

CAPITULO 2

Concepto y definiciones de talento ^(*)

1. Introducción

El término “talento” evoca intuitivamente, en la población en general, un significado asociado a una capacidad o habilidad destacada. A pesar de esta aparente claridad, las definiciones teóricas o expertas del término varían de uno a otro autor, de una a otra época, y de una a otra escuela de pensamiento o tradición teórica.

Lo anterior puede tener su origen en el hecho que el término “talento” no designa una característica absoluta, sino que exige una comparación con algún tipo de estándar, para poder decidir si se trata de una capacidad o habilidad “destacada” o no. Es un concepto esencialmente relativo, y por lo tanto, necesariamente sujeto a las influencias de la época y la cultura, que definen, en primer lugar, qué capacidades o habilidades son “destacables” por su valor social, y también, qué nivel de superioridad respecto al promedio es necesario que un sujeto alcance para considerarlo realmente “destacado”. Además, una vez definidas socialmente las áreas de talentos que son valoradas, los sistemas de identificación del talento en la población constituyen otro factor que termina incidiendo en quiénes y cuántos son considerados con y sin talento.

Es así que cada civilización ha privilegiado ciertos talentos, y no ha visto o no ha fomentado otros. En la cultura occidental moderna, el talento intelectual o académico es el que claramente recibe mayor reconocimiento social, mientras que las habilidades o el desempeño destacado en otros ámbitos, como la música o el deporte, si bien son valorados en los casos más excepcionales, son concebidos como accesorios, o menos importantes.

En concordancia con este clima o contexto social, durante mucho tiempo se homologó el concepto de talento al de habilidades intelectuales destacadas. Hay una larga tradición de investigación en teorías y modelos de la inteligencia y su desarrollo, y en el diseño de instrumentos para medirla, los que se han usado para identificar el talento (definido, restringidamente, como talento intelectual). Así, no sólo no se han desarrollado sistemas de medición confiables para la identificación de otros tipos de talento (p. ej., social o emocional), sino que incluso dentro de los talentos intelectuales se han privilegiado los que corresponden con las definiciones tradicionales de inteligencia, que enfatizan los componentes de razonamiento analítico verbal y matemático, en desmedro de otros rasgos como la creatividad.

Sólo en las últimas décadas, tanto el concepto como los sistemas de identificación se han comenzado a abrir, para incorporar en ellos talentos de naturaleza distinta a la intelectual. Las

^(*) Tomado de Bralić, S. y Romagnoli, C. (2000). *Niños y Jóvenes con Talentos: Una Educación de Calidad para Todos*. Santiago: Dolmen Ediciones.

influencias de Howard Gardner y su Teoría de las Inteligencias Múltiples, de Robert Sternberg y su Teoría Triárquica de la Inteligencia, entre otros, han puesto en cuestión visiones más simplistas y unidimensionales de las habilidades cognitivas, a la vez que han contribuido a diluir en alguna medida, las fronteras tradicionalmente claras entre lo cognitivo y lo socioemocional, o entre el razonamiento lógico y el analógico.

A pesar de estos avances, muchas de las preguntas que han ocupado a los expertos en el campo siguen aún vigentes, a la espera de mayores desarrollos. En lo que sigue, por tanto, se intentará presentar una visión panorámica sobre las distintas corrientes de pensamiento en relación al tema, sin pretender llegar a conclusiones definitivas. Se abordará primero el problema de las definiciones de talento en un sentido amplio, para precisar luego el concepto de talento intelectual, intentando dilucidar la relación entre talento e inteligencia, y distinguiendo niveles o grados de talento intelectual; el capítulo concluirá discutiendo la naturaleza del talento como algo fijo o evolutivo, y el rol del contexto sociocultural tanto en su definición como en su desarrollo.

2. El concepto y las definiciones de talento

Aunque hay algunos que restringen la noción de talento al ámbito intelectual o cognitivo, la mayoría de los autores hoy en día plantean que el talento es una habilidad o un desempeño excepcional en una dimensión humana general (por ejemplo, en el área intelectual, emocional, social, física, artística), o en un campo específico de una dimensión general (por ejemplo, dentro de la dimensión intelectual, es posible distinguir el talento matemático, científico, computacional, etc.).

Algunas definiciones enfatizan que el talento sería un desempeño observable, mientras que otras más bien aluden a una habilidad innata, que puede ser manifiesta o no. En este último caso se hace referencia a talentos potenciales que requieren de ciertas condiciones y experiencias para poder manifestarse y desarrollarse.

También se observan diferencias con respecto a la inclusión en el concepto de talento, de rasgos humanos que quedan claramente fuera del campo de las aptitudes o capacidades, como es el caso de los factores motivacionales.

Por último, algunos reservan el término para una proporción muy pequeña de la población (inferior al 1%), mientras que otros lo extienden a porcentajes más amplios, aunque la mayoría, como se verá a continuación, no especifica la extensión de su concepto.

Diversas definiciones para un mismo término

Marland (1971) es uno de los primeros que, luego de una larga tradición “intelectualista” en la definición de talento imperante en Estados Unidos, acuñó una definición más amplia, que

luego se constituyó en el referente para las múltiples declaraciones de política sobre educación de niños con talentos, tanto a nivel federal como en muchos de los estados. En ella se reconoce que “los niños dotados y talentosos son aquéllos... que en virtud de sus habilidades sobresalientes, son capaces de un alto rendimiento. Los niños capaces de un alto rendimiento incluyen aquéllos que han demostrado sus logros y/o sus habilidades potenciales en cualquiera de las siguientes áreas, sea aisladamente o combinadas: 1) habilidad intelectual general 2) aptitudes académicas específicas 3) pensamiento creativo o productivo 4) habilidad de liderazgo, 5) artes visuales e interpretativas 6) habilidades psicomotoras. Se supone que la utilización de estos criterios de identificación de los niños dotados y talentosos abarcará a un mínimo entre 3 y 5% de la población escolar” (Marland, 1971, en Passow, 1993, pág. 30).

Como se ve, además de la amplitud del concepto, que trasciende el dominio cognitivo, éste incluye tanto el talento potencial, como el que desde ya se manifiesta en un desempeño de excelencia. Esta distinción entre lo potencial y lo manifiesto es relevante, porque implica también reconocer, tácitamente, la posibilidad de que una capacidad potencial no llegue a manifestarse, dependiendo de diversos factores, y entre ellos, de las oportunidades educativas que permitan y estimulen su desarrollo. El reconocimiento de esta diferencia implica, además, hacerse cargo de la identificación de ambos tipos de talentos, lo que repercute sobre los criterios y métodos de selección que se emplean para un determinado programa educacional para alumnos con talentos destacados.

Kokot también recoge esta distinción entre talento potencial y manifiesto, agregando específicamente la situación de alumnos cuyo desempeño enmascara su capacidad potencial (como en el caso de los alumnos talentosos de bajo rendimiento), o incluso ni siquiera permite anticiparla (porque su manifestación es relativamente tardía). Esta autora define al niño con talentos o altas capacidades como con “un potencial, latente o concreto, para logros superiores, cuando se lo compara con otros de la misma edad, experiencia o medio ambiente, en una o más áreas que tienen valor para una cultura específica. La realización de este potencial depende de la naturaleza y la calidad de las relaciones del individuo con los aspectos de la realidad en el hogar, la escuela, la sociedad y el ser, a lo largo de toda la vida” (Kokot, 1998, pág. 6).

La palabra *potencial* se ha incluido en forma deliberada en esta definición, y denota, a juicio de la autora recién citada, diversas posibilidades:

- * aquellos que ya *actúan* o que tienen *el potencial* de actuar a un nivel sobresaliente *en general*
- * aquellos que ya *actúan* o que tienen *el potencial* de actuar en forma sobresaliente en un área *específica*
- * aquellos que tienen *el potencial*, o que pueden *actuar* en forma sobresaliente, pero que no lo hacen (por ejemplo, los así llamados de bajo rendimiento)
- * aquellos cuyas capacidades se van desarrollando gradualmente a lo largo del tiempo, pero que en el momento de la identificación, no se muestran como dotados o talentosos.

