Consideran que la motivación y un entorno facilitador son los principales factores para la manifestación o desarrollo del talento. Además, creen que las personas talentosas tienen reconocimiento social, alto desempeño y mejores oportunidades laborales. Esto contrasta con un cierto rechazo social a la que se ven enfrentadas por obtener resultados sobresalientes.

En cuanto a la maleabilidad del talento, no existe acuerdo entre los docentes. Para algunos el talento es maleable y para otros no. La razón principal del asunto está en considerar el talento como una característica innata. Si el talento nace con la persona entonces, piensan algunos docentes, todo proceso, apoyo académico o compromiso personal es innecesario. Si el talento se desarrolla, entonces se puede desplegar a partir del compromiso personal, los entornos favorecedores y las intervenciones educativas.

5.2.2 Análisis de los términos

Una de las tres tareas cognitivas que se les facilitaron a los docentes consistía en la organización de una serie de 11 tarjetas en las que se encontraban algunos términos

relacionados con el campo del talento y la inteligencia. Tales términos eran *talentoso*, *prodigio*, *superdotado*, *excepcional*, *genio*, *brillante*, *precoz*, *comprometido*, *sobresaliente*, *disciplinado* y *sabio* (Ministerio de Educación Nacional, 2006). Dichos términos fueron expresados como adjetivos para querer significar características propias de los sujetos. Únicamente el término *prodigio* no siguió este parámetro al considerar que el término “prodigioso” era bastante amplio y podía referirse a múltiples fenómenos de la realidad.

Al analizar los resultados se encontró que en la mayoría de los casos los docentes tendían a jerarquizar los términos teniendo como referente el proceso del desarrollo del talento. Esta estructura jerárquica tiende a tener dos extremos. Por un lado los conceptos *comprometido* y *disciplinado*, y por otro lado, el concepto *superdotado*, característica a la que se aludirá más adelante.

Pensando digamos en lo que es más posible como encontrar y de la forma como es más posible que se desarrolle un talento entonces pues si es una persona sobresaliente, pero debe ser comprometido, disciplinado, brillante y eso lo lleva a ser talentoso. (Sujeto 1)

Bueno, leí todas las palabras, identifique que algunas están muy relacionadas, todas son como las cualidades que puede hallarse cuando hablamos de un talento, ¿sí? Sin embargo las organice como por, parte del significado que tenía. El Hecho de que alguien sea disciplinado lo va a llevar también a que tenga un compromiso; sea alguien comprometido. Lo sobresaliente, excepcional y brillante son como las características que saldrían ahí; eso lograría que alguien sea un talentoso o sea un prodigio, ¿sí? Luego sabio, superdotado y genio lo asimilo a lo mismo, ¿sí? (Sujeto 3)

Primero la base para una persona que llegue a ser sabia, es ser disciplinado. Tener compromiso con lo que va a hacer, que tenga obviamente el talento, que sea precoz en cuanto a, en cuanto a relación del trabajo con los otros; algo así, que sobresalga por su trabajo. Ya que pues, a éstas de aquí para allá si, digamos es el nivel de avance que va teniendo. (Sujeto 5)

Hum. No, es que, sí, están por encima porque el talento a veces no se aprovecha y en ese caso uno, si no se aprovecha el talento no se llega a ser ni excepcional, ni sobresaliente, ni superdotado, ni genio, ni sabio, ni prodigio. (Sujeto 12)

Esta manera de organizar los términos puede verse esquematizada de manera paradigmática en la figura 15.

Figura 15. *Esquematización de los términos realizada por el docente 8*

Disciplinado
Talentoso
Comprometido
Sobresaliente
Excepcional
Precoz
Brillante
Prodigio
Sabio
Genio
Superdotado

Por otra parte, algunos docentes no utilizaron un esquema jerárquico sino que organizaron los términos en grupos temáticos.

Bueno yo coloque en la primera línea como en el, o sea, en el mismo nivel, ¿sí?, o sea todo para mí está en el mismo nivel. Éstas no tanto, ya le explico por qué (...) Los de abajo, no sé; éstos cuatro: sabio, precoz, superdotado, prodigio, me suenan más a, a tiempo pasado, atrás, o sea a los filósofos, a, no sé. (Sujeto 2).

Obviamente para, los primeros, bueno hasta por acá donde dice disciplinado, comprometido, talentoso, sobresaliente, excepcional y brillante. Hasta ahí estarían como las, las principales que hacen a una persona, eh, con talento. Las otras ya son como de acomodo para mi punto de ver. (Sujeto 4).

En el caso del sujeto 10, incluso su organización en torno a los conceptos superdotado, sabio y genio que tomó como referente central, como se evidencia en la figura 16.

Figura 16. *Esquematización de términos realizada por el sujeto 10*

Precoz	Superdotado	
Talentoso	Sabio	Excepcional
Prodigio	Brillante	Sobresaliente
Genio	Comprometido	Disciplinado

Al indagar por esta organización, su explicación fue la siguiente:

Porque generalmente los niños son superdotados, tienen un talento que se nota de manera precoz. Mientras que el sabio es como una persona cultivada que ha tenido una disciplina, que si bien su talento es excepcional, ha sido cultivada con los años. Mientras que el genio es, puede ser prodigio a temprana edad y se nota que es alguien muy brillante. Un niño superdotado se conoce de manera precoz, que es un talento como excepcional y que es, que eso lo hace ser genio. Mientras que el sabio tiene una, como mayor elaboración o sea, tiene un talento cultivado que ha sido comprometido y con una disciplina, entonces yo creo que una persona sabia tiene esa condición. Bueno, el sabio es una inteligencia excepcional que es sobresaliente, es brillante, pero que además es disciplinado y comprometido, mientras que una persona puede ser superdotada de manera precoz, es un niño prodigio que, que tiene un talento que lo hace ser genio. (Sujeto 10)

Al analizar las asociaciones de los términos se encontró que los docentes solían ubicar juntos cuatro grupos de términos. Al revisar las explicaciones que los docentes daban a la organización de los términos, se encontró que estos cuatro grupos estaban relacionados semánticamente. En primer lugar, *comprometido* y *disciplinado* se refieren a un requerimiento básico del talento. En segundo lugar, *sobresaliente*, *talentoso*, *brillante* y *excepcional* se refieren a un primer nivel de talento. En tercer lugar, *prodigio*, *superdotado*, *sabio* y *genio* se refieren a un talento consolidado muy por encima del promedio. En cuarto lugar, el término *precoz* fue ubicado de manera independiente pues más que referirse a una característica del talento, se refiere al momento de su manifestación. Esta categorización se evidencia en la tabla N° 22

Tabla 22. *Términos relacionados por los docentes en la tarea con tarjetas*

Grupo	Términos	Explicación
1	<i>Comprometido y disciplinado</i>	<p><i>Primero la base para una persona que llegue a ser sabia, es ser disciplinado. Tener compromiso con lo que va a hacer, que tenga obviamente el talento, que sea precoz en cuanto a, en cuanto a relación del trabajo con los otros; algo así, que sobresalga por su trabajo. (Sujeto 5)</i></p> <p><i>Bueno, las organice de esta manera partiendo de la disciplina. No importa que la persona tenga conocimiento o no eh, tenga apoyo o no, pienso que lo fundamental es la disciplina y la disciplina le va a permitir organizar el resto de actividades; en su vida, en su trabajo, en su futuro y pienso que es como el eje. Una persona disciplinada pues puede desarrollar su talento, eh, si desarrolla su talento y lo hace con compromiso, pues va a mejorar su calidad de vida y mejora la calidad de vida de otros. (Sujeto 8)</i></p>
2	<i>Sobresaliente, talentoso, brillante y excepcional</i>	<p><i>El Hecho de que alguien sea disciplinado lo va a llevar también a que tenga un compromiso; sea alguien comprometido. Lo sobresaliente, excepcional y brillante son como las características que saldrían ahí; eso lograría que alguien sea un talentoso o sea un prodigio, ¿sí? Luego sabio, superdotado y genio lo asimilo a lo mismo, ¿sí? (Sujeto 3)</i></p> <p><i>Y aquí como lo más, o sea como que aquí van las, lo que menos se, se encuentra. La persona precoz, sabio, prodigio, superdotada. (Sujeto 1)</i></p>
3	<i>Prodigio, superdotado, sabio y genio</i>	<p><i>O para personas. Son genio, precoz, sabio, prodigio y superdotado. Me parecen como palabras mayores, como que ya esa persona ha sido catalogada de tal forma. Mientras que las de arriba, disciplinado, talentoso, comprometido, sobresaliente, brillante, excepcional, son características como más innatas. Por medio de esto podría muy seguramente llegar abajo, pienso yo; no sé si me explique. (Sujeto 6)</i></p>
4	<i>Precoz</i>	<p><i>A un costado está precoz, porque la precocidad simplemente denota que cualquiera de estas situaciones se presenta muy temprano en la vida del personaje, entonces puede ser cualquiera de ellos pero se presenta en, en etapa muy temprana en la vida. (Sujeto 11)</i></p>

Como se puede evidenciar en la tabla 21, los grupos 1 a 3 están estructurados jerárquicamente en relación el nivel de desarrollo o caracterización del talento. Los términos *comprometido y disciplinado* están a la base pues se consideran parte constitutiva de la persona talentosa pero no son, en sí mismo, el talento. El grupo 2, que agrupa los términos

sobresaliente, talentoso, brillante, y excepcional, evidentemente se refieren a una habilidad superior al promedio. Y el grupo 3, donde están los términos *prodigio, superdotado, sabio y genio* está en un nivel mayor donde son más raros de encontrar.

El grupo 4, con el término *precoz* en realidad se refiere a la edad de manifestación del talento más que a una característica del sujeto.

Estos cuatro grupos se pueden evidenciar en las figuras 17, 18 y 19

Figura 17. Esquematización de los cuatro grupos por el Sujeto 3

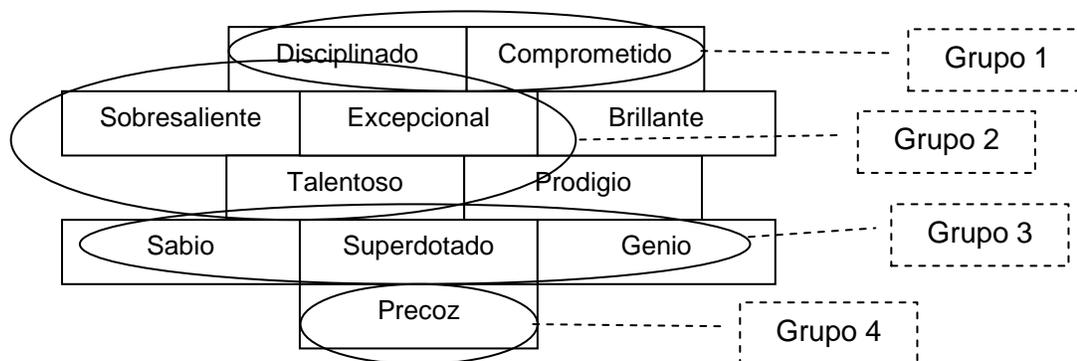


Figura 18. Esquematización de los cuatro grupos por el Sujeto 7

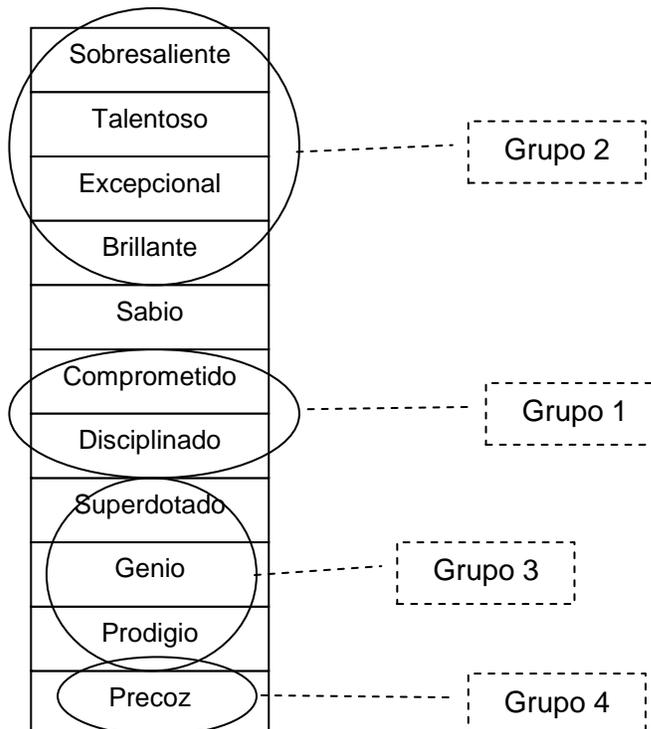
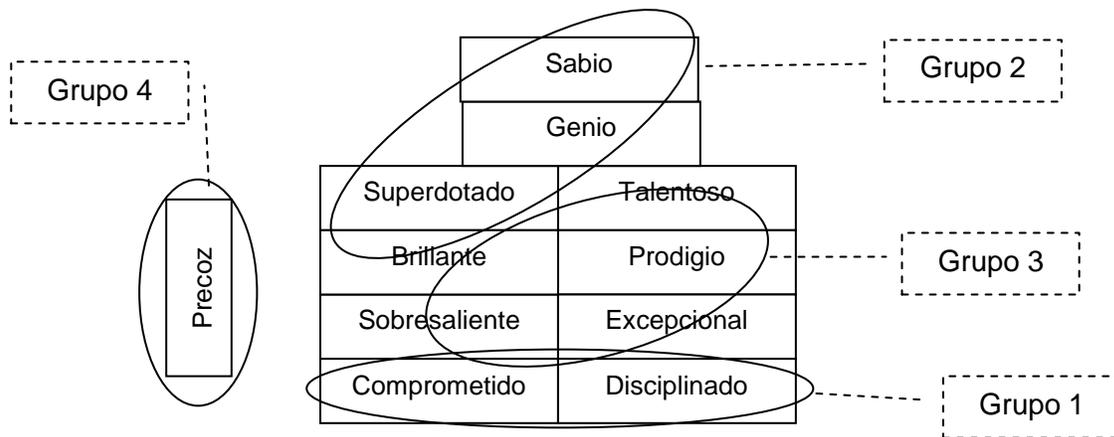


Figura 19. Esquematización de los cuatro grupos por el Sujeto 11



En suma, mediante la tarea de las tarjetas se pudo constatar que los docentes tienden a jerarquizar los términos relacionados con el talento teniendo como referente el proceso de manifestación o desarrollo del talento. Aunque los términos en lenguaje técnico poseen matices que los diferencian uno del otro, para los docentes estos once términos tienden a resumirse cuatro grupos que responden a características y atributos diferentes. Los cuatro grupos de términos tienden a organizarse según se refieran al compromiso-dedicación, a la manifestación del talento, al nivel de desempeño superior a la media o a lo extraño que resulte encontrar a un tipo de persona.

5.2.3 Análisis de los casos

En una segunda tarea cognitiva, consistió en organizar y jerarquizar algunas tarjetas en las que se encontraban registrados algunos casos. Esta tarea se dividió en dos partes. La primera parte consistió en el análisis de siete casos generales. La segunda parte consistió en el análisis de cinco casos ubicados dentro del contexto escolar.

5.2.3.1 Análisis de casos generales

Se les facilitó a los docentes siete tarjetas en las que iban consignados igual número de casos. En el diseño de los casos se consideraron tres criterios. Un primer lugar, se consideró el género y por tal razón, tres casos se refieren a hombres y cuatro casos se refieren a mujeres. En segundo lugar, se consideró el campo disciplinar en el que se desempeñaban los personajes, por lo que se tomaron ejemplos de las ciencias, las artes, la matemática, los deportes y las ciencias sociales. En tercer lugar, se consideró la edad de la manifestación del talento por lo que dos casos eran precoces, dos casos eran tardíos, dos casos eran neutrales y un caso era indeterminado.