Esta última categoría no se refiere a los niños de bajo rendimiento sino a los que no se muestran precozmente como sobresalientes, pero que algún día ocupan un lugar destacado en el mundo de los negocios, la política, la medicina o algún otro campo, y dan prueba de ser personas

sobresalientes. Ellos no dan indicios tempranos de un desempeño o de un potencial destacado, pero llegan a hacerlo más adelante y más tardíamente que otros.

Otros autores también enfatizan el carácter evolutivo del talento, y su existencia en propiedad solamente cuando hay evidencias conductuales del mismo, dando mayor perfil a la importancia de la intervención educativa para el desarrollo del potencial.

Tannenbaum, por ejemplo, insiste en que el talento desarrollado sólo existe entre los adultos, y sostiene por lo tanto que el término “dotado” sólo es aplicable a niños en cuanto “denota un potencial para llegar a ser realizadores altamente reconocidos o productores ejemplares de ideas en esferas de la actividad que mejoran la vida moral, física, emocional, social, intelectual o estética de la humanidad” (Tannenbaum, 1997, pág. 27).

Renzulli, por su parte, hace la distinción entre comportamientos excepcionales y capacidad para desarrollar el talento, en los siguientes términos: “el comportamiento dotado refleja una interacción entre tres grupos de rasgos humanos: capacidades generales o específicas por encima del promedio, alto nivel de compromiso con la tarea y alto nivel de creatividad. Los niños talentosos o dotados son los que poseen, o son capaces de desarrollar, este conjunto de rasgos, y de aplicarlos a cualquier área potencialmente valiosa de la actividad humana. Estos niños (...) requieren una amplia variedad de oportunidades y servicios educacionales que no son habitualmente provistos a través de los programas instruccionales regulares” (Renzulli, 1979, en Gagné, 1993, pág. 70). Con esta definición Renzulli sugiere que se abarcaría al 15 o 20% superior de la población.

Este autor, sin embargo, no sólo enfatiza el componente evolutivo y el requerimiento educacional del talento, sino que incorpora al concepto variables de carácter distinto al de la capacidad, como el compromiso con la tarea; este factor motivacional queda de esta manera situado en la esencia misma del concepto, tanto como el nivel de capacidad en una determinada área.

Algo similar ocurre con las definiciones de Feldhusen (1985 y 1986, en Gagné, 1993), las que, aunque han sufrido algunas modificaciones en el tiempo, conservan siempre la inclusión de rasgos motivacionales o de personalidad en su centro. Este autor propone que la dotación comprende 4 componentes psicológicos principales: 1) capacidad de nivel superior 2) alto grado de motivación 3) una particular concepción del *self* y 4) alto nivel de creatividad.

Finalmente, tanto Renzulli como Feldhusen incluyen en sus definiciones el componente de creatividad, posición que no es compartida por todos los autores, pues si bien se reconoce que ésta es un área posible de expresión de talentos, se acepta también que puede haber talentos en otras áreas sin estar acompañados de este componente (ver, por ejemplo, la definición de Marland citada antes).

La distinción entre dotación y talento

Según se desprende de la sección anterior, la mayoría de los autores no distingue claramente entre los términos “talentoso” y “dotado”¹, usándolos como sinónimos; hay algunos, sin embargo, que los asimilan a distintos grados de excepcionalidad, aunque se da aquí una gran variabilidad en los términos utilizados para designar los distintos niveles de talento. En los países de habla castellana, este modo de entender la diferencia entre ambos términos está muy difundido, tal vez apoyado por el uso de la palabra “superdotado” (como equivalente al inglés “gifted”), la que sugiere un grado superior de dotación.

Otros autores refieren los términos “talentoso” y “dotado”, respectivamente, a una capacidad específica y una capacidad general sobresaliente. Es el caso de Feldhusen (1985, en Gagné 1993), quien define la *dotación* como un complejo de aptitudes, talentos, habilidades, experiencias, motivaciones y creatividad, que llevan al individuo a actuaciones productivas en áreas, dominios o disciplinas valoradas por una cultura en un tiempo determinado. El *talento*, por su parte, implica un área particular de la dotación, como por ejemplo, el talento artístico o matemático.

En el mismo sentido, aunque con un énfasis más radical, Landau (1999), define la dotación como un desarrollo global, inclusivo y armónico de los distintos campos o dimensiones de la persona, llegando a un nivel de excelencia. Plantea que el talento de un niño, al ser identificado y estimulado, puede convertirse en una capacidad manifiesta, la cual al ser a su vez potenciada e integrada armónicamente con todos los ángulos de la personalidad, va desarrollando la creatividad general del niño, y conduciendo al logro de la madurez intelectual y socio-emocional, que constituye para ella la dotación propiamente tal.

Otra distinción entre talento y dotación se refiere a la polaridad entre una capacidad potencial o desarrollada. Tal como se vio antes, Tannenbaum (1997) sostiene que sólo en adultos puede hablarse estrictamente de dotación, implicando un nivel de desempeño o producción de excelencia y ya desarrollado, mientras que en los niños se trata más bien de una promesa pendiente de cumplir.

En la misma línea, Gagné (1993) distingue ambos conceptos, pero en sentido exactamente contrario a Tannenbaum: habla de *dotación* para referirse a las capacidades innatas y potenciales, y de *talentos* para señalar el desempeño manifiesto a un nivel sobresaliente.

Se presentará a continuación el modelo desarrollado por este autor sobre el talento y la dotación, pues se trata de un enfoque comprensivo, que pretende resolver varias de las discrepancias visibles entre las diversas concepciones reseñadas previamente.

Gagné (1993), luego de una revisión de los elementos comunes y distintivos entre los conceptos y definiciones adoptados por una diversidad de autores, desarrolla un modelo propio

¹ Estos son los términos que se utilizarán en esta publicación para sus equivalentes en inglés “talented” y “gifted”, respectivamente.

que se caracteriza por los siguientes rasgos: 1) reconoce la existencia de capacidades y desempeños de excelencia en una amplia gama de dominios; 2) reconoce la intervención crítica de variables personales y ambientales, en el desarrollo del talento; 3) distingue conceptualmente los términos “talentoso” y “dotado”; 4) finalmente, propone criterios operacionales coherentes para definir la extensión del concepto, es decir, su prevalencia en la población.

El propone reservar el término *dotación* para designar “una competencia claramente superior al promedio en una o más áreas de las aptitudes humanas. *Talento* corresponde a un desempeño claramente superior al promedio en uno o más campos de la actividad humana” (Gagné, 1993, pág. 72). En otras palabras, asocia la *dotación* con capacidades o aptitudes humanas naturales o no sistemáticamente desarrolladas, mientras que con talento se refiere a habilidades o destrezas sistemáticamente desarrolladas que constituyen maestría en un campo particular de la actividad humana.

El modelo de Gagné especifica que la emergencia de un talento particular resulta de la aplicación de una o más aptitudes al dominio y maestría del conocimiento y destrezas en ese campo particular, mediado por el apoyo de variables o “catalizadores” intrapersonales y ambientales, como también por el aprendizaje sistemático y la práctica continua.

En cuanto a la prevalencia de la dotación o el talento en la población, Gagné hace notar que la mayoría de los autores no abordan explícitamente el problema, aunque los mecanismos de identificación utilizados terminan definiendo implícitamente un cierto umbral. Reconoce que la dificultad reside en la arbitrariedad que involucra definir un cierto punto de corte, a partir del cual las capacidades “normales” se transforman en “superiores a lo normal”. El tema será abordado más adelante, en la sección relativa a “Grados o niveles de talento”.

La polémica en torno a los términos “gifted” y “superdotado”

Además de la variabilidad en las definiciones, existen desacuerdos frente a la opción de denominar a los niños con altas capacidades o desempeños de excelencia, como “gifted” o “superdotados”, en vez de hacer referencia tan sólo a los talentos generales o específicos que presentan, cualquiera sea su grado.

Potencialidad aún no madura:

Si bien la denominación “gifted”, en los países de habla inglesa, y “superdotados” en los países hispanoparlantes (especialmente en España²), es ampliamente utilizada, existen

² En España, es ampliamente utilizado el término “superdotado” para hacer referencia a niños con alto potencial y habilidades sobresalientes. Diversos programas y centros especializados en esta área, emplean preferentemente este término. Por citar algunos: Asociación Española de Niños Superdotados (ASENUD), Asociación de Superdotados Españoles (ANSUE), Sociedad Española para el estudio de la Superdotación (SEES), Asociación Española para Superdotados y Talentosos (AEST), etc.

innumerables detractores, que plantean que no es adecuado emplear este término con niños, porque ellos están en un proceso de desarrollo cuyo curso y destino dependerán de muchos factores independientes de su capacidad potencial, e incluso de su nivel de rendimiento manifiesto actual.

El Departamento de Educación de los Estados Unidos, por ejemplo, tomó posición al respecto, señalando lo siguiente: “El término “gifted” connota un poder maduro en vez de una habilidad en desarrollo, por lo tanto, es antitético con los resultados recientes de la investigación sobre niños” (U.S. Department of Education, 1993, p.26, en Feldhusen, 1997, pág. 189). Proponen utilizar, en cambio, el término talento o talentoso.

Otros autores que han abogado por esta misma posición han sido ya citados antes.

Etiquetamiento de la persona:

Otra crítica al empleo del término “gifted” o “superdotado”, es que éste tiende a etiquetar al niño, con una característica que le define como persona, frecuentemente con connotaciones y efectos negativos para él.

Feldhusen (1997), por ejemplo, es partidario de evitar el etiquetamiento y categorización de un niño como superdotado, y sugiere hablar de talentos, aptitudes, habilidades o necesidades especiales, que requieren de experiencias y actividades pedagógicas que los estimulen y desarrollen.

Esta posición coincide con una que constituye casi un axioma en el campo de la psicología infantil y la consejería para padres y familias. En general, el uso de calificativos que etiquetan a la persona son desincentivados, mientras que se sugiere aludir a las conductas o rasgos específicos que motivan una determinada interacción. Ello es válido cuando se trata de rasgos positivos o socialmente valorados, porque su incorporación por parte del niño a su autoconcepto puede generarle presiones desmedidas de cumplimiento de las expectativas; por ejemplo, el niño que es habitualmente tildado de alegre, o generoso, etc., puede llegar a sentirse inhibido de manifestar sentimientos o conductas contrarios a la etiqueta, por temor a defraudar a quienes así lo conciben y lo valoran. Pero el problema es aún más serio en el caso de juicios negativos, porque el etiquetamiento negativo de la persona puede afectar su autoestima global, a diferencia de una crítica o un rechazo a un comportamiento específico, que le deja abierta la posibilidad de corregirlo en el futuro, sin comprometer su identidad y valoración como persona.

En este mismo sentido, el uso del término superdotado tiende a encasillar al niño, y a dejarlo marcado con una etiqueta que indica que es una persona diferente, respecto de la cual existen expectativas también distintas, que le exigen comportarse siempre a la altura de sus supuestas capacidades. En cambio, el uso del término talento, hace referencia a las habilidades generales o específicas del niño, cualquiera sea su naturaleza y grado, y no a su persona como globalidad, indicando destrezas especiales que pueden ser reconocidas y valoradas positivamente, pero que no lo hacen ser una persona “rara”, sino con habilidades excepcionales en una o más dimensiones o campos específicos.

Según Castro et al. (1998), la razón fundamental para no utilizar el término superdotado está en la connotación social que tiene, al menos en las sociedades hispanoparlantes. Sostiene que esta palabra está cargada de información errónea respecto de este tipo de niños, jóvenes y adultos, lo que provoca reacciones en padres, profesores e incluso en los mismos niños, que dificultan una atención psicopedagógica adecuada a sus verdaderas necesidades. Esta posición coincide con la de otros autores que han identificado una serie de mitos asociados al término superdotado. Winner (1996) hace un análisis de nueve de ellos, entre los cuales cabe destacar, por su posible impacto negativo sobre el desarrollo del niño con talentos, los siguientes:

- el niño superdotado es superdotado en todas las áreas
- el niño superdotado es más popular, mejor adaptado y más feliz que los demás
- el niño superdotado llega a ser un adulto eminente y creativo.

Sería probablemente utópico pretender eliminar el uso de un término que ha sido ampliamente adoptado tanto por expertos como por las personas en general. En esta misma publicación, de hecho, si bien no se encontrará el término “superdotado” más que precisamente cuando se le critica, ha sido imposible evitar del todo el uso de “etiquetas”, como pueden interpretarse las palabras “talentoso” o “dotado” (a diferencia de una expresión como “tener don o talento para...”). A pesar de ello, los argumentos presentados buscan instalar una nota de cautela, que permita ir avanzando hacia una comprensión más realista, precisa y desprejuiciada de los niños con capacidades excepcionales, que vele simultáneamente por el reconocimiento, atención y cuidado de las necesidades también excepcionales que suelen acompañarlas.

3. Talento e inteligencia

Si se sigue la tendencia de las definiciones hasta aquí revisadas, una conclusión necesaria es que el talento intelectual es uno de los tipos de talento posibles de destacar dentro de la diversidad de las capacidades o aptitudes humanas.

Se ha dicho ya que el talento intelectual puede ser general, manifestándose en todas o en la mayoría de las áreas de desempeño cognitivo o académico, o específico, referido a un área particular del conocimiento.

Sin embargo, una comprensión más profunda de lo que se designa realmente con el concepto de talento intelectual, requiere un análisis más detallado de las teorías sobre la inteligencia que lo subyacen, y que le otorgan características diferentes.

No corresponde hacer aquí una revisión exhaustiva de las distintas teorías sobre la naturaleza y el desarrollo de la inteligencia, pero se aludirá brevemente a algunas que han tenido mayor impacto en las concepciones actuales, con el fin de ilustrar las consecuencias que de ellas derivan para las definiciones que se han discutido.

Durante muchos años el mundo occidental aceptó un concepto de inteligencia referido a lo que se mide en los tests de inteligencia. En los inicios del siglo XX, con el trabajo de Alfred Binet, quien desarrolló el concepto de edad mental, y luego acuñó el concepto de Coeficiente Intelectual (CI), comenzaron a desarrollarse los primeros tests de inteligencia. Fue Lewis Terman, en 1906, quien basado en los estudios de Binet, creó la escala de inteligencia de Standford-Binet, la cual básicamente medía habilidades lingüísticas y lógico-matemáticas. Con ella, Terman inició el primer y clásico mega-estudio longitudinal sobre el talento intelectual, con una muestra de 1500 niños con alto CI (correspondiente al 1% superior de la población), intentando demostrar la relación entre talento infantil y productividad adulta.

“Terman creyó, hasta sus últimos días, que la inteligencia es un rasgo genéticamente determinado y estable a lo largo de la vida de un individuo (Minton, 1988, p. 199). Sin embargo, a la edad de 77 años, sus propios estudios genéticos empíricos, la más larga investigación longitudinal jamás emprendida, le convencieron de que muchos de sus 1500 sujetos nunca llegaron a hacer uso de su capacidad superior. Llegó a la conclusión que otros factores distintos de la inteligencia, tales como la personalidad y el ambiente, determinan de un modo fundamental si un individuo alcanza o no “éxito en la vida” (Terman, 1954, en Mönks y Mason, 1993, pág. 90).

A partir del trabajo pionero de estos investigadores, la gran mayoría de los tests de inteligencia que han sido creados hasta la fecha, se han basado en la medición del razonamiento verbal y matemático, lo que ha repercutido en los procesos de identificación de niños talentosos. Por muchos años, el coeficiente intelectual ha sido considerado sinónimo de talento o dones, y a partir de éste se han seleccionado alumnos para participar en programas especiales, con la consiguiente discriminación hacia aquellos alumnos con talentos sobresalientes en otras habilidades, así como hacia grupos étnica y socioculturalmente diferentes con respecto de la población para los que fueron estandarizados los tests (Richert, 1997).

Este enfoque de la inteligencia, que la reduce a algunas habilidades cognitivas, está siendo cuestionado por distintos investigadores, aunque en la práctica, muchos especialistas siguen apoyándose en los tests de inteligencia como criterio principal para identificar a los niños dotados intelectualmente (Bragget, 1996; Kokot, 1998; Ramos-Ford y Gardner, 1997). El valor individual del CI es todavía dominante como medida del talento en el campo de la investigación, y sólo muy lentamente se está abriendo espacio al uso de métodos que integran otras dimensiones de las capacidades cognitivas e incluso otras dimensiones de la persona, fuera del campo intelectual.