Al organizar estos casos como solicitaba la instrucción, los docentes utilizaron diferentes criterios de organización basados en diferentes categorías de análisis (consultar las esquematizaciones en el Apéndice C).

Un primer grupo de docentes consideró que estos casos no se podían ni organizar, ni jerarquizar. Consideran que cada talento es único y que por tanto no se puede comparar, ni equiparar con ningún otro talento.

Pues yo no les doy un orden, o sea no les doy como un escalón a cada uno porque lo que yo decía; considero que cada persona tiene un talento para algo en especial. Y no por ser el matemático o no por ser el de baloncesto, tiene que ser uno más, más talentoso que el otro, sino que todos tienen la misma, un talento en especial. Pues yo los organizaría, no sé, en círculo, sin darle a uno una prioridad que al otro. Sino que todos formamos parte de algo y que todos tenemos un talento que mostrar. (Sujeto 6)

De, de estos casos yo creo que son diferentes tipos de inteligencia y no son comparables; o sea, son distintas, cada uno tiene talento en su área y, y lo desarrolló desde temprana edad y logró la excelencia por, por un talento propio que tenía. Son distintas y por eso no son con, no son cuantificables en cuál es más importante que otro sino sencillamente son diferentes áreas del conocimiento en donde se desarrollaron. (Sujeto 10)

Bueno, todos tienen diferentes tipos de talento. Es muy difícil crear categorías porque pues Hay talento científico, hay talento para el idioma, hay talento para el cine, hay talento para la astronomía, hay talento para el deporte, hay talento para la política y hay talento, hum, creo que ya lo dijimos todo. (Sujeto 12)

Un segundo grupo de docentes dispuso en el primer lugar de importancia a aquellas personas que nacen con el talento (precocidad) frente a aquellos cuyo talento se desplegó con la educación.

Hum de pronto eh, la continuidad o el proceso que, que se dio; en los primeros dependen desde muy pequeños y empiezan a ver desde muy pequeños y siendo personas que no contaban con los recursos económicos, como por aquí al final. Para desarrollar eh, el talento que escogieron, la profesión que escogieron. Entonces es como ese crecimiento personal. (Sujeto 4)

Pues yo empecé pensando en los que consideré que nacían con esa virtud, con esa habilidad, ¿sí? Y ya después iba como sacando los que a través del medio iban encontrando como su vocación o su talento, ¿sí? (Sujeto 1)

*Bueno en esta parte, yo clasifique de la siguiente manera: **J** lo coloque como el que empezó desde los 2 años a debutar en la televisión, porque definitivamente el talento es algo innato y es algo que nace y él desde los 13 años ya empezó a actuar y si estaba actuando es porque le gustaba, porque a esa edad uno hace lo que le gusta, no porque de pronto ya lo estudió y lo aprendió sino porque le gusta. (Sujeto 7)*

Un tercer grupo consideró el papel del esfuerzo personal y los logros alcanzados. Este grupo considero en primer lugar a aquellos casos donde se notaba el esfuerzo personal desde muy pequeños y que por tal razón obtenían logros sobresalientes que inciden en la sociedad.

Existieron varios. El primero, el hecho de que hubiesen sido, de que hubiesen tenido digamos, algún tipo de apoyo, ¿sí? Porque en algunos estaban las condiciones dadas y en otros como que requirió el esfuerzo como tal. Dos, pues también como los logros que obtuvieron, ¿sí? Entonces eso también fue el segundo criterio que yo tuve en cuenta. (Sujeto 3)

Hum de pronto eh, la continuidad o el proceso que, que se dio; en los primeros dependen desde muy pequeños y empiezan a ver desde muy pequeños y siendo personas que no contaban con los recursos económicos, como por aquí al final. Para desarrollar eh, el talento que escogieron, la profesión que escogieron. Entonces es como ese crecimiento personal. (Sujeto 4)

*Yo diría que el primer, difícil la clasificación. Pero en primer término tomaría eh, el personaje **P** pues el descubrimiento hace que incida en muchísimas personas y pues se ve un gran esfuerzo por parte de él. En segundo lugar el personaje **G** que aprendió a leer por sí mismo, es una persona autodidáctica y de todas formas desarrolla teoría, que esto también va a incidir en, en un buen número de personas en la parte científica. El personaje **J** le doy el tercer puesto él logra desarrollarse y hay como dos objetivos. Tiene, yo diría que por sus películas pues va a tener una ganancia económica para sí y pues también dependiendo del mensaje de sus películas incidiría en la, en la población. (Sujeto 8)*

Uno de los docentes organizó los casos ubicando de primeras el área artística y luego todos los demás. Consideró válido el talento en las artes y luego el papel del esfuerzo.

El talento pero digamos en cuanto a las, a las artes digamos. Pero no a nivel cognitivo, como el manejo de las físicas y contenidos ni vainas de esas. (Sujeto 5)

Por último, el docente 11 consideró la escala *normalidad-genialidad* para organizar los casos. La normalidad parece ser comprendida como lo que puede lograr cualquier persona y la genialidad entendida en logros sobresalientes demasiado difíciles de lograr por cualquier persona del común.

Hum, los que coloqué en la parte de abajo digamos que está muy cerca a lo que es una persona común, con cierta dedicación, que en buena parte debe su éxito a situaciones, a condiciones familiares, condiciones sociales; no tanto lo que podríamos denominar un talento, aunque obviamente pues tienen algunas capacidades que pues pueden estar un poco por arriba del común o pueden ser del común, simplemente apoyadas por las, por las condiciones sociales. (Sujeto 11)

*Ya lo que son **P** y **G** están un poquito más arriba y ubico **G** un poquito más arriba que **P**, me parece que son personas que podrían considerarse cercanas a la genialidad, pero también hay que tomar en cuenta que algunos, algunas personas que tienen limitaciones sociales, no recuerdo en este, en este momento la denominación, los savant creo que es la denominación que se le dan, eventualmente pueden ser considerados genios en ciertos campos, pero creo que tendrían limitaciones en otros campos. (Sujeto 11):*

A pesar de las diferencias en los criterios de organización se pueden encontrar dos tendencias importantes en los esquemas que organizaron los docentes. La primera tendencia referida al esfuerzo personal en relación con las dificultades del contexto. La segunda tendencia referida al campo disciplinar de los casos.

En el primer caso se evidencia una tendencia a relegar el caso N° 5 al último lugar por considerar que no hubo esfuerzo y mérito en los éxitos alcanzados. El caso N° 5 fue nombrado con la letra N y se refiere en la vida real a la primera ministra de India, Indira Gandhi. Los docentes consideran que este personaje se movió en un ambiente político y económico favorable y que por tal razón le resta méritos a sus éxitos.

El del político. Pues que él venía de una familia de políticos donde todo se le dio muy fácil, entonces pues, sí logró tener un gran reconocimiento a nivel político, fue una eminencia política, pero pues como que las condiciones las tenía dadas desde un principio. (Sujeto 3)

El último caso en el que es bueno. Me parece que es un político que fue ascendiendo, pero él nació entre diplomados y políticos y demás. (Sujeto 4)

De últimas al diplomático, lo dejé de último, pues porque obviamente tenía las facilidades de cómo si, a nivel económico y eso. (Sujeto 5)

*El personaje **N** le doy el último puesto, él tiene apoyo de su familia, tiene condiciones favorables, pero no sé me da la sensación de que los cargos son como heredados y las cosas se consiguen, se disfrutan mejor si se consiguen por sí mismas. Eh, aunque él fue buen gobernador, lo que sí destaco en él es que desarrolla la indus, no la desarrolla; apoya la industria y la política social. Apoyando la industria pues se genera empleo, eh, ayudando a la política social se bajan problemas a nivel de la población, entonces esto es lo que yo rescato de él. (Sujeto 8)*

*Y el último es, es la **N** que es que nació en una familia de diplomáticos y políticos y ya me da la impresión más que es por el mismo entorno en que se desenvolvía, que tuvo como más acercamiento a lo que él iba a ser y pues lo, lo desarrollo pero no tiene mayor mérito para mí, como el primero. (Sujeto 9)*

***N** pues tiene condiciones para desarrollarse en el medio político, pues dado que está en una familia política. No es muy raro que haya logrado, logrado destacarse en ese campo. (Sujeto 11)*

Aunque el docente 2 precisa que independientemente del contexto en el cual se nace, se debe trabajar mucho para ser considerado una persona sobresaliente:

Todo definitivamente fue con esfuerzo, todo fue con mucha dedicación. Independientemente de su situación económica eh, todos tuvieron que trabajar muchísimo para lograr lo que, lo que buscaban. (Sujeto 2)

En el segundo caso, existe una tendencia a agrupar los casos por el campo disciplinar: ciencias, artes, deportes, política; dándole mayor importancia a los casos de los científicos que también se encuentran relacionados con la precocidad y el esfuerzo.

*Las personas que logran como comprender el funcionamiento del universo, tiene facilidad eventualmente para (...) pueden tener falencias en otras, tiene que ver efectivamente con el área, con la conversión de una realidad a términos matemáticos implica un gran desarrollo del pensamiento fuera de lo que es el común de los mortales. Adicionalmente **G** logró hacerlo a una edad muy temprana; por eso lo ubico más que, más que como un talento como un genio. (Sujeto 11)*

Esto se puede ver paradigmáticamente en la organización que realiza el docente 3, como se evidencia en la figura 20:

Figura 20: *Esquematización de los casos realizada por el Sujeto 3*

Caso N° 2	
Campo	MATEMÁTICAS

Caso N° 3	
Campo	CIENTÍFICO

Caso N° 6	
Campo	ARTES

Caso N° 1	
Campo	DEPORTIVO

Caso N° 7	
Campo	ARTES

Caso N° 4	
Campo	ARTES

Caso N° 5	
Campo	POLITICO

En suma, la tarea de análisis de casos generales pudo evidenciar múltiples criterios para la catalogación de las personas talentosas. Algunos piensan que cada talento es diferente y no puede el comparable; otros utilizan criterios como la precocidad, el esfuerzo personal, los resultados por encima del promedio, el área de desempeño y la normalidad para considerar los casos. La disparidad en los criterios hace necesario considerar una muestra más grande de docentes para poder establecer una tendencia general. Sin

embargo, a pesar de los diferentes criterios de organización, los docentes le dan mucha importancia al papel de esfuerzo personal. Así mismo tienden a agrupar los casos por área disciplinar dándole mayor importancia al campo de las matemáticas y de las ciencias¹².

5.2.3.2 Análisis de casos referidos a los estudiantes

En una tarea cognitiva, similar a la anterior, se les facilitó a los docentes cinco tarjetas en las cuales se registraban cinco casos de estudiantes tipo (ver Apéndice A). Para el diseño de los casos se consideraron tres aspectos: el desempeño escolar, desempeño por encima del promedio en un campo de las artes o de las ciencias y el reconocimiento social.

- a. En cuanto al desempeño escolar, dos de los casos presentaban alto desempeño y tres de los casos un bajo desempeño escolar¹³.
- b. En lo que refiere al desempeño por encima del promedio en un campo de las artes o de las ciencias, tres casos presentaban resultados por encima del promedio y dos no presentaban ningún desempeño sobresaliente. Se consideraron los resultados en pruebas externas y en el campo de las artes.
- c. En cuanto al reconocimiento social, está ligado al desempeño por encima del promedio en las artes o las ciencias. Un alto desempeño supone, en estos casos, un reconocimiento social.

En contraste con los casos generales, en los casos con estudiantes los docentes presentan un alto nivel de acuerdo en sus respuestas. Los resultados permiten evidenciar el uso de tres criterios para definir a los estudiantes talentosos. Estos tres criterios son la

¹² Como los casos de los matemáticos están relacionados con la precocidad y el esfuerzo habría que separar en posteriores estudios estos factores para obtener afirmaciones concluyentes

¹³ Se consideró como alto desempeño escolar la obtención de buenos resultados académicos en evaluaciones y tareas.

dedicación, los resultados académicos y el destacarse en un ámbito de las ciencias o de las artes, dentro o fuera de su grupo de referencia.

Se tiene en cuenta mucho, lo que es el rendimiento del estudiante como tal. ¿Sí? Entonces por ejemplo en este que es el caso 1, primó el hecho de que académicamente le vaya bien pero que también tenga el talento excepcional que es escribir. En el caso 2, pues igual tiene la capacidad y el talento que es el de dibujar, aunque académicamente no le va bien. Pero entonces de todas maneras si prima como la dedicación y la responsabilidad del estudiante para poder catalogarlos. O sea, no es el factor importante porque si yo estoy hablando de una habilidad o un talento, pues debo estar claramente identificado cuál es el talento, ¿sí? En el último caso por ejemplo coloqué al chico que tiene resultados estatales, buenos. ¿Por qué? Pues porque ahí yo no hallaría un talento como tal, porque pues una prueba estatal realmente no me permite determinar si hay un talento o no lo hay como tal. (Sujeto 3)

*Eh, o sea, que reúnan todas las cualidades para ser talentoso; o sea en este caso tienen las dos. O sea, para mí una cognitiva y otra a nivel artístico, no sé. Creativo, bueno. El **C**, estudiante de bajo rendimiento pero que al final obtuvo unas calificaciones, digamos acá es con un grupo grande; sobresalió con un grupo grande, pero está fallando durante el proceso: solo al final se ve el resultado. Este es, sobresale pero en grupo pequeño. Pero no en, no en todo el proceso sino finalizando. Este le gusta dibujar pero solamente lo reconocen los compañeritos; no va más allá. Y este es el que es buen estudiante pero definitivamente le toca como que guerrear mucho para obtener esos buenos resultados. (Sujeto 7)*

*Bueno, para mí **D** es un estudiante muy, el que dice que es muy responsable en las labores académicas, que tiene muy buenas calificaciones al terminar el año escolar y además escribe cuentos. Para mí, ese un estudiante que me encanta; el estudiante que trabaja y aparte de todo se muestra por alguna, se hace identificar o notar por alguna situación. (Sujeto 7)*

Existe una tendencia a considerar como *estudiante talentoso* aquel que reúne los tres requisitos. Este tipo de estudiante está representado en el caso N° 4, de un estudiante que obtiene buenos resultados académicos y se destaca en un ámbito específico de las artes.

Porque es una persona que digamos, se regula así misma ¿sí? Y además de eso, por ejemplo dice aquí recibe admiración porque escribe cuentos. Entonces eso indica que tiene una habilidad clara para escribir y además de eso se regula así mismo. (Sujeto 1)

*Bueno, para mí **D** es un estudiante muy, el que dice que es muy responsable en las labores académicas, que tiene muy buenas calificaciones al terminar el año escolar y además escribe cuentos. Para mí, ese un estudiante que me encanta; el estudiante que trabaja y aparte de todo se muestra por alguna, se hace identificar o notar por alguna situación. (Sujeto 7)*

*Coloque primero el estudiante **D** que es responsable, trabaja todo el tiempo, tiene buenos resultados y además de eso hace escritos y participa en concurso de cuentos. (Sujeto 8)*

*El orden en que los coloqué fue el **D** primero entonces, un estudiante muy responsable y además de eso ha tenido admiración de parte de sus compañeros y profesores y ha participado en concursos de cuentos siempre obteniendo los primeros lugares, es el más talentoso de todos porque se ha cultivado de manera adecuada, a mi manera de ver. Ha sido una persona comprometida, una persona disciplinada y que, eh, se ha esmerado por hacer las cosas. (Sujeto 9)*

Porque la segunda opción era alguien que era muy bueno académicamente y que escribe cuentos y que ha logrado el mérito, o sea, hay, ahí uno no hace ninguna propuesta, el muchacho es consciente del talento que tiene y a la vez lo cultiva y cultiva otras áreas. (Sujeto 10)

Así mismo, existe a considerar al *estudiante menos talentoso* aquel estudiante dedicado y con buenos resultados académicos. En los casos está representado por el N° 2, un estudiante promedio que es comprometido con las tareas escalares y obtiene buenos resultados. Los docentes no evidencian en este tipo de estudiante *algo más*, un interés o actividad en la cual muestren resultados por encima del promedio.