Los modelos más recientes en el área de la inteligencia, se interesan en explorar cómo el niño en desarrollo entiende la información, cómo la almacena, cómo la filtra seleccionando los datos relevantes, y cómo toma decisiones o resuelve problemas, haciendo uso de ésta. La percepción de la inteligencia que en la actualidad parece tener la aceptación más amplia, es más general, y se refiere a sus elementos dinámicos o de procesos (a diferencia del énfasis más tradicional en los productos); es decir, a la forma individual de organizar y utilizar el conocimiento en un modo adaptativo y dirigido a un objetivo, lo que depende considerablemente de las influencias del ambiente social y educativo.

Así, en la actualidad, a juicio de Richert (1997), se ha ido alcanzando una definición de talento más amplia, que incluye múltiples habilidades y factores. Según este autor, las principales contribuciones a esta línea de conceptualización han sido: la introducción del modelo multifactorial de la inteligencia de Guilford; las investigaciones en creatividad de Torrance; la incorporación de los factores motivacionales de las personas talentosas por Renzulli; el énfasis en las variables no intelectuales y sociales del talento de Tannenbaum; las sugerencias de Passow, Roeper y Richert relacionadas con el desarrollo del concepto de talento emocional; el trabajo basado en el concepto de potencial de desarrollo de Dabrowski, realizado por Piechowski y Colangelo, y el interés por el componente ético del talento de Richert. Este mismo autor señala que, en el área de la ciencia cognitiva, Gardner, Sternberg y Gagné, han enfatizado el reconocimiento de diversas habilidades cognitivas en las personas con altas capacidades, ampliando la definición del concepto.

Habiéndose expuesto previamente el modelo de Gagné y las propuestas de otros autores mencionados en el párrafo anterior, se revisarán a continuación los principales planteamientos de Gardner y Sternberg, en lo que sus teorías de la inteligencia pueden aportar a una conceptualización del talento.

La teoría de las Inteligencias Múltiples (IM), de Howard Gardner

La teoría de las Inteligencias Múltiples (IM), desarrollada por Howard Gardner en 1983, desafía la noción de la inteligencia general o “g”, en la que la mayoría de los modelos de tests de inteligencia se basan. La teoría IM cuestiona la idea de que las capacidades intelectuales individuales puedan ser capturadas con una única medición de la inteligencia (un determinado CI); en vez, sugiere una aproximación a la evaluación e instrucción, que activamente busca identificar lo que puede ser único en relación a las tendencias y capacidades en una variedad de dominios de la inteligencia. De esta manera, se proponen siete inteligencias: lingüística, lógico-matemática, kinestésica-corporal, espacial, musical, interpersonal e intrapersonal; y se define inteligencia como “una habilidad o un conjunto de habilidades que permiten al individuo resolver problemas o desarrollar productos que son consecuencia de un determinado contexto cultural”. La identificación de siete inteligencias no excluye que pueda haber otras, ni pretende ser exhaustiva, sino que intenta apoyar la noción de una visión pluralista de la inteligencia, y no una que la restringe o define en su totalidad (Ramos-Ford y Gardner, 1997, pág. 55).

Puede cuestionarse el uso del término “inteligencia” para referirse a tan variada gama de capacidades humanas, y el mismo Gardner lo reconoce: “algunos han sugerido que algunas de las inteligencias (p. ej., musical, o corporal-kinestésica) quedarían mejor identificadas con el nombre de “talentos” o “dones”. En verdad, no hay ninguna razón para que estas competencias se denominen inteligencias, pero deliberadamente hemos decidido hacerlo así para desafiar a aquéllos que consideran que las capacidades lógico-matemática y lingüística están en un plano diferente a las otras capacidades consideradas en esta teoría” (Ramos-Ford y Gardner, 1997, pág. 55).

Así, si se acepta esta denominación, el concepto de talento “intelectual” abarca no sólo lo que tradicionalmente se ha considerado como tal (la inteligencia lingüística y lógico-matemática), sino que también existirían talentos “intelectuales” en otros campos: la música, el deporte, las relaciones humanas, etc. Pero, más allá de discutir sobre si es o no adecuado considerar que éstas últimas con “competencias cognitivas”, según lo que sostienen estos autores, es innegable que ellas son, efectivamente, competencias o aptitudes, y que son terrenos fértiles para la expresión de diversos tipos de talento.

Al igual que otros autores, esta teoría enfatiza también el carácter de disposición o potencial de las inteligencias, las que pueden manifestarse o no, dependiendo del contexto cultural y de las oportunidades que el individuo encuentre a lo largo de su desarrollo. A su vez, como se dijo, cuestiona el uso exclusivo del CI como medida de la inteligencia o del talento, pero también otros tests que se aplican en condiciones casi experimentales y descontextualizadas; diversos desarrollos alcanzados a través del Proyecto Zero y del Proyecto Spectrum (Harvard University, 1994) les han llevado a proponer, en cambio, el uso de evaluaciones en el medio natural y auténticas (portafolios, muestras de trabajos), las que deben ser muy estrictas en términos de no intentar medir un tipo de inteligencia, a través de procesos que ponen en juego a otra (p. ej., intentar medir la inteligencia matemática o numérica a través de problemas verbalmente planteados).

La Teoría Triárquica de la Inteligencia, de Robert Sternberg

La teoría triárquica de Sternberg (1986, 1997) tiene tres partes:

1. La sub-teoría de componentes relaciona la inteligencia con el mundo interno del individuo, o con los mecanismos mentales que subyacen a la conducta inteligente. Habría tres tipos de componentes en relación al procesamiento de la información:
 - *metacomponentes*: procesos de orden superior usados para planificar, monitorear y evaluar el propio desempeño en la resolución de problemas y toma de decisiones
 - *componentes de desempeño*: procesos de menor orden que ejecutan las “instrucciones” de los metacomponentes para resolver problemas, y
 - *componentes de adquisición de conocimientos*: para aprender cómo hacer lo que los metacomponentes y los de desempeño realizan.
2. La sub-teoría experiencial: especifica que el modo en que operen los componentes mencionados anteriormente, depende de los niveles de experiencia o grados de conocimiento previo que la situación a resolver representen para el individuo. Por lo tanto, al evaluar la inteligencia, habría que considerar tanto los componentes como el nivel de experiencia con que ellos son aplicados.

Según esta sub-teoría, la inteligencia es mejor evaluada en zonas del continuum experiencial que implican la aplicación de componentes de procesamiento de información tanto a tareas relativamente nuevas o desconocidas, como a las que están en proceso de automatización.

3. La sub-teoría contextual: establece que el pensamiento inteligente se dirige a uno o más de 3 objetivos conductuales, los que a su vez reflejan las 3 funciones de la inteligencia:
 - adaptación al ambiente
 - modificación del ambiente
 - selección del ambiente.

Según el autor, “una persona dotada no es dotada por el simple hecho de tener altos niveles en una o más habilidades, sino en virtud de la forma en que estas habilidades interactúan como sistema” (Sternberg, 1997, pág. 202). El distingue tres tipos de dotación, según el locus o las habilidades preeminentes de procesamiento de información:

1. Las habilidades analíticas consideran la capacidad de disectar un problema y comprender sus partes. A juicio del autor, las personas que son fuertes en esta área del funcionamiento intelectual, tienden a rendir bien en tests de inteligencia convencionales, que suelen enfatizar el razonamiento analítico. Por ejemplo, las analogías requieren de un análisis en las relaciones entre los pares de términos y entre los pares de relaciones; la comprensión de lectura requiere del análisis de los pasajes de la lectura; las matrices de problemas, involucran el análisis de las interrelaciones entre las filas y columnas de las figuras; los números, los sinónimos, etc., también necesitan de esta habilidad.

2. Las habilidades sintéticas se ven más bien en personas que son introspectivas, intuitivas, y creativas. Estas personas generalmente no rinden bien en los tests de inteligencia convencionales. Les puede suceder que si ven más o diferentes maneras para resolver un problema que el constructor del test, seguramente obtendrán una respuesta errónea. Según el autor, suelen ser personas que no ven las cosas como la mayoría, y si bien no obtienen los más altos CI en los tests de inteligencia, tienden a hacer las mayores contribuciones a las áreas científicas, de literatura, arte, drama, etc. Como se ve, este es otro de los autores que incluye la creatividad en su concepción de talento, aunque en este caso no es uno más de los factores constitutivos de una definición única, aunque amplia (como se vio en Renzulli o en Feldhusen), sino que sería más bien un tipo específico de talento.