Y el último que coloque, que me parece que es el más grave; no más grave perdón, sino que no demuestra ningún talento más bien ¿sí? Que es lo que usted me decía hace un rato, que es el estudiante promedio, cumple con sus tareas, que lleva bien sus cuadernos, que se esmera por presentar sus trabajos y, y finaliza el año bien pero no muestra ninguna habilidad distinta. O sea no, no se caracteriza ni, no marca una diferencia frente a los otros compañeros. (Sujeto 1)

*Y el último es el **B** que es un estudiante que es responsable con sus tareas, que hace todo lo que tiene que hacer pero finalmente no tiene mayor talento; su mayor talento es ser disciplinado y dedicado, pero no más. (Sujeto 9)*

*Bueno. El estudiante **B** que es un estudiante muy responsable, pues denota que es una persona muy dedicada, que muy seguramente obtiene buenos resultados académicos justamente por su dedicación, pero digamos que es un estudiante bueno para el estudio. Y ya. (Sujeto 11)*

Existe un docente que considera que estos casos no son comparables, de la misma manera que en los casos generales. Cada persona posee su talento y son igualmente valiosos.

Están como, o sea aquí se evidencia que si hay talento para algunas cosas. O sea, si hay talento. Hasta este niño que no hablan algo en específico sino del orden que tiene, de, de cómo elabora sus exposiciones, sus tareas; eso es un talento. No todos los niños saben exponer de una forma adecuada, el hablar frente a un público; eso es un talento. Entonces eh, me parece que iríamos como a lo mismo; el talento que presenta cada uno, es difícil encontrar, digamos en este caso que es como el que no muestra el, algo fijo (...) no le doy, no le doy prevalencia a ninguno. (Sujeto 6)

Al considerar los casos que van entre el estudiante dedicado y el estudiante talentoso, los docentes realizan tres precisiones importantes. En primer lugar, las pruebas externas¹⁴ no son consideradas un medidor válido del talento por el nivel de azar que puede darse o por estar centradas en competencias lectoras.

Y el último que pongo es aquél estudiante que dicen que no hace nada, que nunca lleva trabajos, que no hace nada pero que en las pruebas de, académicas, de competencias académicas, obtiene los mejores resultados. Yo si en eso la verdad no confío, porque puede ser hasta un toque de suerte; no sé. (Sujeto 7)

El estudiante C, hum que, que le ha ido bien en sus pruebas estatales pero que no está, no va muy bien en su rendimiento académico, muy seguramente tiene facilidad para la, la respuesta a este tipo de pruebas. Si estamos hablando de las pruebas estatales actuales, son pruebas que tienen un gran componente de lectura; entonces es probable que tenga una buena cantidad de habilidades para, para comprensión lectora y puede desempeñarse eventualmente en las áreas sociales, le podría ir bien. Pero eso no garantiza que sea, que sea un individuo talentoso, habría que hacerle unas pruebas adicionales en un área particular del conocimiento. (Sujeto 11)

En segundo lugar, algún docente considera que las personas talentosas deben caracterizarse por su constancia en el trabajo. Establece una diferencia entre persona talentosa y éxito profesional, pero no desarrolla la idea.

Eh, bueno yo coloco, lo coloco de último porque en realidad las personas deben ser constantes y no tener altibajos y trabajar unas veces y otras no entonces aquí este estudiante no trabaja en clase, tiene bajos resultados académicos, allá le hacen un, un test y allá pues obtuvo resultados sobresalientes, pero los altibajos no permiten que una persona llegue a un éxito. (Sujeto 8)

En tercer lugar, las aplicación de test de inteligencia (como lo expresa el caso N° 5 de las tarjetas), no son prueba suficiente para considerar una persona talentosa, pues se pone en entredicho la calidad de los test aplicados, básicamente centrados para evidenciar capacidades lógicas, matemáticas o lingüísticas.

¹⁴ El caso N° 3 menciona buenos resultados en pruebas Estatales. En el caso colombiano es una clara referencia a las pruebas Saber 11° o pruebas ICFES. Estas son pruebas de selección múltiple que se aplican a los estudiantes de último grado de Educación Media. Como son pruebas de selección múltiple puede responderse al azar.

El estudiante E que también tiene buenos resultados académicos, perdón, que tiene bajos resultados académicos, pero que tiene muy buenos resultados en una, en un test de inteligencia, pues seguramente lo es para resolver tipo de pruebas de inteligencia, que se han diseñado; pero no podríamos decir que es un individuo talentoso. Recordemos que hoy los test de inteligencia están bastante revaluados justamente porque están muy apoyados en temas básicamente de tipo matemático, entonces no podríamos decir que es un individuo talentoso, que él tiene un nivel de inteligencia con ciertos criterios que lo hacen superior a lo normal en esos, en esos test. (Sujeto 11)

En suma, la tarea de análisis de casos relacionados con los estudiantes mostró como los docentes utilizan los criterios de *dedicación, desempeño académico y desempeño por encima del promedio en un campo de las artes o de las ciencias*, para definir a la persona talentosa. Los docentes tienden a considerar como estudiante talentoso a aquel que reúne los tres criterios y como el menos talentoso aquel estudiante dedicado con buenos resultados académicos pero que no evidencia resultados sobresalientes en un campo específico. Los docentes reconocen que el esfuerzo, la práctica y la dedicación son condiciones importantes e indispensables para desplegar el talento, pero no se asimilan al talento. Algunos docentes consideran que las pruebas que se aplican a los estudiantes (pruebas estatales o test de inteligencia), no son un medidor claro del talento de los estudiantes

5.2.3.3 Análisis de los factores asociados a los casos

En las tareas cognitivas de los casos generales y de los casos referidos a los estudiantes, se realizaron una serie de preguntas que buscaban indagar algunos factores de interés asociados a los casos presentados. Entre esos factores asociados se encontraba el género, la edad, el contexto familiar, social y escolar; el papel de padres y compañeros, y por último, la importancia del esfuerzo, la práctica y la dedicación.

Al considerar las diferencias de género, los docentes no encontraron diferencias significativas en una primera mirada. En los casos generales, al solicitarles que miraran

nuevamente y establecieran cuáles podrían ser mujeres, algunos docentes ubicaron a las mujeres en el campo de las artes y el lenguaje

Eh, es posible que la última por ejemplo. El caso número 5. Pues por, pensando digamos que, eh, que en las mujeres puede haber digamos mayores habilidades en el sentido de la comunicación, en el sentido de la diplomacia. Y como en el carácter, si, pienso también que este si puede ser una mujer, podría ser, ¿no? De pronto en el caso de, del escritor ¿sí? que creo que es este. Sí, creo que en el caso del, del escritor, porque digamos que además que hace referencia que, que tuvo que tener primero sus hijos y tuvo que organizar su vida como para después sentir esa transformación y devolverse, ¿no? Entonces como que tuvo que pasar por un ciclo vital (...) Porque digamos que socialmente muchas veces se piensa que, que las mujeres pueden ingresar más fácilmente al mundo por ejemplo del entretenimiento y de la televisión y de la actuación, por el sueño de ser modelos o presentadoras o actrices. (Sujeto 1)

La explicación de este hecho lo encuentran los docentes en el contexto histórico y cultural, que ha relegado a las mujeres a campos específicos del conocimiento, como las artes.

La mayoría son hombres pero pues yo sé porque son hombres. Antes se cultivaba más a los hombres, el intelecto de los hombres, mientras que a las mujeres se les enseñaba los oficios del hogar. Entonces es lógico que en nuestra historia se hayan identificado más talentos a nivel masculino que a nivel femenino, porque a las mujeres se preparaban para el hogar y para sus hijos (...) a nivel histórico las mujeres han, ahí hay algunas, no digo que muchas, pocas mujeres que han sido reconocidas por sus talentos, precisamente porque desde pequeñas no se les dio la oportunidad de, de, entrenar sus talentos, ¿no?, como sí se les daba a los hombres que de hecho había solamente escuelas para varones cuando, en la historia, ¿no? Y que realmente a la mujer, no recuerdo exactamente pero ya fue en el siglo XIX, XIX o XX, en el siglo XIX o XX que se le empezó a permitir a la mujer eh, estudiar y desarrollar talentos. Como lo de borde, tejido, cosido y eso, pues no se consideraba un talento, porque ya eran algo del oficio. (Sujeto 9)

En los casos particulares de los estudiantes, los docentes no encontraron diferencias de género en cada uno de los casos. Al solicitarles una nueva mirada, algunos docentes consideraron que las mujeres suelen ser más dedicadas y comprometidas que los hombres; mientras que los hombres son más talentosos y menos comprometidos.

No, la verdad no; no he notado esa diferencia. Pienso que podría ser por igual. Aunque digamos que culturalmente pienso que por ejemplo, a una niña la educan más para ser una niña juiciosa, la que debe estar digamos dentro del promedio, muchas veces digamos se le, se le marca con la idea de que no sobresalga tampoco, sino que se mantenga y presente y entregue. Pienso que a veces los niños culturalmente son formados o educados en la casa para ser más libres, de alguna manera, ¿sí? (Sujeto 1)

*Si, si, si, si. En la primera es **D** creo que es una niña, aparte **B** creo que también es una niña porque generalmente las niñas son las juiciosas, las que trabajan, entonces uno como que si se ve más por el género. En los que no hacen nada, en los perezosos uno piensa de una vez que es un niño. Eso es; las dos primeras son las niñas y en los tres últimos son niños. (Sujeto 7)*

Pues en lo que he trabajado la mayoría de los niños, hombres, no sé por qué, son los primeros casos que es los que no les gusta escribir, pero que les va muy bien, ocupa los primeros lugares en, en evaluaciones estatales o cuando se les hace un test de inteligencia y eso usualmente los niños, los hombres varones, obtienen muy buenos resultados. Y los últimos que es por ejemplo dedicado, responsable, y eso, usualmente son las niñas (pues eso es lo que la experiencia me ha mostrado). (Sujeto 9)

En cuanto a la edad, la mayoría de los docentes no la consideró como relevante a la hora de organizar los casos. Sin embargo, algunos docentes consideraron la precocidad como un atributo importante de las personas talentosas aunque no es el más relevante.

El talento se manifestó sí, si veo diferencias porque en algunos es un talento que comenzó desde muy corta edad y otros ya dicen después de que empezó a estudiar se dio cuenta de que tenía el gusto por el arte o porque después de que estudió se dio cuenta de que podía llevar por la parte de, del, la parte de lo del desarrollo político.... Entonces sí, la edad, la edad si se diferencia ahí (...). Sí. Si se puede manifestar en cualquier edad pero, el talento que más tiene, que puede llegar a ser acertado y que de ahí se puede vivir y triunfar, es el talento que desde pequeño se tiene. (Sujeto 7)

Si, parece que los que están de primeros lograron sus avances y resultados a, a muy temprana edad, a diferencia de los otros. Pero no creo que la, el talento esté condicionado mucho por la edad sino más bien por las condiciones; condiciones personales y las condiciones sociales. (Sujeto 11)

En lo que se refiere al papel de la familia, las relaciones sociales y la escuela en los casos generales, los docentes presentan un nivel de acuerdo al afirmar que el contexto influye en una doble medida. En primer lugar puede facilitar el desarrollo o despliegue del talento al acercar a la persona a un mundo cultural. En segundo lugar, puede constituirse en un reto a superar, lo que lleve a nuevos desarrollos del talento.

Pues primero digamos como, a nivel económico pues las facilidades que pueda tener para acceder a los, el tipo de elementos que pueda necesitar para ejercer alguna de esas disciplinas. A nivel social, digamos también, pues las oportunidades que le pueda ofrecer digamos, la sociedad, el país, no sé, que le brinde como los medios y todo eso, también eso es importante. (Sujeto 5)

Tocaría, pues yo creo que, que sí influye el medio con relación a, a que alguien logre desarrollar un talento en especial; sí, el medio si importa. Porque pues si una persona no tiene contacto con un medio artístico para, para trabajar en televisión, pues de pronto ese talento

puede que se pierda. ¿Cómo más? O si no, si no tuvo una orientación hacia las matemáticas, no sé cómo pudo haber desarrollado una teoría especial, como ese, el de, el que logró tener conocimientos de astronomía a los 21 años, tuvo que tener alguien que lo acercara a ese medio. (Sujeto 10)

Hum, sí es importante el contexto familiar como ya habíamos dicho, es importante. Es muy importante en el desarrollo del talento, sea porque haya tenido apoyo o sea porque no haya tenido, porque la persona trata de superar también esa situación. (Sujeto 12)

En los casos generales, los docentes consideran que la escuela cumple un papel muy importante para identificar y direccionar el talento.

La escuela... la escuela es una base fundamental porque allí es donde uno desarrolla todos los talentos. Allí es donde uno empieza a ver desde pequeño si uno es bueno para la matemática, es bueno para la danza, es bueno para el teatro. Por eso es tan importante que en la educación básica haya esa parte de artística y esa parte de áreas lúdicas, para que de esa manera muchos estudiantes puedan desarrollar sus propios talentos. Entonces es muy importante la escuela. (Sujeto 7)

En los casos particulares de los estudiantes, los docentes están de acuerdo en que la escuela es importante en relación al talento. Sin embargo, la explicación de este postulado muestra dos líneas divergentes. Por un lado, algunos docentes afirman que el papel de la escuela es desarrollar el talento:

La disyuntiva entre escuela y talento; pienso que la escuela debe contribuir a desarrollar el talento. Pienso que los maestros deben ser los mediadores para ver qué talentos hay y sería mejor potencializarlos. (Sujeto 8)

Eh, escuela y talento. En la escuela los niños, yo pienso que en la escuela a los niños se les debería enseñar el amor por las demás cosas; o sea que ellos quieran (...), que les guste hacer las cosas. Ya los talentos pues a medida que va pasando el tiempo, ellos mismos van desarrollando sus talentos, pero para mí lo más importante es que a ellos les guste hacer lo que están haciendo. (Sujeto 9)

Por otro lado, algunos docentes afirman que la escuela detecta y potencia el talento, pero no lo desarrolla:

Sí, la escuela es un factor importante. La escuela es el sitio donde, no donde se obtiene el talento, sino donde se desarrolla el talento. Este es el papel de la escuela: ayudar a potenciar todo lo que el niño tiene escondido, sacar lo que el niño lleva. Es importante. (Sujeto 12)

La razón de esta divergencia se encuentra en la concepción que los docentes tienen de la maleabilidad. Para aquellos que piensan que el talento es maleable, la escuela desarrolla el talento. Para aquellos que piensan que el talento no es maleable, la escuela no desarrolla el talento sino que lo detecta, lo potencia o lo estimula. Este concepto se ampliará en el análisis por factores.

Cuando los docentes se refieren al papel de la escuela usan expresiones como *debe*, *debería*, *podría llegar a tener*, *haría*. Estas expresiones denotan más un ideal futuro que realidad misma de la escuela. La razón de este hecho la expresa acertadamente un docente:

Como lo decía hace algún momento, la escuela que, que es una, un mar de conocimientos con un centímetro de profundidad, justamente no puede detectar y potenciar este tipo de talentos porque no está diseñada para eso. Está diseñada para formar grupos grandes, para formar masas, para dar ciertas bases de tipo cultural, de tipo formativo, de tipo social, político, pero no está hecha para potenciar talentos; no es digamos que su función. Debería sí detectarlos y potenciarlos, pero el sistema no está hecho de esa manera. (Sujeto 11)

En lo que se refiere al papel del esfuerzo, la práctica y la dedicación, los docentes consideran que éstas son condiciones importantes para desplegar el talento, pero no se asimilan al talento, según los casos presentados.

No, se nota que, todo definitivamente fue con esfuerzo, todo fue con mucha dedicación. Independientemente de su situación económica eh, todos tuvieron que trabajar muchísimo para lograr lo que, lo que buscaban. (Sujeto 2)

En el desarrollo del talento... después de que la persona ya tiene talento es un 80%; importantísimo que empiecen a practicarlo y a dedicarlo porque o si no sería un talento totalmente sin orientación, sin guía (...) Un papel muy importante. Porque si un talento no sé, no se trabaja, no se le da el compromiso o no se le da la disciplina, pues no se van a obtener buenos resultados porque uno que saca uno con decir sí, yo soy talentoso pero si no conozco; si yo soy talentoso para el poema, para escribir, pero si no conozco reglas de ortografía, no se rima bien las cosas o sea que todo tenga sentido, coherencia, cohesión y no se maneja esa, esa clase de conceptos pues no va a obtener los mejores resultados. Entonces es muy, muy importante que haya la disciplina y el compromiso. (Sujeto 7)

Es, es el papel número uno; si no hay dedicación, si no se, se practica el talento o lo que se esté haciendo pues se pierde, se puede perder el talento. (Sujeto 8)

Yo creo que eso va de la mano; un talento no se desarrolla sin esas dos condiciones. Alguien que pueda ser muy bueno en algo para que mejore, tiene que tener dedicación y practicar. Eh, alguien que tenga talento para la música y que no, que no practique en su instrumento no va a encontrar las sutilezas del instrumento, no puede interpretar con variedad de tonos. (Sujeto 10)

Es el 50% en la, en la ecuación. Uno puede tener las habilidades, puede tener la, puede nacer en el ambiente apropiado pero si uno no quiere, si uno no se dedica, no puede ser, no puede llegar a ser talentoso. Por otra parte, si uno se dedica pero no tiene las condiciones, podrá de pronto ser destacado, pero no puede ser considerado un individuo talentoso. (Sujeto 11)

En suma, al analizar las preguntas asociadas a la tarea de análisis de casos; los docentes no evidencian diferencias de género. Sin embargo, algunos piensan que las mujeres podrían estar representadas en el campo de las artes o de la diplomacia. Algunos docentes tuvieron en cuenta la edad en relación con la manifestación del talento para organizar los casos (precocidad). Reconocen que el contexto es importantísimo para el despliegue del talento en la medida que facilita herramientas culturales o puede constituirse en un reto a superar.

Los docentes están de acuerdo en afirmar que la escuela es un elemento importante para el talento, aunque existen dos miradas distintas. Para unos, la escuela desarrolla el talento. Para otros, la escuela detecta y potencia el talento. La razón de esta divergencia se encuentra en la concepción de la maleabilidad que presentan los docentes. Las expresiones que usan los docentes para referirse al papel de la escuela dan a entender que se trata más de un ideal que de una realidad.

Por último, los docentes reconocen que el esfuerzo, la práctica y la dedicación son condiciones importantes e indispensables para desplegar el talento, pero no se asimilan al talento.

5.2.4 Análisis por factores

Una vez agotados los análisis anteriores, se realizó un análisis de las 12 entrevistas completas a partir de los cinco atributos del talento definidos para el desarrollo del

instrumento cuantitativo. Estos atributos se agrupan en atributos analíticos, atributos emocionales, atributos prácticos, atributos creativos y maleabilidad.

Al categorizar las entrevistas por estos atributos se evidencia, a nivel general, que los docentes dan mayor importancia a los atributos analíticos y emocionales. Así mismo, se evidencia gran cantidad de aportes en lo que se refiere a la maleabilidad.

5.2.4.1 Atributos analíticos

Algunos docentes atribuyen a las personas talentosas ciertas habilidades analíticas que no logran especificar. Estas habilidades hacen que las personas talentosas tengan un mejor desempeño que las personas que no lo son.

Según lo que yo veo y lo que sé si se, se desempeña en varias, en la mayoría, por, por no decir que en todas, se desempeña con mayor facilidad que otros estudiantes. (Sujeto 1)

Mientras que los niños que realmente son talentosos puede que sean algo irresponsables, puede que no sean los más organizados, puede que no tengan la letra más bonita, pero se destacan siempre y siempre son reconocidos por la capacidad que tienen. (Sujeto 2)

La habilidad que tiene para hacer lo que se le coloca; básicamente los dibujos. Tiene muchísima habilidad para hacer cualquier tipo de dibujo que se le coloque. (Sujeto 3)

Otros docentes, por el contrario, logran definir algunas habilidades específicas de las personas talentosas, como la capacidad de análisis, argumentación, abstracción, representación del mundo y facilidad para la resolución de problemas de manera mental.

Pero que cognitivamente puede retener la información y de manejarla; o sea que eso ya es un talento. (Sujeto 1)

Es una persona organizada, es una persona que tiene muy buena capacidad de análisis en la parte concreta, en la parte verbal, también entiende con facilidad cualquier situación, cualquier tema que se le plantee y también tiene la posibilidad y la capacidad para liderar ciertas situaciones en el aula. (Sujeto 2)

Eh, es una persona que tiene capacidades eh, a la hora de redactar, eh, de dar su opinión, eh, es una persona que argumenta, que conoce el tema o los temas que va a desarrollar, que tiene buena facilidad para comunicarse con las demás personas. Ya. (Sujeto 3)

Infiere las cosas y como que alcanza a visualizar el futuro, entonces toma decisiones acertadas (...) La persona talentosa pienso que visualiza las cosas a futuro; la persona dedicada eh, cubre lo actual pero no alcanza a proyectar el futuro. (Sujeto 8)

Hum, era un estudiante que, de grado 11 que él solamente ponía cuidado a lo que uno explicaba y podía prestar atención y era capaz de hacer cuentas y algoritmos en su cabeza y dar una respuesta sin tener que desarrollar todos los pasos. Él era capaz de pensar, incluso más allá de lo que los otros, o sea no era estudiante promedio sino que era una persona brillante, pero no escribía; o sea no escribía; la mayoría de las cosas que hacía era verbales, de hecho tenía una letra, una letra un poco desastrosa, un poco de desorden, pero al dar respuestas frente a cosas matemáticas, el niño era bueno. (Sujeto 9)

Algunos docentes evidencian, además que las personas talentosas presentan un conocimiento profundo sobre un tema, *saben mucho*.

Bueno, esta persona en la que yo pienso tiene digamos que una, una visión sobre, sobre... digamos en el caso de la música, lo considero talentoso por el caso de la música. Entonces tiene como una visión bastante profunda de la música colombiana y de la forma de, de fusionar elementos modernos con los tradicionales, ¿sí? Es una persona que es multifacética, es una persona que, que comparte abiertamente esa visión que tiene de su propio talento (Sujeto 1)

Es una persona que no tiene mucho estudio, pero que a la vez sabe mucho; sabe de música, de matemáticas, es padre de familia, eh, trabaja en lo que le salga, es muy talentosa. (Sujeto 4)

Así mismo, para algunos docentes entrevistados las personas talentosas tienen una velocidad de procesamiento de la información superior al promedio.

El mío tenía talento pero también tenía dedicación y la dedicación era porque a él le gustaba lo que estaba haciendo y aunque él de pronto, así no lo quisiese, él se dedicaba, se demoraba lógicamente mucho menos que los otros estudiantes de pronto en desarrollar digamos 20 ejercicios; mientras él duraba 5 o 10 minutos haciéndolos, sus compañeros duraban hasta 2 horas, pero le dedicaba igual el mismo tiempo que, o sea, el mismo tiempo no, sino hacía los ejercicios, le dedicaba tiempo a eso. (Sujeto 9)

Se llama Andrei Lobo, es un muchacho de octavo, él soluciona los problemas visuales muy rápido, si uno le enseña a hacer una perspectiva él la saca más rápido que en lo que el promedio de los demás compañeros, es muy creativo, eh, ante una propuesta que uno le hace él rápidamente saca soluciones gráficas y logra concretar de manera clara sus ideas. (Sujeto 10)

En el caso de las artes, uno de los docentes de arte rescató el manejo técnico como una característica que demuestran las personas talentosas en ese campo.

Porque pues ella logró una gran expresión en su obra y lo hizo con un muy buen manejo técnico. Eh, se caracteriza porque ella muestra como todos sus procesos y ella tuvo una intervención donde le, le introducen una varilla para sostener la, la espalda; entonces ella lo

pinta y además da a reflejar el dolor que sintió, porque ella pintaba las lágrimas y, y góticas de sangre, para simbolizar esa tristeza en su obra. Entonces lo hace con muy buen manejo técnico, con, con una claridad expresiva y logra sacar todo el dolor que ella vivió. (Sujeto 10)

En resumen, los docentes atribuyen a las personas talentosas ciertas habilidades. Algunos docentes no logran especificarlas; mientras que otros resaltan habilidades generales como análisis, argumentación, capacidad de abstracción, capacidad para representarse el mundo o capacidad para solucionar problemas. Además, algunos docentes atribuyen a las personas talentosas un conocimiento profundo, una mayor velocidad en el procesamiento de la información y un alto manejo técnico en el caso de las artes.

5.2.4.2 Atributos emocionales

En la caracterización de los atributos emocionales que surge de las entrevistas con los docentes, se nota claramente una división entre atributos emocionales intrapersonales y atributos emocionales interpersonales. Los primeros referidos a características emocionales propias del sujeto y las segundas a la relación del sujeto con otras personas.

Atributos emocionales intra-personales

Existen tres atributos emocionales intrapersonales que se evidencian en las entrevistas. En primer lugar, los docentes dan suma importancia al compromiso y la dedicación como base fundamental de toda persona talentosa. Reconocen que la dedicación no es el talento, pero sin dedicación cualquier talento es infructuoso.

¿Sí? Porque de nada sirve un talento si no se cultiva, por ejemplo. Si no se cultiva incluso hay personas, pienso yo y me ha pasado porque digamos cuando trabaja uno con adultos, hay gente que le dice: hay yo me acuerdo en el colegio yo tocaba flauta, pero yo dejé la flauta tirada y como que si uno les abre de nuevo esa puerta termina descubriéndose así mismo que tenían un talento que habían dejado tirado y que nunca han desarrollado. O sea pienso que las dos cosas van de la mano; la dedicación lleva al talento y el talento necesita dedicación. (Sujeto 1)

Considero que una persona, que un talento, que una persona que posee capacidad de talento debe ser una persona disciplinada con lo que hace, ¿sí? Debe ser obviamente, estar por un nivel superior a los demás para, para ser considerado talento, debe ser algo supremamente diferente, ¿sí?, que uno diga Wao. Comprometido; estas dos me parecen importantes: la disciplina y el compromiso (...) (Sujeto 2)

Pues yo creo que una conlleva a la otra; el hecho de que alguien pueda lograr un talento, implica el hecho de que haya sido en algún momento dedicado para conseguir lo que quiere. Ya en el momento en que ha conseguido algo, digamos el talento o la habilidad como tal, ya no necesita que sea tan dedicado como en un principio lo debió haber sido. (Sujeto 3)

Primero la base para una persona que llegue a ser sabia, es ser disciplinado. Tener compromiso con lo que va a hacer, que tenga obviamente el talento, que sea precoz en cuanto a, en cuanto a relación del trabajo con los otros; algo así, que sobresalga por su trabajo. Ya que pues, a éstas de aquí para allá si, digamos es el nivel de avance que va teniendo. (Sujeto 5)

Es, es el papel número uno; si no hay dedicación, si no se, se practica el talento o lo que se esté haciendo pues se pierde, se puede perder el talento. (Sujeto 8)

Relacionado con el compromiso y la dedicación se encuentra la motivación, el gusto, el interés. Los docentes caracterizan a las personas talentosas como personas que les apasiona lo que hacen y que por tal razón obtienen altos resultados.

Hum, yo veo mucho interés, muchísimo interés. No es de las, de las personas más destacadas en cuanto que hay personas que son muy juiciosas y les va muy bien; ella es más bien tranquila, no le afana sacarse una nota alta, una nota baja, sino le afana más el entender. Pienso que eso es algo fundamental; el interés que ella demuestra y la capacidad que tiene de comprender. (Sujeto 2)

El gusto que él tiene hacia lo que hace, la disposición, ¿sí?, la entrega con la que él hace. Él se coloca el dibujo y lo ha ejercitado tanto que ya tiene una gran facilidad y tiene el talento para hacerlo. (Sujeto 3)

Pues es un estudiante de, de un Colegio Distrital, con deseos de superación, y siempre pensando en, en hacer las cosas bien; por lo tanto es inquieto, pregunta y consulta a toda hora y momento. (Sujeto 8)

Eh, su iniciativa, eh, frente a todo, o sea, se le mide casi a todo; si no, si no lo sabe se interesa en saberlo, o sea, se interesa en saberlo o sea en mirar cómo es, en qué le puedo ayudar, cómo lo puedo hacer, o investiga en otro, mira en internet o mira en otras partes y de alguna manera pues lo hace. (Sujeto 9)

Además de estos atributos que emergen claramente de las entrevistas, los docentes enumeran una serie de características de la personalidad, en muchos casos divergentes, que se derivan de los casos particulares. Entre estas características resaltan el auto concepto (regulación, confianza, imagen), el carácter y la toma de decisiones.

Porque es una persona que, lo voy a leer otra vez. (Lee en voz baja) Porque es una persona que digamos, se regula así misma ¿sí? Y además de eso, por ejemplo dice aquí recibe admiración porque escribe cuentos. Entonces eso indica que tiene una habilidad clara para escribir y además de eso se regula así mismo. (Sujeto 1)

Es egocéntrico, es algo conflictivo. (Sujeto 2)

Inteligente, sagaz, extrovertido, eh, muy talentoso. (Sujeto 5)

Infiere las cosas y como que alcanza a visualizar el futuro, entonces toma decisiones acertadas. (Sujeto 8)

De alguna manera cuando el individuo es talentoso y eso pasa mucho en el deporte, cuando el individuo es talentoso tiene una gran confianza en sí mismo y tiene una elevada autoestima, establece una relación de dominio sobre sus compañeros; a veces tiende a apabullarlos, incluso hasta lastimarlos, también tiende a desconocer las capacidades o las dificultades que tienen otros, las capacidades de los compañeros, porque no logran lo mismo que él está logrando pero eventualmente tiene que reconocer que en ciertas áreas no se puede desempeñar, pero a veces tiende a no interesarle o simplemente a, a abandonar esas áreas que, en las cuales no se ha desempeñado adecuadamente y eso lo lleva a que sus relaciones con sus compañeros eventualmente sean poco estables, sean tirantes, tengan dificultades en relacionarse. (Sujeto 11)

Atributos emocionales inter-personales

En cuanto a los atributos emocionales interpersonales, los docentes evidencian que las personas talentosas tienen buenas habilidades sociales en general. Aunque su talento les genera incomprensión por parte de sus pares, las personas talentosas saben relacionarse.

Pues igual, él, él, pues mantiene relaciones con los demás en el ámbito del respeto y eso, pero no es de los que interactúa, no es de los que hace amigos con facilidad, sino que más bien mantiene como un grupo muy limitado de amigos dentro de su grupo. (Sujeto 3)

Bien, (las relaciones con otros) son buenas; por eso mencionaba anteriormente que no se le han visto cosas negativas de pronto por el mismo trato, también su habilidad social que tiene para manejar y para ser un apoyo para los demás, en vez de ser la niña que se guarda para ella sola, que como soy la mejor entonces hago las cosas yo sola y no comparto esa habilidad, no. Entonces ella ha tenido un muy buen desenvolvimiento. (Sujeto 6)

Es bonita físicamente, es inteligente en la forma en que se expresa, tiene mucho carisma, tiene bastante forma agradable para, o sea maneja una, una tendencia agradable para tratar con las personas, es bastante atractiva también por su misma chispa que tiene como persona. (Sujeto 7)

Además, los docentes resaltan como un atributo emocional interpersonal la capacidad de colaboración y liderazgo de las personas talentosas.