3. Las habilidades prácticas involucran aplicar ya sea las habilidades analíticas o sintéticas en situaciones pragmáticas. El autor describe a estas personas como aquellas que en una situación, visualizan cuáles son las necesidades para tener éxito, y actúan hasta conseguirlo. Muchas personas tienen excelentes habilidades analíticas o sintéticas, pero no son capaces de aplicar estas habilidades en situaciones de negociación con otras personas, o en problemas o situaciones que se encuentran en el transcurso de su desarrollo profesional.

Para este autor, la dotación puede darse tanto en la integración equilibrada de los tres grupos de habilidades, o en un alto nivel de capacidad en cualquiera de ellos, aunque enfatiza que “un elemento importante de la dotación reside en ser capaz de coordinar estos tres tipos de habilidades y en saber cuándo usar cada una de ellas” (Sternberg, 1997, pág. 44). A la vez, sostiene que los niños dotados demuestran un funcionamiento cognitivo cualitativamente diferente al de otros niños, en uno o más de los componentes de la inteligencia (metacognitivos, de desempeño y/o de adquisición de información); asimismo, son expertos en su aplicación a situaciones nuevas y/o en mecanismos de automatización frente a situaciones familiares; por último, las personas con alto nivel de habilidades prácticas, suelen destacarse en una o más de las tres funciones u objetivos de la inteligencia (adaptación, selección y modificación del ambiente) (Sternberg, 1997; Davidson y Sternberg, 1984; Sternberg, 1985, y Sternberg y Davidson, 1987, ambos en Mönks y Mason, 1993).

Los tipos de habilidades descritas, a juicio de Sternberg, no pueden ser medidas con los tests convencionales de inteligencia, de aptitudes u otros similares. A lo sumo, dichos tests miden las habilidades analíticas, pero no pueden medir las habilidades sintéticas ni prácticas, y generalmente incluso no miden adecuadamente las habilidades analíticas. El autor ha desarrollado el Test de Habilidades Triárquicas (Sternberg, 1993), que otorga puntajes separados para los distintos tipos de habilidades y procesos mencionados, y que puede ser utilizado como instrumento de identificación de alumnos talentosos.

Grados o niveles de talento intelectual

Existe acuerdo general en que hay diferentes niveles o grados de talento. No hay similar acuerdo, en cambio, en cuanto a los criterios o instrumentos a utilizar para distinguir esos niveles o grados, ni siquiera dentro del ámbito de los talentos intelectuales. Sin embargo, al menos entre los que se apoyan en tests de CI, se aprecian coincidencias en los puntos de corte que sugieren para demarcar los límites entre una y otra categoría, los que se basan en el promedio y la desviación estándar de esta variable (100 y 15, respectivamente). Véase, por ejemplo, a continuación, las categorías propuestas por Smith (1999). Otros autores comparten estas distinciones, aunque la primera categoría de Smith, “talento leve”, es muchas veces considerado una variación dentro de lo normal, y no propiamente una primer nivel de talento (Gross, 1993; Silverman, 1989).

Por otra parte, la especificación de la probabilidad de aparición de un determinado rango de CI en la población, no aparece siempre adecuadamente justificada. Por ejemplo, al comparar las probabilidades anotadas en el cuadro siguiente con las que especifica Gross (1993), se observa una diferencia importante en la categoría de “talento excepcional”, que según ésta última, tendría una prevalencia de 1 en 10.000 o 30.000 (bastante mayor a la anotada en el cuadro). Es posible que estas discrepancias se deban al uso de distintos tests de CI, o distintas versiones del mismo test, los que deberían coincidir en sus predicciones de prevalencia, por estar estandarizados, pero se sabe que no siempre ocurre así.

Tabla 1:
Niveles de Talento Intelectual medido por CI (Smith, 1999)

<i>Nivel de talento</i>	<i>Coefficiente Intelectual</i>	<i>Probabilidad de aparición</i>
Leve	115 - 129	1: 40
Moderado	130 - 144	1: 1.000
Alto	145 - 159	1: 10.000
Excepcional	160 - 179	1: 1.000.000
Profundo	180 - +	< 1: 1.000.000

Gagné (1993), en el marco de un esfuerzo mayor destinado a resolver algunas de las ambigüedades y discrepancias entre las diversas concepciones de talento, elabora una propuesta estadísticamente fundamentada y conceptualmente coherente para determinar los distintos niveles de talento. El propone utilizar un criterio estadístico, basado en la desviación estándar, pero considerando también el error de medición de los tests de CI, llegando a una clasificación de los niveles de dotación o talento como la que se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2:
Subcategorías dentro de la población dotada o talentosa *

<i>Nivel de dotación o talento</i>	<i>Desviación Standard</i>	<i>CI (umbral mínimo)</i>	<i>% de la población</i>	<i>Probabilidad de aparición</i>
Básico	+1	+/- 112-115	15-20%	1 en 5 o 6
Moderado	+2	+/- 125-130	2-4%	1 en 35 (+/- 10)
Alto	+3	+/- 140-145	.001-.003%	1 en 600 (+/- 300)
Extremo	+4	+/- 155-160	+/- .00002%	1 en 500.000 (+/- 10.000)

* Tomado de Gagné, 1993, pág. 82.

Como se desprende de esta Tabla, Gagné propone usar una “zona umbral” en lugar de un punto de corte preciso (por ejemplo, entre un CI de 112 y 115 para hablar de talento básico, o entre 140 y 145 para hablar de talento alto), para tomar en consideración la probabilidad del error de medición. Al mismo tiempo, sostiene que la prevalencia se hace tan baja en el rango superior a un CI de 160, que no se requiere de mayores subdivisiones para los puntajes más altos, contradiciendo la postura de otros autores que sostienen que “un niño con un CI de 190 difiere de sus compañeros moderadamente dotados con CI 130, en mayor medida que la diferencia que existe entre éstos y niños intelectualmente discapacitados con CI de 70” (Gross, 1993, pág. 475).

Algunas consecuencias que Gagné visualiza de la adopción de estos criterios, considerados en el contexto de su modelo (expuesto en páginas anteriores), son las siguientes:

1. Considerando que las personas pueden tener dones o talentos en otras áreas distintas a la intelectual, y suponiendo que para su identificación se usara un criterio similar en relación a una medida válida de esos otros talentos, la prevalencia total puede llegar a ser muy alta (personas que son dotadas o talentosas en al menos un área), aunque el porcentaje de dotados “múltiples” (en muchas o todas las áreas) podría ser baja.
2. Si bien el grupo de referencia para la definición de “dotado” (referido al ámbito de las capacidades o aptitudes) es claramente la población general, en el caso del “talento” (entendido como maestría desarrollada en un campo de actividad) la referencia debería ser el grupo de cultores o “profesionales” en ese campo. Surge entonces el problema de definir quiénes son los que conforman ese grupo, lo que no siempre es fácil.
3. Por último, aunque teóricamente su modelo haría prever una mayor prevalencia de “dotados” que de “talentos” (porque algunos de los primeros podrían no llegar a desarrollar sus dones al nivel del talento o la maestría), el criterio estadístico propuesto establece, por definición, que tanto la dotación como el talento corresponderían al 15 o 20% superior de la población.

A pesar de la falta de acuerdo sobre los grados y prevalencia del talento, el solo hecho de que se reconozca la existencia de distintos grados es importante, y debe tomarse en consideración al analizar, por ejemplo, las características socio-emocionales de estos niños. Como se verá en el Capítulo 4, es probable que algunas de las descripciones que se hacen de los niños intelectualmente talentosos se apliquen mejor a los niveles más altos, que a los que están más cerca del promedio normal.

4. Elementos que contribuyen al desarrollo y manifestación de los talentos

El cómo se desarrollan y estimulan los talentos de un niño, para posibilitar su manifestación plena y dar forma así a una persona excepcional en el hacer, producir o relacionarse, que impacte positivamente al medio social, sigue siendo, en gran parte, una incógnita. Los elementos y factores que influyen en este desarrollo y manifestación son diversos y complejos, y no totalmente conocidos.

Muchas personas que manifestaron en alguna etapa, un talento excepcional, luego en el transcurso de sus vidas no desplegaron lo que se esperaba de ellas: no llegaron a convertirse en el esperado reformador, realizador, descubridor o investigador. A la inversa, adultos destacados, exitosos, respetados y valorados por sus contribuciones al bienestar común, no siempre han sido reconocidos en su infancia como talentos potenciales.

En lo que sigue, se mencionarán algunos factores que han sido identificados como facilitadores del desarrollo del talento potencial, como asimismo los que pueden obstaculizar o detener su manifestación.

Herencia y medio ambiente

Diversos autores plantean que los niños pueden nacer con el potencial genético para una alta capacidad en uno o más campos en sus estructuras neurológicas, pero este potencial necesita ser nutrido abundantemente por el medio ambiente para que se manifieste y desarrolle (Gagné, 1993; Mönks y Mason, 1993; Ziv, 1999; Bloom, 1982, en Gross, 1996).

La pregunta clave en el estudio del desarrollo de los niños con talentos sobresalientes, ya no es si se trata de una condición hereditaria o si es producto de las experiencias y del ambiente; se da por sentado que la concurrencia de ambos factores es necesaria, y la pregunta se transforma en qué tipo de interacción entre ambos debe ocurrir, y cómo esto influye en el desarrollo del talento. En otras palabras, la pregunta se convierte en: ¿qué es lo que resulta de la interacción entre ciertos rasgos individuales específicos y determinadas experiencias, en un ambiente social y cultural dado? (Mönks y Mason, 1993).

Algunos autores además de considerar importante la relación con el medio social (familiar, educacional, societal), plantean la importancia de la interacción del mundo interno del niño para el desarrollo del potencial. Así, para Kokot (1998), las relaciones con la realidad externa deben ser de una naturaleza y una calidad tal que desafíen y estimulen la realización de las altas capacidades dentro de la realidad interna del niño (los aspectos afectivos, conativos, cognitivos y físicos), creando así las condiciones que son necesarias para la alta capacidad. Pero las relaciones de los niños con su ser interno también deben ser satisfactorias para permitir la afirmación de sus capacidades en sus relaciones con la realidad externa; de aquí la interacción crítica entre ambas realidades.

Esta visión ofrece un marco más amplio para el entendimiento de por qué algunos niños que muestran el potencial para el desarrollo de altas capacidades o talentos pueden no ser capaces de hacer fructificar ese potencial, aludiendo tanto a factores externos como internos (rasgos de personalidad, estilos de relación con los objetos y personas, etc.), que influyen en la expresión del talento.

Rasgos de personalidad, motivación y desarrollo del talento

Tannenbaum (1997) distingue cinco elementos que contribuyen al desarrollo del talento, o en sus propios términos, al comportamiento o desempeño de excelencia: 1) una inteligencia general superior 2) aptitudes específicas excepcionales 3) facilitadores no intelectuales que otorgan un soporte (entre ellos, la motivación de logro) 4) un ambiente desafiante y facilitador, y 5) el azar o la suerte. Es decir, para llegar a ser un adulto destacado o reconocidamente talentoso, no bastaría con poseer aptitudes generales o específicas superiores al promedio; aunque naturalmente éstas

serían un requisito para dicho desempeño, se necesitaría además, la concurrencia de factores intrapersonales y ambientales de apoyo.

Sternberg (1997) también reconoce la importancia de factores intrapersonales en el desarrollo del talento, entre los cuales menciona la creatividad, los rasgos de personalidad y la motivación. Asimismo, para Richert (1997), la contribución original a un campo específico del saber y/o hacer humano requiere de habilidades personales como la creatividad, la pasión y la motivación intrínseca.

La motivación intrínseca o el impulso a la excelencia como lo denominan otros, aparece como el factor más frecuentemente reconocido entre los que influyen en el desarrollo del talento. Algunos, como Renzulli (1978) le atribuyen a este factor un rol incluso más importante, al considerarlo un elemento constitutivo del talento. Otros, como Mönks y Mason (1993), reconociendo su importancia, intentan equilibrar el peso de estos factores de personalidad, incorporando a su lado otros factores de naturaleza ambiental y social. Otros aún, como Gagné (1993), aún reconociendo el papel crucial de la motivación y otros factores intrapersonales como “catalizadores” del desarrollo o actualización del talento potencial, enfatizan la necesidad de distinguir entre la dotación o el talento, y los factores que contribuyen a su desarrollo o manifestación, entre los cuales incluye, además, algunos de naturaleza ambiental y educacional (ver Diagrama en pág. ...).

En relación a la motivación de logro hay discrepancias entre algunos autores que opinan que sería una disposición innata (por ejemplo, Galton, 1869, en Gross, 1996) y otros que sostienen que es básicamente el resultado del estímulo de un ambiente positivo y del entrenamiento (Gagné, 1985; Bloom, 1982, en Gross, 1996; Ziv, 1999). Bloom, por ejemplo, identifica tres características como críticas para el desarrollo del talento: a) un deseo inusual de realizar un trabajo de primer nivel para alcanzar un resultado de excelencia, b) la determinación para alcanzar el más elevado estándar del que se es capaz, y c) la habilidad para aprender, más rápidamente que el promedio, nuevas técnicas, ideas o procesos en el campo del talento. Las dos primeras características son motivacionales, y según este autor, todos estos elementos están considerablemente influenciados por la socialización temprana y el entrenamiento (Gross, 1996).

Es posible especular que, si la motivación a un alto rendimiento está positivamente influenciada por la socialización, entonces a su vez, las presiones sociales pueden reducir el impulso personal a la productividad. De esta manera, los alumnos talentosos que están continuamente sujetos a presión para moderar sus conductas y desempeño, sea porque no son valorados o reconocidos, sea porque no quieren aparecer distintos, eventualmente podrían perder su motivación hacia la excelencia (Gross, 1996).

Además de la motivación, diversos autores hacen alusión a la influencia de otros rasgos de personalidad sobre la expresión de los talentos (Feldman, 1979, y Foster, 1983, ambos en Gross, 1996). Entre ellos se mencionan un autoconcepto y una autoestima positivos como factores facilitadores de la realización del potencial individual (Feldhusen y Hoover, 1986, en Feldhusen y Jarwan, 1993). Los estudios que intentan establecer la relación entre la dotación y el autoconcepto no siempre entregan resultados consistentes. Sin embargo, cuando se distingue

entre diversos aspectos de la imagen personal, la evidencia revela que los niños talentosos manifiestan un autoconcepto académico y conductual más alto que el resto, pero más bajo en los aspectos de autovaloración física y social (Hoge y Renzulli, 1993, en Tannenbaum, 1997). Otro estudio que revisó una serie de investigaciones que utilizaban el Inventario de Personalidad de California (Olszewski-Kubilius, Kuliede y Krasney, 1988) concluyó que para todas las edades, entre educación básica y la universidad, los niños dotados mostraban puntajes consistentemente superiores en rasgos tales como independencia, motivación intrínseca, flexibilidad, auto-aceptación y adaptación psicológica.

Cabe preguntarse, sin embargo, junto con Tannenbaum (1997), si los rasgos motivacionales y de personalidad mencionados son causas, factores concomitantes, o consecuencias de un desempeño exitoso o de excelencia. Para los propósitos de un programa educacional, no es indiferente la distinción, puesto que, si se concibe la motivación de logro, por ejemplo, como un pre-requisito para el desarrollo del talento, los criterios de admisión pueden optar por seleccionar niños que manifiesten dicha motivación además de habilidades generales o específicas destacadas. Si se la concibe como una posible consecuencia de un ambiente aceptador, pero a la vez, estimulador y desafiante, eventualmente los criterios de selección no considerarán el nivel inicial de motivación, y en cambio, se propondrán desarrollarla como un objetivo del programa mismo.

La pregunta queda planteada: el estado del conocimiento no permite responderla aún con certeza.