Buena, aunque algunos no dejan de, de tenerle envidia, ¿no? Pero sí, es colaborador con los compañeros, trata de ayudarles al máximo cuando tienen alguna dificultad. (...) Liderazgo. Es bastante líder para todo. (Sujeto 4)

Es eh, dinámica, juiciosa, ordenada, eh, colaboradora, eh, participa en todo, eh, líder, se puede decir, le gusta ayudarle a los demás. Ya. (...) ¿Qué observo? Como se desempeña, es, le gusta realizar las cosas de, bien, para llegar más allá, se desenvuelve con facilidad, me llama la atención como la, la facilidad que tiene para ayudar a otros, como ese don que tiene para colaborar, para ser intermediaria. (Sujeto 6)

(...), es una líder del grupo, presenta sus trabajos muy bonitos, viene de una familia pues acomodada, en digamos, en un estrato medio bajo, pero tiene más comodidades que todos sus compañeros del salón, sus cuadernos son bien presentables, son de lo mejor, una letra muy bonita (...) El liderazgo. Aparte del liderazgo, el carisma que tiene para tratar a los profesores, para tratar a sus compañeras, para dar opiniones y para organizar a la gente. (Sujeto 7)

Hum, eh, la persona en la cual pienso es muy inquieta, que es, hum, se me olvidaron las palabras; espere un momentico. Es una persona inquieta, emprendedora, que le gusta estar averiguando todo el tiempo, como estarse actualizando, como estar colaborando, eh, estar mirando en que más puede, qué otras cosas puede aprender que le ayuden, siempre está como una esponjita mirando qué más puede aprender de las otras personas y pues de las otras cosas que ve a su alrededor (...) Bastante incidencia porque para poder desarrollar un talento, nosotros como seres humanos necesitamos reconocimiento, entonces el hecho de que padres y compañeros reconozcan que yo soy bueno en algo, eso me inspira a seguir haciéndolo o a ser mejor y mejor y mejor para desarrollar el talento que yo tengo y que de pronto no lo he descubierto yo solito sino que en el entorno social lo descubrieron entonces me gusta que me halaguen entonces lo sigo, lo sigo eh, cultivando. (Sujeto 9)

Ha sido un líder que marcó buena parte de la Historia, que tenía gran capacidad para convencer y para convocar a las personas, le gustaba lo que hacía y era un gran apasionado por eso que hacía. (Sujeto 11)

Resumiendo, los docentes evidencian la presencia de atributos emocionales en las personas talentosas. Emergen tres atributos intrapersonales: el compromiso o dedicación, el gusto o interés y el auto concepto (autoestima, autorregulación); y dos atributos interpersonales: las habilidades sociales y el liderazgo como capacidad de colaboración hacia los demás. De estos atributos emocionales, los docentes dan mucha importancia al compromiso, la dedicación o disciplina y a la motivación o interés. Aunque ninguno de estos atributos define realmente al talento, son una condición necesaria para su desarrollo.

5.2.4.3 Atributos prácticos

En realidad los docentes los docentes no le dan importancia a los atributos prácticos. Al realizar una revisión de las entrevistas, son muy pocas las menciones de los docentes a este tipo de atributos. Los docentes mencionan, y de manera marginal, la facilidad para abordar y resolver problemas de algunas personas.

Se llama Andrei Lobo, es un muchacho de octavo, él soluciona los problemas visuales muy rápido, si uno le enseña a hacer una perspectiva él la saca más rápido que en lo que el promedio de los demás compañeros, es muy creativo, eh, ante una propuesta que uno le hace él rápidamente saca soluciones gráficas y logra concretar de manera clara sus ideas. (Sujeto 10)

En la forma como enfrentaba cada situación; cada situación que se le presentaba, eh, la forma como resolvía, la forma como conciliaba y la forma como transmitía su saber. (Sujeto 12)

5.2.4.4 Atributos creativos

Los atributos creativos se encuentran prácticamente ausentes. Solo se mencionan de manera directa por el docente de artes. No existe alusiones indirectas a la creatividad como *maneras nuevas de hacer las cosas, nuevas soluciones, soluciones fuera de lo común o similares*, que supondrían la idea de creatividad.

*Se llama Andrei Lobo, es un muchacho de octavo, él soluciona los problemas visuales muy rápido, si uno le enseña a hacer una perspectiva él la saca más rápido que en lo que el promedio de los demás compañeros, es muy **creativo**, eh, ante una propuesta que uno le hace él rápidamente saca soluciones gráficas y logra concretar de manera clara sus ideas. (...) Esperaríamos que eso sí fuera posible; o sea si uno dedicara, si en promedio tiene dos horas semanales y uno le pudiera dedicar 8 horas semanales, lo más seguro es que mejoraría mucho su técnica y si tiene sus elementos no sé si la, si las respuestas sean tan **creativas** e innovadoras, ¿no?. (Sujeto 10)*

Por las dos ocasiones que se menciona, no es fácil deducir lo que el docente quiere expresar con la idea. Al encontrarse en relación con el concepto *innovación* probablemente se refiere a soluciones novedosas de los problemas.

5.2.4.5 Maleabilidad

En cuanto a la maleabilidad, emergen tres concepciones fundamentales respecto a este atributo del talento. La primera concepción fundamental afirma que el talento sí es maleable. Por tal razón, las mediaciones educativas resultan efectivas y todo apoyo que se le pueda dar a la persona talentosa tendrá buenos resultados.

Se puede desarrollar sí, o sea, el entrenamiento y creo que pues con ese fin hay varios sitios que, que sean creado para eso y para desarrollar talento. (Sujeto 6)

Yo las organice como en orden de como los niños desarrollan como su talento; entonces la primera palabra que yo coloque es precoz que es como esa, esa ¿qué?, como esa esas ganas de aprender, esas ganas de saber, esa inquietud que les da a las personas. (Sujeto 9)

La segunda concepción a acerca de la maleabilidad que emerge de las entrevistas de los docentes, afirma que el talento no es maleable. Básicamente considera que el *talento* es una característica innata y por tal razón, las mediaciones educativas no pueden desarrollarla. Frente al talento la escuela, la familia y el entorno social pueden ayudar a explorarla, potenciarla y facilitar su despliegue, pero no pueden desarrollarla.

Yo pensaría que se pueden explorar; o sea con determinado entrenamiento o con determinada capacidad yo puedo identificar si una persona tiene la, tiene este talento o no, porque no todas las personas tenemos las mismas capacidades. Por ejemplo, yo no sé cantar; puede que tenga la capacidad de escuchar una canción y tararearla pero no es, no es mi talento, no es mi capacidad. Eh, entonces pensaría que yo puedo explorar en un taller o en una situación, el talento que puedan tener de 40 personas, 3 en tal cosa, otros en otra, otros en otra, Mas como tal en el momento, no podría decir que fuera, se me fue la paloma, que fuera lo que realmente me diera la decisión de decir Ay si yo soy talentoso porque yo hice ese taller, no. De pronto practicando mucho, mucho si, pero no de una vez. (Sujeto 2)

No, eso no es posible. Yo digo que el talento nace con la persona, eh, no todo mundo es talentoso, no todas las personas pues somos talentosas o, bueno hasta me puedo incluir en ese talento porque solo el hecho que donde uno quiera que vaya que resplandezca, significa que uno tiene talento. Entonces no todo mundo puede llegar a ser talentoso porque hay muchas cosas emocionales que la pueden llevar a no, a no llevar ese desarrollo como tal. (Sujeto 7)

Que si se podría llegar con dedicación a, a una excelencia técnica, pero la forma particular de percibir, si creo que viene con cada uno. Porque por lo menos en el arte es una necesidad de expresar, de comunicar el, la diferencia sería en qué tan hábil es cada uno para lograr expresar lo que siente y que sea comunicable a los demás. Ese, ese es el talento especial que tiene un artista hum, destacado, que ve cosas que son reconocidas por los demás, pero que no eran evidentes para los demás sino hasta que él las vio. (Sujeto 10)

El ser talentoso involucra tanto tener ciertas condiciones innatas como la dedicación para que esas condiciones innatas puedan desarrollarse. Por eso yo hablaba hace un momento del contexto, de la situación y de la dedicación; no es posible que una persona que no tenga determinadas condiciones logre un nivel superior y que pueda denominarse talentoso. Una persona dedicada es eso; una persona dedicada que puede llegar a obtener cierto reconocimiento pero el talentoso tiene unas condiciones innatas que adecuadamente potenciadas, por su dedicación o por el mismo contexto, son las que van a hacer que esta persona se reconozca como un talento. (Sujeto 11)

No es posible. No es posible que una persona promedio pueda llegar a tener el mismo talento que una persona más talentosa. El talento es algo que no se puede negar. (Sujeto 12)

La tercera concepción a cerca de la maleabilidad que emerge de las entrevistas es un punto intermedio entre las dos anteriores. Básicamente afirma que el talento se puede desarrollar pero que existen ventanas críticas para este desarrollo y condiciones que deben darse. De tal manera que luego de cierta edad, el desarrollo del talento y las habilidades relacionadas con ese talento no pueden desarrollarse. Lo mismo sucede si el contexto no es favorecedor.

Depende de varias cosas. Como le decía hace algún ratico depende de los recursos, del tiempo que se le dedique a las cosas, del momento en que se decida digamos, emprender esa, ese desarrollar esa habilidades. Hay veces que el nivel influye; por ejemplo de una persona talentosa, conozco casos por ejemplo que aprendieron a tocar guitarra en un año y en dos años ya están haciendo unas cosas geniales y hay personas que se demoran tal vez un poco más, cuatro años, ¿sí? Pero, pero finalmente terminan alcanzando el mismo nivel. O sea si es posible dependiendo de los recursos, el tiempo y todo lo demás. (Sujeto 1)

Pues es que ahí hay factores que influyen y el hecho de que alguien pueda tener el talento pero si no lo desarrolla, no podría llegar realmente a ser talentosa. Hay unas condiciones que son innatas pero que necesitan desarrollarse y en esa medida pues entonces cualquier persona que haga el esfuerzo podría llegar a tener el talento; o sea de igual manera sí es importante que las dos, tanto la persona promedio, como la persona que tenga el talento, lo desarrollen para que realmente este se dé. (...) Sí, si se puede. Si hay las condiciones para que ese talento se desarrolle, sí. O sea si está sometido en un ambiente que le permita el desarrollar esos, ese talento, yo considero que sí se puede llegar a desarrollar. (Sujeto 3)

Asimismo, de la idea a cerca de la maleabilidad que presentan los docentes se deriva su posición respecto a la importancia de la escuela y la relación del esfuerzo, trabajo y dedicación.

Resumiendo, en las entrevistas de los docentes emergen tres concepciones de la maleabilidad del talento. La primera piensa que el talento se puede malear y, por tanto, las mediaciones educativas permitirían desarrollar el talento. La segunda piensa que el talento no es maleable y por tanto, las mediaciones educativas únicamente pueden ayudar a reconocer el talento y potenciarlo, pero nunca a desarrollarlo. La tercera piensa que el talento se puede desarrollar pero depende del contexto familiar, escolar y social, así como de las ventanas críticas de la edad.

En suma

Al analizar las entrevistas a partir de los atributos del talento, se evidenció que los docentes caracterizan a las personas talentosas a partir de una combinación de atributos analíticos, emocionales y prácticos, siendo los atributos analíticos y emocionales los más importantes.

En cuanto a los atributos analíticos, los docentes atribuyen a las personas talentosas ciertas habilidades. Algunos docentes no las especifican; mientras que otros resaltan habilidades generales como análisis, argumentación, capacidad de abstracción, capacidad para representarse el mundo o capacidad para solucionar problemas. Además, algunos docentes atribuyen a las personas talentosas un conocimiento profundo, una mayor velocidad en el procesamiento de la información y un alto manejo técnico por el caso de las artes.

En cuanto a los atributos emocionales, los docentes atribuyen a las personas talentosas características como compromiso o dedicación, el gusto o interés, un elevado auto concepto, habilidades sociales y capacidad de colaboración y liderazgo. Algunos de estos atributos son interpersonales (compromiso, interés, auto concepto) y otros atributos son

interpersonales (habilidades sociales y liderazgo). De estos atributos emocionales, los docentes dan mucha importancia al compromiso, dedicación o disciplina y a la motivación o interés. Aunque ninguno de estos atributos define realmente al talento, son una condición necesaria para su desarrollo.

En cuanto a los atributos los atributos prácticos, los docentes no les dan importancia. Los docentes mencionan de manera marginal, la facilidad para abordar y resolver problemas de algunas personas

En lo que se refiere a los atributos creativos estos se encuentran prácticamente ausentes. Solo se mencionan en una ocasión de manera directa por el docente de artes. No existe alusiones indirectas a la creatividad como *maneras nuevas de hacer las cosas, nuevas soluciones, soluciones fuera de lo común* o similares, que supondrían la idea de creatividad.

Por último, en cuanto a la maleabilidad del talento, no existe acuerdo entre los docentes. Para algunos el talento es maleable y para otros no. La razón principal del asunto está en considerar el talento como una característica innata. Si el talento nace con la persona entonces, piensan algunos docentes, todo proceso, apoyo académico o compromiso personal es innecesario. Si el talento se desarrolla, entonces se puede desplegar a partir del compromiso personal, los entornos favorecedores y las intervenciones educativas.

5.2.5 Conclusiones de la parte cualitativa

Los docentes entrevistados consideran que la motivación y un entorno facilitador son los principales factores para la manifestación o desarrollo del talento. Además, creen que las personas talentosas tienen reconocimiento social, alto desempeño y mejores oportunidades

laborales. Esto contrasta con un cierto rechazo social a la que se ven enfrentadas por obtener resultados sobresalientes.

Mediante la tarea de las tarjetas se pudo constatar que los docentes tienden a jerarquizar los términos relacionados con el talento teniendo como referente el proceso de manifestación o desarrollo del talento. Aunque los términos en lenguaje técnico poseen matices que los diferencian uno del otro, para los docentes estos once términos tienden a resumirse cuatro grupos que responden a características y atributos diferentes. Los cuatro grupos de términos tienden a organizarse según se refieran al compromiso-dedicación, a la manifestación del talento, al nivel de desempeño superior a la media o a lo extraño que resulte encontrar a un tipo de persona.

La tarea de análisis de casos generales pudo evidenciar múltiples criterios para la catalogación de las personas talentosas. Algunos piensan que cada talento es diferente y no puede el comparable; otros utilizan criterios como la precocidad, el esfuerzo personal, los resultados por encima del promedio, el área de desempeño y la normalidad para considerar los casos. La disparidad en los criterios hace necesario considerar una muestra más grande de docentes para poder establecer una tendencia general. Sin embargo, a pesar de los diferentes criterios de organización, los docentes le dan mucha importancia al papel de esfuerzo personal. Así mismo tienden a agrupar los casos por área disciplinar dándole mayor importancia al campo de las matemáticas y de las ciencias¹⁵.

La tarea de análisis de casos relacionados con los estudiantes mostró como los docentes utilizan los criterios de *dedicación, desempeño académico y desempeño por encima del promedio en un campo de las artes o de las ciencias*, para definir a la persona talentosa. Los docentes tienden a considerar como estudiante talentoso a aquel que reúne

¹⁵ Como los casos de los matemáticos están relacionados con la precocidad y el esfuerzo habría que separar en posteriores estudios estos factores para obtener afirmaciones concluyentes

los tres criterios y como el menos talentoso aquel estudiante dedicado con buenos resultados académicos pero que no evidencia resultados sobresalientes en un campo específico. Los docentes reconocen que el esfuerzo, la práctica y la dedicación son condiciones importantes e indispensables para desplegar el talento, pero no se asimilan al talento. Algunos docentes consideran que las pruebas que se aplican a los estudiantes (pruebas estatales o test de inteligencia), no son un medidor claro del talento de los estudiantes.