La influencia de la cultura en la definición de los talentos valorados

Así como se ha discutido la influencia de factores intrapersonales en el desarrollo del talento, se mencionó también el reconocimiento del papel que juegan variables sociales y culturales. Este tópico puede explorarse desde dos puntos de vista: en un primer nivel, la cultura incidirá en la definición que cuáles talentos son socialmente valorados, o en qué áreas de la actividad humana se reconocerá un desempeño destacado; en segundo término, los factores ambientales y culturales influirán en permitir, fomentar o inhibir el desarrollo de los talentos, tanto de aquéllos que esa sociedad reconoce y valora, como de otros que podrían ser valiosos en otras culturas.

Todas las culturas tienen individuos que sobresalen y que presentan capacidades especiales, aunque cada cultura define de modo particular a la alta inteligencia o a los talentos destacados, según su propia imagen o concepción, en términos de las capacidades que los integrantes de esa cultura valorizan en un determinado momento. Es por esto que, a lo largo de la historia de la humanidad, el significado de la alta inteligencia o de lo que es considerado un talento especial, ha ido evolucionando de acuerdo con los intereses y pre-conceptos de las personas que utilizan el término. Por ejemplo, en la plenitud del Imperio Romano, un individuo realmente dotado era el que podía conquistar otras naciones, mientras que un romano contemporáneo dotado es el que podría alcanzar el premio Nobel (O'Tuel, Swanson & Elam, 1997, en Kokot, 1998).

De esta manera, es posible observar que la persona excepcional a menudo es definida por su capacidad individual y por las necesidades y concepciones de la sociedad a la que pertenece. (Kirk, Gallagher & Anastaslow, 1993, en Kokot, 1998).

Kathen (1992, en Kokot, 1998) señala dos enfoques para analizar la alta capacidad:

- a. Relacionar la alta capacidad con el universo de las características o cualidades excepcionales y extraordinarias del individuo, ya sean adquiridas por herencia o por el medio ambiente; y
- b. Ver a la alta capacidad como determinada por las necesidades y parcialidades del grupo cultural al cual pertenece el individuo.

El autor recién citado, plantea que ninguna definición del individuo de alta capacidad es adecuada si no considera la naturaleza interactiva entre la excelencia del individuo y las necesidades y exigencias de la sociedad.

En términos comparables, Ziv plantea que el talento no sólo debe ser considerado como un don, o habilidad especial que tienen algunas personas; el talento es además “un concepto social, es una etiqueta de aprobación asignada a ciertos rasgos que tienen un valor positivo dentro de un contexto específico en una determinada sociedad y en una determinada época” (Ziv, 1999, pág. 3).

En concordancia, según Ziv, el talento puede ser mirado desde una triple perspectiva:

- a. Los rasgos individuales (en parte heredados, en parte desarrollados)
- b. Un campo cultural que refiere a reglas que definen un determinado rendimiento como excelente y relevante
- c. Los ámbitos sociales compuestos por personas e instituciones, las cuales deciden si un determinado logro se puede considerar como valioso.

El talento aparece entonces, como un fenómeno que tiene significado en relación con un determinado contexto cultural. En el mundo occidental moderno y altamente tecnificado, la sociedad valora la inteligencia lógico-matemática y ciertas formas de competencia lingüística. En Africa, en cambio, por tomar un ejemplo, “la tradición cultural asigna mayor valor a los factores sociales que a los tecnológicos dentro de la inteligencia; visualiza los objetivos de la crianza infantil principalmente en términos de habilidades sociales y concibe las interacciones entre las personas como intrínsecamente más importantes que los objetos, fomentando así un conjunto de habilidades más socialmente orientadas” (Taylor, 1993). De esta manera, el significado que adquiere el talento en este contexto es radicalmente distinto; es más: el tipo de habilidades, competencias o desempeños que se considerarán talentosos será también distinto.

Este tipo de consideraciones son necesarias de tomar en cuenta, desde la perspectiva de cautelar la equidad en la selección y uso de determinados procedimientos de identificación y selección de talentos. La cultura a la que un niño pertenece habrá definido desde muy tempranamente, el tipo de desempeños que aplaude y estimula, como también aquéllos cuya manifestación se permite, en oposición a otros que se censuran. Si los procedimientos que se utilizan para identificar niños talentosos no toman en cuenta las particularidades de la cultura de

origen de los niños, pueden llegar a conclusiones erradas, interpretando como falta de aptitud o de capacidad lo que puede ser meramente, falta de valoración y estimulación social de ciertas habilidades. En este sentido, Taylor ofrece un hermoso ejemplo, referido a la cultura africana. “Tradicionalmente, el concepto africano de quién es él/ella puede resumirse en las palabras ‘Yo soy, porque nosotros somos, y porque nosotros somos, yo soy’ (Mbiti, 1969; Ray, 1976). Este valor se expresa en la música africana... Cada persona contribuye sólo con una nota, una pequeña parte del sonido en su conjunto. Para un occidental, esto puede parecer muy ineficiente... La música [para los africanos] es una cuestión social, orientada a expresar cooperación” (Taylor, 1993, pág. 834). Es fácil imaginar el tipo de errores en los que podría incurrir un músico occidental desinformado, intentando identificar talentos musicales en ese contexto.

Lo que se quiere resaltar aquí, sin embargo, es que este planteamiento es válido, aún sin necesidad de recurrir a países tan lejanos al nuestro, y debe tenerse presente en relación a grupos poblacionales diversos, sea por su origen étnico, socioeconómico u otro.

Contexto sociocultural y desarrollo de los talentos intelectuales

La influencia ambiental y sociocultural sobre el desarrollo de los talentos en general, es también válido para el talento intelectual en particular.

En la actualidad, la concepción más prevaleciente del desarrollo intelectual incluye la combinación de dos aspectos, herencia y ambiente. Para alcanzar un alto nivel de inteligencia, los niños necesitan tanto de capacidad (habilidades innatas, herencia), como de oportunidades e incentivos para destacarse (educación, estímulo social).

Se reconoce que el ambiente social tiene influencias importantes sobre los intereses y la motivación, y sobre el desarrollo y manifestación del potencial intelectual de las personas. Es bien sabido que la atención y el estímulo pueden facilitar el desarrollo de los talentos. Sin embargo, lo que no siempre se reconoce es que el proceso inverso puede dar como resultado consecuencias altamente negativas para el desarrollo del talento. En familias en donde existe una falta de interés o valoración por el desarrollo intelectual, o en donde los padres no pueden proporcionar ni los recursos ni la intensidad o calidad del interés y el apoyo requeridos, es probable que aún el talento sobresaliente permanezca sustancialmente sub-desarrollado (Maker & Schiever, 1989, en Kokot, 1998). Por lo tanto, las privaciones económicas, sociales y culturales, pueden ensombrecer un talento potencial y perjudicar su desarrollo.

Estudios realizados en Sudafrica, en poblaciones cultural, socio-económica y educativamente deprivadas, y a la vez geográficamente aisladas, dan cuenta de diversos factores que pueden inhibir el desarrollo y la manifestación de la alta inteligencia. Kokot (1998), basándose en los estudios de Wallace & Adams de 1988, y Lumadi de 1998, describe aquellos factores que están presentes tanto en la cultura Zulú como en la Vhavenda, que han sido mencionados por Orroyo & Sternberg (1993, en Kokot, 1998) como característicos de un entorno social que puede inhibir la manifestación de los talentos intelectuales:

- * Un entorno residencial carente de desafíos para la creatividad y el ingenio. Los niños que crecen en dicho medio tienen un limitado rango de actividades y opciones posibles a su disposición. Por ende es difícil que ellos desarrollen un dominio de diversas destrezas tradicionalmente asociadas con los talentos intelectuales y artísticos.
- * La ausencia de elementos tales como libros, juguetes, rompecabezas y elementos de escritura en el hogar, no prepara a los niños para su eventual confrontación con las exigencias de comportamiento en el aula. Las destrezas cognitivas básicas de los niños no son desarrolladas ni practicadas.
- * Muchos niños ingresan al ámbito escolar con una cantidad de capacidades cognitivas y expectativas de conducta que han aprendido en su casa, pero éstas no son necesariamente valorizadas en la escuela.
- * La calidad o el tipo de interacciones verbales entre padre-hijo, no siempre promueven el surgimiento de capacidades cognitivas apreciadas por la escuela.
- * Las discrepancias entre los patrones de comunicación de padres y niños provenientes de hogares culturalmente diversos y de bajos niveles sociales, con los modos de comunicación que son más valorados en las escuelas.
- * En estos ambientes se evitan las preguntas directas, el contacto visual se considera descortés, y no se enseñan los conceptos de comparación y relatividad. Así, los niños bajan su mirada cuando se les habla, atienden a varios conceptos a la vez y cambian su concentración entre ellos, son emocionalmente expresivos, y son espontáneos. En contraste, la escuela enfatiza el auto-control, utiliza el interrogatorio directo, insiste en que los alumnos atiendan sus ideas de una forma centralizada y secuenciada, y que muestren sus intereses manteniendo un contacto visual directo con sus maestros.
- * El tipo de disciplina usada por los padres no alienta a los niños a desarrollar un control interno, lo que puede llevar a una falta de auto-motivación y de habilidades para resolver problemas.