Al analizar las preguntas asociadas a la tarea de análisis de casos; los docentes no evidencian diferencias de género. Sin embargo, algunos piensan que las mujeres podrían estar representadas en el campo de las artes o de la diplomacia. Algunos docentes tuvieron en cuenta la edad en relación con la manifestación del talento para organizar los casos (precocidad). Reconocen que el contexto es importantísimo para el despliegue del talento en la medida que facilita herramientas culturales o puede constituirse en un reto a superar.

Los docentes están de acuerdo en afirmar que la escuela es un elemento importante para el talento, aunque existen dos miradas distintas. Para unos, la escuela desarrolla el talento. Para otros, la escuela detecta y potencia el talento. La razón de esta divergencia se encuentra en la concepción de la maleabilidad que presentan los docentes. Las expresiones que usan los docentes para referirse al papel de la escuela dan a entender que se trata más de un ideal que de una realidad.

Al analizar las entrevistas a partir de los atributos del talento, se evidenció que los docentes caracterizan a las personas talentosas a partir de una combinación de atributos analíticos, emocionales y prácticos, siendo los atributos analíticos y emocionales los más importantes.

En cuanto a los atributos analíticos, los docentes atribuyen a las personas talentosas ciertas habilidades. Algunos docentes no las especifican; mientras que otros resaltan habilidades generales como análisis, argumentación, capacidad de abstracción, capacidad para representarse el mundo o capacidad para solucionar problemas. Además, algunos docentes atribuyen a las personas talentosas un conocimiento profundo, una mayor velocidad en el procesamiento de la información y un alto manejo técnico por el caso de las artes.

En cuanto a los atributos emocionales, los docentes atribuyen a las personas talentosas características como compromiso o dedicación, el gusto o interés, un elevado auto concepto, habilidades sociales y capacidad de colaboración y liderazgo. Algunos de estos atributos son interpersonales (compromiso, interés, auto concepto) y otros atributos son intrapersonales (habilidades sociales y liderazgo). De estos atributos emocionales, los docentes dan mucha importancia al compromiso, dedicación o disciplina y a la motivación o interés. Aunque ninguno de estos atributos define realmente al talento, son una condición necesaria para su desarrollo.

En cuanto a los atributos prácticos, los docentes no les dan importancia. Los docentes mencionan de manera marginal, la facilidad para abordar y resolver problemas de algunas personas

En lo que se refiere a los atributos creativos estos se encuentran prácticamente ausentes. Solo se mencionan en una ocasión de manera directa por el docente de artes. No existe alusiones indirectas a la creatividad como *maneras nuevas de hacer las cosas, nuevas soluciones, soluciones fuera de lo común* o similares, que supondrían la idea de creatividad.

En cuanto a la maleabilidad del talento, no existe acuerdo entre los docentes. Para algunos el talento es maleable y para otros no. La razón principal del asunto está en

considerar el talento como una característica innata. Si el talento nace con la persona entonces, piensan algunos docentes, todo proceso, apoyo académico o compromiso personal es innecesario. Si el talento se desarrolla, entonces se puede desplegar a partir del compromiso personal, los entornos favorecedores y las intervenciones educativas.

Al considerar las respuestas de los entrevistados de acuerdo a su género, años de docencia, edad, área de desempeño e institución educativa; no se encontraron diferencias en las respuestas. Se evidencia que el nivel de escolaridad del docente muestra mayores herramientas argumentativas pero esto no lo diferencia en las posturas fundamentales sobre el tema.

A nivel general, la postura que cada docente tiene ante el talento parece depender de su respuesta a dos interrogantes básicos:

- a. La pregunta por el origen del talento. Ante esta pregunta algunos respondieron que nace con la persona y otros que es adquirido. Esto derivó en las diferentes posturas frente a la maleabilidad del talento, la importancia de la dedicación y el papel de las mediciones educativas en el proceso. Esto se puede ver en la tabla 23

Tabla 23. *Implicaciones de la respuesta a la pregunta por el origen del talento*

Origen del talento	Maleabilidad	Importancia de la dedicación y el esfuerzo	Mediaciones educativas
Nace con la persona	No es maleable	Evidencia el talento pero no lo desarrolla	Permiten detectar, evidenciar y potenciar el talento presente
Adquirido	Maleable	Permite desarrollar el talento	Desarrollan habilidades que permiten la aparición del talento
Ventana crítica	De acuerdo a ciertas condiciones	Permite desarrollar el talento en un margen de edad y de acuerdo a ciertas condiciones	Permiten detectar y desarrollar el talento si se realiza en el margen de edad adecuado

b. La pregunta por la manifestación del talento. Básicamente los docentes están de acuerdo en que la persona talentosa debe evidenciarse por encima del promedio. Algunos no están de acuerdo en el rango de edad pues podría ser precoz, como más tarde en la edad. Los docentes evidencian una mezcla de atributos analíticos y emocionales que permitirían observar el talento de los estudiantes, sin que se definan claramente estos atributos.

5.3 Relaciones entre los resultados cuantitativos y los resultados cualitativos

Antes de establecer algunas relaciones y diferencias entre los resultados cuantitativos y los resultados cualitativos obtenidos en la investigación, es necesario resaltar que se tratan de dos tipos de resultados diferentes. Mientras que la investigación cuantitativa genera resultados de carácter numérico, la investigación cualitativa genera resultados de carácter descriptivo. Como lo reconocen Hernández Sampieri, Fernández Collazos, & Baptista Lucio, *“a veces puede ser complejo comparar los resultados de dos análisis que utilizan datos cuyas formas son diferentes”* (2010, pág. 570).

Teniendo claro lo anterior, primero se revisarán las similitudes entre los dos resultados, luego las principales discrepancias y por último se realizarán algunas observaciones generales.

5.3.1 Resultados similares entre la parte cualitativa y la parte cuantitativa

En primer lugar, al aplicar la correlación de Pearson al cuestionario sobre teorías implícitas de la inteligencia, se evidenció una significancia de ,700 entre los atributos analíticos y los atributos emocionales. Este resultado es consistente con los resultados encontrados en el análisis cualitativo que evidenció como los docentes dieron mucha más

importancia a los atributos analíticos y emocionales que a los demás atributos del instrumento.

En segundo lugar, el análisis estadístico descriptivo del cuestionario sobre escala de inteligencia de Dweck (1999) mostró que un 23% de los docentes creen que el talento no es maleable y que un 76% de los docentes creen que el talento es maleable. Este resultado es coherente con los resultados cualitativos en los cuales se evidencia diversas posturas frente a la maleabilidad.

En tercer lugar, al comparar resultados de los atributos y la maleabilidad de la parte cuantitativa, con variables como sexo, edad, años de docencia o establecimiento educativo, no se encontraron diferencias significativas. Este resultado es coherente con los resultados cualitativos. En el instrumento cualitativo se evidenció que la diversidad de posturas frente a los atributos del talento y la maleabilidad se encontraba indistintamente en hombre como en mujeres, sin importar la edad, años de docencia o institución educativa.

En cuarto lugar, el instrumento cuantitativo no encontró correlaciones significativas entre los atributos del talento y la maleabilidad, lo cual indica que no existe relación entre las variables. Estos resultados son consistentes con los resultados cualitativos en la medida que los docentes atribuyen características analíticas o creativas a diferentes personas, independientemente de cual sea su concepción de la maleabilidad del talento.

5.3.2 Resultados divergentes entre la parte cualitativa y la parte cuantitativa

El instrumento cuantitativo evidenció una significancia de ,724 en la correlación entre atributos analíticos y atributos prácticos. Esta relación no es evidente en el instrumento cualitativo. Los docentes mencionaron muy pocos atributos prácticos de las personas talentosas. Al revisar los ítems del instrumento cuantitativo que se refieren a los atributos

prácticos, estos están referidos a la resolución de problemas y la toma de decisiones. Estas características emergieron de manera marginal en las distintas entrevistas.

Por otra parte, el instrumento cuantitativo considera dos posturas frente a la maleabilidad. Sin embargo, en el instrumento cualitativo emerge una nueva categoría. La nueva categoría expresa que el talento es maleable en un margen de edad y de acuerdo a ciertas condiciones contextuales. Esta postura permitiría explicar el porcentaje de respuestas del instrumento cuantitativo que se ubican en la escala “ni acuerdo, ni en desacuerdo”.

Así mismo, en el instrumento cualitativo la mayor proporción de respuestas frente a la maleabilidad afirmaron que el talento es maleable (73%), mientras que en el instrumento cualitativo evidenció que la mayor proporción de los docentes se inclinaron a afirmar que el talento no es maleable. Esta característica puede deberse a que la muestra cualitativa toma una parte de la muestra cuantitativa.

Por último, la descripción que realiza el instrumento cualitativo de la maleabilidad es mucho más rico, en la medida que permite ver las implicaciones educativas, su relación con el esfuerzo, la dedicación y el origen del talento.

Más allá de la relación entre lo cualitativo y lo cuantitativo, las respuestas de la parte cualitativa son mucho más ricas. Permitieron evidenciar la relación entre el origen del talento y la maleabilidad, el esfuerzo y las mediaciones educativas.

6. Conclusiones y discusión

Existen consistencias entre los resultados cuantitativos y los resultados cualitativos. Estos resultados permiten afirmar que los docentes caracterizan a las personas talentosas a partir de una combinación de atributos analíticos y emocionales. Dentro de los atributos emocionales las características más destacadas son la motivación, el compromiso y el liderazgo. En tanto que en relación con los atributos analíticos sobresalen, la inteligencia, la rapidez con que aprenden, la capacidad de comprensión, argumentación y el sentido crítico.

Los docentes creen que un estudiante talentoso es aquel que sobresale en varias asignaturas, lo cual, se evidencia en su desempeño académico por los resultados obtenidos. Es decir, se hace referencia específicamente al talento académico del estudiante, como principal elemento diferenciador, asignándole al talento un carácter de dominio general. Además, describen en el estudiante talentoso la motivación y gusto por lo que hace, responsabilidad, compromiso y liderazgo, como diferencias propias del individuo talentoso. Sin embargo, consideran más talentosa a la persona que, además del alto desempeño académico, sobresale en un área específica, como el deporte o las artes.

Lo anterior nos lleva a repensar los imaginarios comunes en relación con aquel estudiante que, siendo talentoso en un área específica diferente de las ciencias o las matemáticas, no tiene los mejores resultados académicos. Por lo regular este tipo de estudiantes tienden a ser invisibles para sus docentes o ser catalogados como malos estudiantes. Adicionalmente los programas escolares típicos resultan aburridos y desmotivadores para estos estudiantes, dado que no llenan sus necesidades y expectativas de aprendizaje.

En este aspecto se hacen patentes dos elementos muy significativos de la teoría de los tres anillos planteada por Joseph Renzulli (1998, 2008); por un lado, la capacidad intelectual superior a la media y por otro el alto grado de motivación y compromiso con la tarea que tienden a exhibir los individuos talentosos.

Como factores determinantes, señalados por los docentes, en el desarrollo del talento, se destacan: el contexto, apoyo familiar y el reconocimiento social. Lo cual coincide con el modelo desarrollista planteado por Franz Monks, según el cual:

Los contextos sociales de la familia, la escuela y las personas de referencia configuran los entornos más importantes de aprendizaje social para un niño. Así pues, es sumamente importante que estos entornos o ambientes sean favorables y den respuestas a la situación. (Monks, 2002)

Los docentes reconocen que los estudiantes con un desempeño superior al de sus compañeros, son un desafío porque exigen de su parte una mayor preparación, requieren un tipo de atención diferencial y su rol como docente debe repensarse. Sin embargo, no se evidencian acciones específicas que se planteen con estos estudiantes.

Los docentes presentan diferentes concepciones a cerca de la maleabilidad del talento, aunque no existe una correlación entre los atributos analíticos y emocionales y la concepción de maleabilidad. Hay acuerdo en cuanto a la necesidad de un entrenamiento especial que contribuya despliegue del talento, adicional a la motivación, dedicación, apoyo familiar, sin embargo, no se plantean estrategias institucionales, que propendan por la detección y desarrollo del talento de los estudiantes.

Las variables demograficas definidas para el estudio (sexo, edad, años de docencia, estableimiento educativo) no presentan diferencias significativas.

Por otra parte, la correlación entre atributos analíticos y atributos prácticos no se evidencia en la investigación cualitativa. Las entrevistas realizadas a los docentes

evidenciaron muy pocas relaciones con resolución de problemas de la vida práctica. Los docentes mencionan los resultados sobresalientes como consecuencia de los atributos analíticos o emocionales.

La escala de inteligencia de Dweck (1999) considera dos posturas frente a la maleabilidad. Los datos de la investigación cualitativa permiten deducir una postura intermedia. Es claro que existen docentes que creen que el talento es maleable y otros docentes que creen que no lo es. Así mismo existen otros docentes que creen que es maleable en la medida que se respeten ciertas edades y se den ciertas condiciones, fuera de esas edades y condiciones, el talento no es maleable. La proporción de respuestas frente a estas posturas entre la parte cualitativa y la parte cuantitativa no se corresponden.

En las instituciones educativas acogiéndose la legislación vigente, se ha abordado la necesidad de adaptar el currículo, para los estudiantes con necesidades educativas especiales. En la mayoría de los casos, dirigido a estudiantes con algún tipo de déficit sensorial, cognitivo o físico. No obstante, para los alumnos talentosos, salvo algunas instituciones, no se han tenido en cuenta.

En la actualidad se atiende el talento académico, promoviendo a los estudiantes al grado siguiente, asignándoles más trabajo o ampliando los contenidos curriculares. Sin embargo, estas acciones no son efectivas para los diferentes tipos de talentos.

Es importante replantear el rol del docente como mediador y facilitador y no como un simple transmisor, con un único programa y unas estrategias iguales para todos los estudiantes, donde no se atiende la diversidad.

Como segundo punto, la necesidad a nivel de las instituciones, de estructurar programas de mediación especiales, como los de enriquecimiento, aceleración, agrupación o integración, sin los cuales el talento no aparece o se deteriora. (De Zubiría, 2009).

Referencias

- Alonso, J., & Benito, Y. (1996). *Superdotados: adaptación escolar y social en secundaria*. Madrid: Narcea.
- Aparicio, J., Hoyos, O., & Niebes, R. (2004). De Velásquez a Dalí: las concepciones implícitas de los profesores sobre el aprendizaje. *Psicología desde el Caribe* (13), 144-168.
- Blackwell, L., Trzesniewski, K., & Dweck, C. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: a longitudinal study and an intervention. *Child development*, 78 (1), 246-263.
- Bralic, S., & Romanoli, C. (2000). *Niños y jóvenes con talentos: una educación de calidad para todos*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Caballero, M., Fuenzalida, C., & Haro, A. (2010). *Teorías implícitas del talento académico en profesores de liceos municipalizados*. Antofagasta, Chile: Universidad del Norte.
- Contreras Palma, R. (2010). Las creencias curriculares de los profesores de ciencia: una aproximación a las teorías implícitas a cerca del aprendizaje. *Horizontes Educativos*, 5 (1), 23-31.
- De Vincenzi, A. (2009). Concepciones de la enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. (F. d. Educación, Ed.) *Educación y educadores*, 12 (2), 87-101.
- De Zubiria, J. (2009). *La inteligencia y el talento se desarrollan*. Bogotá: Magisterio.
- Dweck, C. (1999). *Self Theories: their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Dweck, C., Chiu, C.-y., & Hong, Y.-y. (1995). Implicit theories and the role in judgments and reactions: a world from two perspectives. *Psychological Inquiry*, 6 (4), 267-285.
- Estrada, C., Oyarzún, M., & Yzerbyt, V. (2007). Teorías implícitas y esencialismo psicológico: herramientas conceptuales para el estudio de las relaciones entre y dentro de los grupos. *Psyche*, 16 (1), 111-121.
- Fernández Nistal, M. T., Pérez Ibarra, R., Peña Boone, S., & Mercado Ibarra, M. (2011). Concepciones sobre la enseñanza del profesorado y sus actuaciones en clases de ciencias naturales de educación secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (49), 571-596.
- Furnham, A., Rakow, T., & Mak, T. (2002). The determinants of parents' beliefs about the intelligence of the children: a study from Hong-Kong. *International Journal of Psychology*, 343-352.
- García Cepero, M. C., & McCoach, B. (2009). Educators' Implicit Theories of Intelligence and Beliefs about the Identification of Gifted Students. (U. Javeriana, Ed.) *Universitas Psychologica*, 8 (2).

- García Cepero, M. C., & Proestakis Maturana, A. (2010). Perspectivas de atención a los estudiantes con talento académico. En M. C. García Cepero, *Talentos en el bicentenario* (págs. 37-45). Antofagasta: Universidad Católica del Norte.
- Gómez López, L. F. (2008). Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula. (I. T. Occidente, Ed.) *Sinéctica, revista electrónica de educación* .
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collazos, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). México: Mc Graw-Hill.
- Iriarte Diazgranados, F., Nuñez, R., Gallego, J. M., & Suárez, J. R. (2008). Concepciones de los maestros sobre la creatividad y la enseñanza. *Psicología desde el Caribe* , 84-109.
- Jiménez Fernández, C. (2010). *Diagnóstico y educación de las más capaces*. Madrid: Pearson.
- Jimenez, A., & Correa, A. (2002). El modelo de teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias del profesorado universitario sobre la enseñanza. *Revista de Investigación Educativa* , 20 (2), 525-548.
- Jimenez, L., Vaquero, J., & Lupiáñez, J. (2006). Qualitative differences between implicit and explicit sequence learnig. *Journal of Experimental Psychology: learning, memory and cognition* , 32 (3), 475-490.
- Kauffman, B., & Sternberg, R. (2008). Conceptions of giftedness. En S. Pfeiffer, *Handbook of giftedness in childrens* (págs. 71-91). Tallahasee: Florida State University.
- Makuc, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Signos* , 41 (68), 403-422.
- Marland, S. P. (1972). *Education of the giftes and talented: report to the subcommittee on education*. Washington: Gouvernement Printiting Office.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Orientaciones para la atención educativa a estudiantes con capacidades o talentos excepcionales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Monks, F. J. (2002). Las necesidades de los hiperdotados: un modelo ptimo de respuesta. *Agora 09* .
- Mönsk, F., & Mason, E. (2000). Developmental psychology and giftedness: theories and research. En K. Heller, F. Mönsk, R. Sternberg, & R. Subotnik, *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon.
- Nader, M., & Castro, A. (2010). Teorías implícitas del liderazgo, LMX y bienestar laboral: generalización de un modelo teórico. *Revista de Psicología* , 28 (2).
- Olarte, T., & Alvarado, M. (2008). *Las teoría implícitas de los docentes sobre la integración escolar de niños y niñas con discapacidad intelectual*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Ortega y Gasset, J. (2011). *Ideas y creencias*. Recuperado el 15 de Octubre de 2012, de Revista pensamiento penal: <http://new.pensamientopenal.com.ar/12122007/ortega.pdf>

- Pérez Echeverría, M. d., Mateos, M., Scheuer, N., & Martín, H. (2009). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (págs. 55-94). Barcelona: Grao.
- Pinker, S. (1999). *El instinto del lenguaje: como crea el lenguaje la mente*. Madrid: Alianza.
- Pinker, S. (2003). *La tabla rasa: negación moderna de la naturaleza humana*. Barcelona: Paidós.
- Pozo, J. I. (2009). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, & M. De la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (págs. 29-50). Barcelona: GRAÓ.
- Pozo, J. I., & Rodrigo, M. J. (2001). Del cambio de contenidos al cambio representacional en el conocimiento conceptual. *Infancia y aprendizaje*, 24 (4), 407-423.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M., & Pérez Echeverría, M. (2009). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. d. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, & M. De la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graò.
- Renzulli, J. (2008). La educación del sobredotado y el desarrollo del talento para todos. *Revista de Psicología*, 26.
- Renzulli, J. (1998). Three-Ring Conception of Giftedness. En S. Baum, & L. Maxfield, *Nurturing the gifts and talents of primary grade students*. Mansfield: Creative Learning Press.
- Robinson, A., & Clivenbeard, P. (2009). History of giftedness: perspectives from the past presage modern scholarship. En S. Pfeiser, *Handbook of giftedness in children* (págs. 13-31).
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A., & Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Sternberg, R. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 607-627.
- Sternberg, R. J. (1990). *Más allá del cociente intelectual: una teoría triárquica de la inteligencia humana*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Sternberg, R. (1993). Procedures for identifying intellectual potencial in the gifted. En F. Monsk, K. Heller, & A. Passow, *International handbook of research and development o giftedness and talent* (págs. 185-208). Oxford: Pergamon.
- Sternberg, R. (2011). *Psicología cognoscitiva*. Mexico: Cengage Learning.
- Sternberg, R., & Davidson, J. (1986). *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stoeger, H. (2009). The history of giftedness research. En L. Shavinia, *International Handbook on Giftedness* (págs. 17-38). New York: Springer.

Stromsom, H., & Braten, I. (2005). The relationship between epistemological beliefs, implicit theories of intelligence, and self regulated learning among Norwegian postsecondary students. *British Journal of Educational Psychology* (75), 539-565.

Terrasier, J. C. (1988). Disincronia: desarrollo irregular. En J. Freeman, *Los niños superdotados: aspectos psicológicos y pedagógicos* (págs. 294-305). Madrid: Santillana.

Villarraga, M., Martínez, P., & Benavides, M. (2004). Hacia la definición del termino talento. En UNESCO, *La educación de niños con talento en Iberoamerica* (págs. 25-34). Santiago de Chile: UNESCO.

Voglioti, A., & Macchiarola, V. (Septiembre de 2003). Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de docentes. *Congreso Latinoamericano de Educación Superior* . Universidad Nacional de San Luis.

Winner, E. (1996). *Gifted Children: Myths and Realities*. New York: Basics Books.

Apéndices

Apéndice A. *Instrumento de investigación aplicado a docentes* Concepciones implícitas del talento CUESTIONARIO

I. Identificación

Nombre: _____ Edad: _____

SEXO: Femenino____ Masculino____

Años que lleva en la docencia: _____ años.

Asignatura (s) que dicta actualmente: _____

NIVEL EDUCATIVO:

Normalista Técnico Profesional Licenciado Especialización Maestría

¿Ha tomado algún curso de educación de Talento? Si No

II. Introducción

El propósito de este instrumento es conocer sus ideas y opiniones sobre aspectos importantes del Talento. Lo que se pretende obtener es una opinión personal y sincera, basada en su propia experiencia. Toda información que proporcione es **ESTRICTAMENTE CONFIDENCIAL**. Además, cabe destacar que los resultados no tienen valor individual, sino en el conjunto del total de los miembros de la institución.

Agradecemos desde ya su disposición por colaborar en esta actividad.

III. Cuestionario I

Piense en UNA PERSONA que considere muy talentosa. Ahora responda a la información que se le solicita.

1. Describa a la persona en que pensó. (Utilice un pseudónimo)
2. ¿Qué observa en esa persona que lo lleva a pensar que es talentosa?
3. ¿Cuáles factores cree usted que determinaron que esa persona fuera más talentosa que los demás?
4. ¿Qué ventajas ha tenido esa persona por el hecho de ser talentosa?
5. ¿Qué desventajas ha tenido esa persona por el hecho de ser talentoso?
6. Algunos investigadores creen que existen diferencias entre una persona talentosa y una persona dedicada; otros investigadores, por el contrario creen que no existe ninguna diferencia. ¿Usted que cree?
7. Algunos investigadores creen que una persona promedio puede llegar a tener el mismo talento que una persona más talentosa; otros investigadores, por el contrario creen que esto no es posible. ¿Usted que cree?
8. Algunas personas creen que el talento se puede desarrollar con un tipo de entrenamiento especial; otras personas creen que no se puede. ¿Usted que cree?

IV. CATEGORIZACIÓN DEL TALENTO I

A continuación encontrará 7 casos. Por favor lea detenidamente cada caso y organícelos del más talentoso al menos talentoso según usted lo considere.

Caso Nº 1

M estudió en el colegio más cercano a su casa. Allí desarrolló paulatinamente sus habilidades para el baloncesto. A los 7 años participó en el equipo de baloncesto de su colegio en una competición local en la que quedaron campeones. Al finalizar sus estudios básicos, ingresó a la universidad dónde continuó entrenando con el equipo de su facultad. Participó en varios torneos ocupando el primer puesto en todos ellos. Fuera de la universidad empezó entrenar a grupos de niños en sus ratos libres, hecho que le llevaría a estudiar Práctica Deportiva. M logró su título profesional como Entrenador y su trabajo de grado fue considerado el mejor de su generación. Ahora dedica su tiempo a entrenar equipos de baloncesto.

Caso Nº 2

G aprendió a leer sin el apoyo de nadie y desarrolló la comprensión de la aritmética antes de los 6 años de edad. En los primeros años de escuela, G leía los tratados de grandes matemáticos. A los 17 años G empezó a desarrollar una teoría de los números diferente a la de sus predecesores. Cuando ingresó a la universidad, G sorprendió a sus tutores por su facilidad para el griego y el latín, que aprendió en muy poco tiempo. A los 21 años publicaría su obra principal en la cual desarrollaría una teoría nueva a cerca de las relaciones entre los números. A los 23 años, G se dedicó a la astronomía y logró calcular la órbita de una de las lunas de Júpiter.

Caso Nº 3

P tuvo dificultades en el desarrollo del lenguaje. Desarrolló las primeras palabras a los 3 años. Hablaba poco y solía no aceptar la compañía de otras personas de la misma edad. En la escuela primaria y secundaria obtuvo buenas calificaciones en general, interesándose por los problemas científicos. Uno de sus tíos le permitió trabajar en su taller donde se hacían experimentos con electricidad y le facilitó revistas científicas al respecto. A los 18 años estudió por su propia cuenta el cálculo infinitesimal. A los 24 años se graduaría de matemáticas y física de la universidad. A los 30 años logró graduarse de doctorado y ese mismo año desarrolla investigaciones en el campo de la física. Descubre las relaciones entre gravedad, tiempo y velocidad y explica las relaciones de los campos eléctricos. Este descubrimiento le vale el reconocimiento de sus contemporáneos.

Caso Nº 4

J debutó a los dos años en un anuncio de televisión. A los cuatro años empezó a actuar en series de TV y a los 13 ganó su primer premio como el mejor personaje de una película. Estudió literatura en una de las mejores universidades de su país graduándose con los máximos honores. Aunque ha actuado en pocas películas, las críticas catalogan a los personajes de J como fuertemente emocionales, estructuralmente bien contruidos y con una personalidad compleja. A sus 29 años inicia su trayectoria en la dirección de cine. Sus películas son muy bien valoradas y adquieren gran reconocimiento por el público. J domina varios idiomas por lo que tiene facilidad para producir sus películas en un idioma diferente a la lengua materna.

Caso Nº 5

N nació dentro de una familia de diplomáticos y políticos de su país. Terminados sus estudios básicos, estudió Ciencias Políticas en una muy reconocida universidad. En ese tiempo, su padre es nombrado en un alto cargo del Estado por lo que N conoce a los más altos políticos y diplomáticos. Terminados sus estudios, ejerció como asesor de un Ministerio. Al cabo de tiempo, N ocupó el cargo titular del Ministerio de Finanzas. A la muerte de su padre, ocupó el cargo de Primer Ministro. En su cargo, apoyó

la industrialización y la política social. Gozó de gran popularidad entre el pueblo por su carisma y manera de gobernar.

Caso Nº 6

F nació en una familia promedio de su país. Cursó sus estudios básicos en el Liceo que se encontraba cerca a su casa. Allí surgió su gusto por la pintura. Al terminar sus estudios básicos ingresó a la Facultad de Artes en la Universidad. Allí se graduó tras cinco años de estudios. Al terminar sus estudios ingresa al periódico local como ilustrador. En este ámbito desarrolla una serie de obras propias que expondrá en el museo de la ciudad. Al relacionarse con el ambiente intelectual cercano, pasa de la pintura a la escultura, a la cual le consagrará la mayor parte de sus creaciones propias. En la escultura logra generar un estilo propio por el que será reconocido y galardonado por sus contemporáneos.

Caso Nº 7

C nació en una familia sencilla de una ciudad pequeña de su país. Solo asistió hasta el cuarto grado de escolaridad, pues les colaboraba a sus padres en las labores cotidianas. A los 16 años empezó a escribir algunos versos que fue coleccionando a lo largo de la vida. Al contraer matrimonio se trasladó a la capital. Allí se casó y tuvo seis hijos. A los cuarenta años enviudó y dedicó a la actividad agrícola en una pequeña finca del interior del país. A los 50 años sufre una “transformación interior” según sus palabras y empieza a escribir poemas ligados a su experiencia de vida y el entorno en el que le tocó vivir. Su primera obra de poesía se publicó cuando tenía 75 años y fue considerada una obra maestra. C es considerado uno de los poetas más grandes en su idioma.

Proceso de trabajo con los casos anteriores

1. Solicitar la explicación al participante de las razones que le llevaron a organizar estos casos de la manera como lo hizo.
2. ¿Nota usted alguna diferencia de género en los casos expuestos?
3. Indagar por el campo de pensamiento que fue puesto de primero
4. Indagar por las diferencias respecto a la edad en la que se manifestó el talento en los casos que fueron puestos de primero
5. Indagar por la incidencia del contexto (familia, relaciones económicas, escolaridad, etc.) en la manifestación y desarrollo del talento
6. Indagar sobre el papel del esfuerzo, la práctica y la dedicación

V. CATEGORIZACIÓN DEL TALENTO II

Ordene las siguientes tarjetas como usted considere que es más adecuado.

ADJETIVO	SUSTANTIVO
1. Talentoso	“Talento”
2. “Prodigioso”	Prodigio
3. Superdotado	“Superdotación”
4. Excepcional	“Excepcionalidad”
5. Genio	“Genialidad”
6. Brillante	“Brillantez”
7. Precoz	“Precocidad”
8. Comprometido	“Compromiso”

- | | |
|------------------|--------------|
| 9. Sobresaliente | |
| 10. Disciplinado | “Disciplina” |
| 11. Sabio | “Sabiduría” |

VI. Cuestionario II

Piense en UN ESTUDIANTE DE SU INSTITUCION que considere talentoso. Ahora responda a la información que se le solicita.

1. Describa al estudiante en que pensó (Utilice un pseudónimo)
2. ¿Qué observa en el estudiante que lo lleva a pensar que es talentoso?
3. ¿Cuáles factores cree usted que determinaron que ese estudiante fuera más talentoso que los demás?
4. ¿Qué ventajas ha tenido ese estudiante por el hecho de ser talentoso?
5. ¿Qué desventajas ha tenido ese estudiante por el hecho de ser talentoso?
6. ¿Qué desafíos enfrentó como docente cuando tuvo a este estudiante en su asignatura?
7. ¿Este estudiante se desempeña con solvencia en varias asignaturas o dimensiones o solo lo hace en una asignatura?
8. ¿Cómo caracteriza las relaciones que establece este estudiante con sus compañeros?
9. Algunas personas creen que un estudiante promedio puede llegar a tener el mismo talento que un estudiante más talentoso; otros investigadores, por el contrario creen que esto no es posible. ¿Usted que cree?
10. Algunos investigadores creen que existen diferencias entre un estudiante talentoso y un estudiante dedicado; otros investigadores, por el contrario creen que no existe ninguna diferencia. ¿Con respecto al estudiante en cuestión, usted que cree?
11. Algunos investigadores creen que los estudiantes necesitan un apoyo académico especial para desarrollar su potencial; otros dicen que no necesitan de ningún apoyo deferente al que requieren sus compañeros. Con respecto al estudiante en cuestión, ¿usted que cree?

VII. CATEGORIZACIÓN DEL TALENTO III

A continuación encontrará tres situaciones escolares relacionadas con tres estudiantes diferentes. ¿Cuál de estos tres estudiantes considera usted el más talentoso? ¿Por qué?

Caso 1:

A es un estudiante que le gusta dibujar. Su habilidad para el dibujo le ha ganado la admiración de sus compañeros. Durante las clases del colegio se dedica a dibujar en su cuaderno y no obtiene buenos resultados académicos. Aunque los profesores reconocen su habilidad, los informes académicos brindados a los padres de A no son buenos.

Caso 2:

B es un estudiante muy responsable con sus tareas. Suele estar atento durante todas las clases, llevar apuntes y preguntar a los profesores. Se esmera por presentar los trabajos, tareas y exposiciones a tiempo y bien realizadas. Suele obtener buenas calificaciones al final de año escolar.

Caso 3:

C es un estudiante que tiene bajo rendimiento académico. Sus calificaciones al final del año escolar no son muy buenas. Los profesores aducen que el bajo rendimiento de C es debido a su desinterés por el

estudio, ya que en muchas ocasiones no lleva apuntes ni presenta trabajos. Sin embargo, en las pruebas estatales en las que se evalúa las competencias académicas de los estudiantes, C obtiene los mejores resultados.

Caso 4:

D es un estudiante muy responsable con sus labores académicas. Obtiene muy buenas calificaciones al final del año escolar. Además, suele escribir cuentos que reciben la admiración de los compañeros y profesores. D ha participado en varios concursos de cuento ocupando siempre los primeros lugares.

Caso 5:

E es un estudiante que obtiene bajo resultados académicos. No presenta tareas, no lleva apuntes de clase y cuando se le pregunta por un tema no sabe qué responder. Por este y otros motivos el orientador del colegio pide la aplicación de un test de inteligencia. En dicho test el estudiante obtuvo resultados sobresalientes, muy por encima del promedio.

Proceso de trabajo con los casos de estudiantes

1. Solicitar la explicación al participante de las razones que le llevaron a organizar estos casos de la manera como lo hizo.
2. ¿Nota usted alguna diferencia de género en los casos expuestos?
3. Indagar por la importancia que le dio el participante a la disyuntiva entre escuela y talento.
4. Indagar por la incidencia de los actores cercanos al estudiante (compañeros, padres y profesores)
5. Indagar sobre el efecto del esfuerzo, dedicación, disciplina

Concepciones implícitas del talento

Formulario Número: _____

I. Identificación

Edad: _____

SEXO: Femenino____ Masculino____

Años que lleva en la docencia: _____ años.

Asignatura (s) que dicta actualmente: _____

ÚLTIMO NIVEL EDUCATIVO TERMINADO:

 Normalista Técnico Profesional Licenciado Especialización Maestría

NIVEL EN EL QUE IMPARTE LA MAYORÍA DE SUS HORAS DE CLASE:

 Ciclo I Ciclo II Ciclo III Ciclo IV Ciclo V
¿Ha tomado algún curso de educación de Talento? Si No

II. Cuestionario 1

Estamos interesados en conocer sus creencias sobre el talento. Por favor, lea las siguientes afirmaciones y marque con un círculo su nivel de acuerdo o desacuerdo con cada una de ellas. El rango es entre 1 y 7 donde 1 = totalmente en desacuerdo y 7 = totalmente de acuerdo. Por favor conteste todas las preguntas.

Una persona con talento...	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Un poco en desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	Un poco de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Es capaz de usar lo que sabe para resolver problemas en la vida real	1	2	3	4	5	6	7
2. Es capaz de resolver problemas del mundo real	1	2	3	4	5	6	7
3. Ve relaciones entre conceptos diferentes	1	2	3	4	5	6	7
4. Es sensible a las necesidades de otras personas	1	2	3	4	5	6	7
5. Sabe emitir juicios adecuados sobre otras personas	1	2	3	4	5	6	7
6. Propone formas inusuales para resolver problemas	1	2	3	4	5	6	7
7. Se gana la confianza de los demás	1	2	3	4	5	6	7
8. Se muestra creativo(a)	1	2	3	4	5	6	7
9. Guarda la calma bajo presión	1	2	3	4	5	6	7
10. Resuelve problemas eficientemente	1	2	3	4	5	6	7
11. Encuentra relaciones originales entre conceptos	1	2	3	4	5	6	7
12. Tiene valores morales altos	1	2	3	4	5	6	7
13. Maneja de manera efectiva a la gente	1	2	3	4	5	6	7
14. Tiene buena memoria	1	2	3	4	5	6	7
15. Comprende sus sentimientos y emociones	1	2	3	4	5	6	7
16. Procesa información fácilmente	1	2	3	4	5	6	7

Una persona con talento...	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Un poco en desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	Un poco de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
17. Actúa de manera responsable	1	2	3	4	5	6	7
18. Tiene muchas ideas y momentos de iluminación creativa	1	2	3	4	5	6	7
19. Tiene buena comprensión lectora	1	2	3	4	5	6	7
20. Se ajusta fácilmente a nuevas situaciones	1	2	3	4	5	6	7
21. Puede ver las situaciones desde el punto de vista de otra persona	1	2	3	4	5	6	7
22. Tiene conciencia social	1	2	3	4	5	6	7
23. Mantiene control de sus emociones	1	2	3	4	5	6	7
24. Acepta a los demás por lo que son	1	2	3	4	5	6	7
25. Resuelve problemas de manera diferente a lo tradicional	1	2	3	4	5	6	7
26. Es bueno(a) tomando decisiones	1	2	3	4	5	6	7
27. Quiere mejorar la sociedad	1	2	3	4	5	6	7
28. Hace inferencias correctas	1	2	3	4	5	6	7
29. Es imaginativo(a)	1	2	3	4	5	6	7
30. Es persistente	1	2	3	4	5	6	7
31. Es analítico(a)	1	2	3	4	5	6	7
32. Razona lógicamente	1	2	3	4	5	6	7
33. Prioriza las necesidades del grupo sobre las propias	1	2	3	4	5	6	7
34. Es independiente en su forma de pensar y actuar	1	2	3	4	5	6	7
35. Aprende rápidamente	1	2	3	4	5	6	7
36. Es capaz de modelar su medio ambiente	1	2	3	4	5	6	7

Cuestionario 2

Por favor, lea las siguientes afirmaciones y marque con un círculo su nivel de acuerdo o desacuerdo con cada una de ellas. El rango es entre 1 y 7 donde 1 = totalmente en desacuerdo y 7 = totalmente de acuerdo.

Por favor conteste todas las preguntas.

	Totalmente de en desacuerdo	En desacuerdo	Un poco en desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	Un poco de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Todo el mundo tiene una cantidad específica de talento, y no podemos hacer mucho para cambiarlo	1	2	3	4	5	6	7
2. El talento de las personas es algo que ellas no pueden cambiar	1	2	3	4	5	6	7

	Totalmente de en desacuerdo	En desacuerdo	Un poco en desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	Un poco de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
mucho.							
3. Independientemente de la persona, ella/él puede cambiar su nivel de talento.	1	2	3	4	5	6	7
4. Siendo honestos, las personas no pueden cambiar que tan talentosos son.	1	2	3	4	5	6	7
5. Las personas pueden cambiar sustancialmente que tan talentosos son.	1	2	3	4	5	6	7
6. Algunas personas pueden aprender cosas nuevas, pero no pueden cambiar realmente su talento básico.	1	2	3	4	5	6	7
7. Independiente de que tan talentosa es una persona, todos podemos cambiarla sustancialmente.	1	2	3	4	5	6	7
8. Todas las personas pueden cambiar considerablemente su nivel de talento.	1	2	3	4	5	6	7

Apéndice B: *Modelo del consentimiento informado solicitado a los docentes*

Concepciones implícitas del talento
CONSENTIMIENTO INFORMADO

Formulario Número:

Estudio: “Concepciones Implícitas sobre el Talento en docentes de Educación Básica de la Ciudad de Bogotá”

Investigadores: Licenciada Victoria Barrero y Licenciado Javier Muñoz

Tutora: Profesora María Caridad García, Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá

La información que se presenta a continuación tiene como finalidad solicitar su consentimiento para participar en un proceso de investigación. Por favor léalo cuidadosamente. Si no entiende algo, o si tiene alguna duda, pregúntele a la persona encargada del estudio.

Usted ha sido invitado a participar en el estudio “*Concepciones Implícitas sobre el Talento en docentes de Educación Básica de la Ciudad de Bogotá*”, estudio desarrollado por investigadores de la Maestría de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. El propósito de esta investigación es explorar las teorías implícitas del talento en docentes de educación básica de colegios de la ciudad de Bogotá.

Su colaboración requerirá de un tiempo aproximado de 10 a 15 minutos para responder una entrevista. La participación en este estudio no implica ningún riesgo físico o mental. El único inconveniente para usted es el tiempo que requerirá para responder la entrevista. La información suministrada es totalmente confidencial y reservada y solo será utilizada con fines de investigación.

La decisión de tomar parte en esta investigación es completamente voluntaria. *Usted es libre de participar en este estudio así como de retirarse en cualquier momento.*

Si tiene cualquier pregunta acerca de esta investigación, puede comunicarse con la profesora María Caridad García al teléfono 3208320 Ext. 2621 o a la dirección electrónica “maria.caridad.garcia@gmail.com”

Consentimiento

De manera libre doy mi consentimiento para participar en este estudio. Entiendo que esta es una investigación. He recibido copia de este formato de consentimiento informado.

Firma: _____

Número de documento de identidad: _____

Apéndice C. Modelo de esquematización de los casos generales

Entrevista 6

Caracterización

Género: F	Años de docencia: 15	Nivel educativo: LICENCIADA
Edad: 30 a 35 AÑOS	Asignatura: SOCIALES	Curso de talento: NO

Esquemmatización

Caso Nº 4	
Genero	FEMENINO
Campo	ARTES
Nivel	PRECOZ (Prodigio)
Descripción	J representa a la actriz norteamericana Jodie Foster.

Caso Nº 3	
Genero	MASCULINO
Campo	CIENTÍFICO
Nivel	NO DETERMINADO (esfuerzo personal)
Descripción	P representa al físico alemán Albert Einstein.

Caso Nº 5	
Genero	FEMENINO
Campo	POLITICO
Nivel	TARDIO
Descripción	N representa a la primera ministra de la India, Indira Gandhi.

Caso Nº 2	
Genero	MASCULINO
Campo	MATEMÁTICAS
Nivel	PRECOZ (Prodigio)
Descripción	G representa al matemático Carl Friedrich Gauss.

Caso Nº 1	
Genero	FEMENINO
Campo	DEPORTIVO
Nivel	NEUTRAL
Descripción	M representa a un entrenador de baloncesto.

Caso Nº 6	
Genero	MASCULINO
Campo	ARTES
Nivel	NEUTRAL (esfuerzo personal)
Descripción	F está inspirado en la biografía del maestro Fernando Botero.

Caso Nº 7	
Genero	FEMENINO
Campo	ARTES
Nivel	TARDIO
Descripción	C está inspirado en la poetiza brasileña Ana Lins dos Guimaraes Peixoto, conocida como <i>Cora Coralina</i> .

Entrevista

Sujeto 6: Me pregunto yo una cosa ¿no hay talentos para determinadas cosas? ¿Un talento en la matemática es más talentoso que el que tiene un talento en el deporte o que el que tiene un talento musical?

E: No se. En este caso tiene sus casos; usted los tiene que organizar; del más al menor.

Sujeto 6: Por eso si yo veo que todos, o sea, aquí estoy viendo uno en matemáticas. Aquí estoy viendo el niño que tiene el talento para el deporte, si yo digo, no es mas importante este que tiene el talento en matemática que este que es en el baloncesto, ¿Cómo los organizo?

E: Pues mira como los organizas. Listo, ¿Cómo los organizo?

Sujeto 6: Pues yo no les doy un orden, o sea no les doy como un escalón a cada uno porque lo que yo decía; considero que cada persona tiene un talento para algo en especial. Y no por ser el matemático o no por ser el de baloncesto, tiene que ser uno más, más talentoso que el otro, sino que todos tienen la misma, un talento en especial. Pues yo los organizaría, no sé, en círculo, sin darle a uno una prioridad que al otro. Sino que todos formamos parte de algo y que todos tenemos un talento que mostrar.

E: ¿Usted nota alguna diferencia de género en los casos expuestos; o sea que unos se refieran a mujeres

Sujeto 6: Si. En unos sí.

E: Bueno e independientemente de esos, ¿Qué otros; forzándolos, cuántos podría pensar usted que son hombres? Porque están redactados en masculino, pero ¿podrían ser mujeres?

Sujeto 6: Si, hay unos que están como mujer, o sea que les doy

E: ¿Cuáles serían?

Sujeto 6: El de la, el de la familia del papá ministro. El de la familia del papá Ministro, habla de, de una mujer.

E: Ajá. ¿Qué otros podrían ser?

Sujeto 6: Cualquiera; cualquiera podría pertenecer a eso, podría ser tanto hombre como mujer.

E: ¿Si tuviera que colocar alguno de primeras, colocaría alguno?

Sujeto 6: No.

E: ¿El papel del esfuerzo y la práctica y la dedicación, cuénteme en el talento, el esfuerzo y la práctica y la dedicación en estos casos, es notoria o no?

Sujeto 6: Si, en muchos se ve como el, como han pasado de un lado, o sea cómo han ascendido de un punto a otro punto. Entonces se puede ver que cuando uno asciende o cuando uno logra algo mas es porque precisamente porque se lo ha, lo ha buscado en cierto modo. Entonces si se evidencia.

Apéndice D. Modelo de esquematización de términos del talento

Entrevista 1

Caracterización

Género: M	Años de docencia:8	Nivel educativo: TECNOLOGO
Edad: 30 a 35 AÑOS	Asignatura: MÚSICA	Curso de talento: NO

Esquematización

Precoz	Sobresaliente
Prodigio	Comprometido
Superdotado	Disciplinado
	Brillante
Sabio	Talentoso
Genio	Excepcional

Entrevista

E: ¿Cuénteme, por qué las organizó de esta manera?

Sujeto 1: Pensando digamos en lo que es más posible como encontrar y de la forma como es más posible que se desarrolle un talento entonces pues si es una persona sobresaliente, pero debe ser comprometido, disciplinado, brillante y eso lo lleva a ser talentoso.

E: Ese es un proceso, ¿cierto?

Sujeto 1: Si digamos un proceso; digamos, si. De lo talentoso puede pasar a ser genio, ¿sí? Y eso lo convierte en excepcional, entonces aquí lo precoz si ves es que, siento que eso es como una habilidad muy, muy rara, ¿cierto? Y aquí como lo más, o sea como que aquí van las, lo que menos se, se encuentra. La persona precoz, sabio, prodigio, superdotada.

E: ¿Usted nota que algunas de esas palabras se apliquen más a hombres que a mujeres, o a mujeres que a hombres?

Sujeto 1: Bueno los de genio se aplican más a hombres. Genio y sabio. Nunca he escuchado hablar de una sabia o una mujer sabio o algo así; rara vez. O una mujer genio. De pronto prodigio si, superdotada, sobresaliente, comprometida, brillante, talentosa, excepcional, sí

E: ¿En su campo del pensamiento cuál de estas se aplicaría más?

Sujeto 1: Por ejemplo esta brillante, disciplinado, comprometido; sí, ésta también pero digamos que está incluida dentro de éstas.