El autor concluye que hay tradiciones culturales como así también factores socio-económicos que impiden el desarrollo y/o la manifestación de los talentos intelectuales. También señala que las elevadas dotes pueden estar presentes en los jóvenes de grupos desventajados, como una capacidad *potencial* más que *demostrada*, debido a estos factores no favorables.

Queda planteada así, la dificultad para concordar una definición, y diseñar procesos de identificación del talento intelectual, que sean relevantes y válidos para todos los grupos culturales de un país. En el Capítulo siguiente se tratará el problema en mayor detalle, desde el punto de vista de las alternativas para abordarlo.

Cabe aclarar que, aunque hasta aquí se ha intentado dar una visión general del talento, incluyendo sus manifestaciones en distintos ámbitos de las aptitudes y el quehacer humano, los capítulos que restan se centrarán específicamente en los talentos intelectuales o académicos, por ser ellos el foco de preocupación que subyace a esta publicación y a otras iniciativas relacionadas.

Bibliografía

- Braggett, E. (1996). Differentiating the curriculum. En A. Jacob y G. Barnsley (eds.), *Gifted Children: The Challenge Continues. A guide for parents and teachers* (pp. 161 – 168). Sydney: NSW Association for Gifted and Talented Children.
- Castro, Pablo et al. (1998). *Implicancias de una Educación Especial para Superdotados*. Universidad de La Serena, Chile. Internet:
<http://www.geocities.com/Athens/Thebes/1663/pablo1.htm>
- Davidson, J. E. y Sternberg, R. J. (1984). The role of insight in intellectual giftedness. *Gifted Child Quarterly*, **28**, 58-64.
- Feldhusen, J. F. (1985). Summary. En J. F. Feldhusen (ed.), *Toward excellence in gifted education* (pp. 177-182). Denver, CO: Love Publishing.
- Feldhusen, J. F. (1986). A conception of giftedness. En R. J. Sternberg y J. E. Davidson (eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 112-127). New York: Cambridge University Press.
- Feldhusen, J. F. (1997). Secondary Services, Opportunities, and Activities for Talented Youth. En N. Colangelo y G. A. Davis (eds.), *Handbook of Gifted Education* (pp.189–197). Boston: Allyn and Bacon (segunda edición).
- Feldhusen, J. F. y Hoover, S. M. (1986). A conception of giftedness: Intelligence, self-concept and motivation. *Roeper Review*, **8**(3), 140-143.
- Feldhusen, J. F. & Jarwan, F. A. (1993). Identification of Gifted and Talented Youth for Educational Programs. En K. A. Heller, F. J. Mönks y A. H. Passow (eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp. 233–251). Oxford: Pergamon Press.
- Feldman, D. H. (1979?). The mysterious case of extreme giftedness. En A. H. Passow (ed.), *The gifted and the talented: Their education and development*. The 78 Yearbook of the National Society for the Study of Education. Bloomington, Illinois: Public School Publishing Co.
- Foster, W. (1983). Self-concept, intimacy ant the attainment of excellence. *Journal for the Education of the Gifted*, **8**(1), 20-27.
- Gagné, F. (1985). Giftedness and Talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, **29**, 103-112.

Gagné, F. (1993). Constructs and Models Pertaining to Exceptional Human Abilities. En K. A. Heller, F. J. Mönks y A. H. Passow (eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp.69–87). Oxford: Pergamon Press.

Gallagher, J. (1997). Issues in the Education of Gifted Students. En N. Colangelo y G. A. Davis (eds.), *Handbook of Gifted Education* (pp.10–23). Boston: Allyn and Bacon (segunda edición).

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Gross, M. (1993). Nurturing the Talents of Exceptionally Gifted Individuals. En K. A. Heller, F. J. Mönks y A. H. Passow (eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp. 473-490). Oxford: Pergamon Press.

Gross, M. (1996). The Pursuit of Excellence or the Search for Intimacy? The forced-choice dilemma of gifted youth. En A. Jacob y G. Barnsley (eds.), *Gifted Children: The Challenge Continues. A guide for parents and teachers* (pp. 111–120). Sydney: NSW Association for Gifted and Talented Children.

Harvard University (1994). *Project Spectrum Handbook*. Harvard Project Zero, Longfellow Hall, Cambridge, MA 02138.

Heller, K. (1993). Structural Tendencies and Issues of Research on Giftedness and Talent. En K. A. Heller, F. J. Mönks y A. H. Passow (eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp.49–67). Oxford: Pergamon Press.

Hoge, R. D. y Renzulli, J. S. (1993). Giftedness and self-concept. *Review of Educational Research*, 63, 449-465.

Kokot, S. (1998). *Enseñanza Proactiva: Desarrollando las dotes de niños promisorios*. Ponencia presentada al Primer Congreso Internacional sobre Educación de la Alta Inteligencia. Mendoza, Argentina. 17–22 agosto, 1998.

Landau, E. (1999). *Talento, creatividad y desarrollo socioemocional, y Creatividad: el camino holístico a la dotación*. Ponencias presentadas al Seminario Internacional “La Educación de Alumnos con Talentos Académicos Destacados”. Santiago, Chile, junio de 1999.

Maker, C. J. y Schiever, S. (eds.) (1989). *Critical issues in gifted education: Defensible programs for cultural and ethnic minorities* (2 vols.). Austin, TX: Pro-Ed.

Marland, S. P., Jr. (1971). *Education of the gifted and talented* (2 vols.). Washington DC: U. S. Government Printing Office.

Mönks, F. y Mason, E. J.. (1993). Developmental Theories and Giftedness. En K. A. Heller, F. J. Mönks y A. H. Passow (eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp.89–101). Oxford: Pergamon Press.

Olszewski-Kubilius, P., Kulieke, M. J. y Krasney, N. (1988). Personality dimensions of gifted adolescents: A review of the empirical literature. *Gifted Child Quarterly*, 32, 347-352.

Passow, A. H. (1993). National/State Policies Regarding Educaion of the Gifted. En K. A. Heller, F. J. Mönks y A. H. Passow (eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp. 29-46). Oxford: Pergamon Press.

Piechowski, M. (1997). Emotional Giftedness: The measure of intrapersonal intelligence. En N. Colangelo y G. A. Davis, *Handbook of Gifted Education* (pp. 366–381). Boston: Allyn and Bacon (segunda edición).

Ramos-Ford, V. y Gardner, H. (1997). Giftedness from a Multiple Intelligences Perspective. En N. Colangelo y G. A. Davis (eds.), *Handbook of Gifted Education* (pp.54-66). Boston: Allyn and Bacon (segunda edición).

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappa*, **60**, 180-184, 261.

Renzulli, J. (1979). *What makes giftedness: A reexamination of the definition of the gifted and talented*. Ventura, CA: Ventura County Superintendent of Schools Office.

Renzulli, J. (1997). The Schoolwide Enrichment Model: New Directions for Developing High-end Learning. En N. Colangelo y G. A. Davis (eds.), *Handbook of Gifted Education* (pp.136-154). Boston: Allyn and Bacon (segunda edición).

Richert, S. (1997). Excellence with Equity in Identification and Programming. En N. Colangelo y G. A. Davis (eds.), *Handbook of Gifted Education* (pp. 75-88). Boston: Allyn and Bacon (segunda edición).

Silverman, L. K. (1989). The highly gifted. En J. F. Feldhusen, J. Van Tassel-Baska y K. Seeley (eds.), *Excellence in educating the gifted* (pp. 71-83). Denver, CO: Love Publishing.

Smith, F. (1999). *The Role of Over-excitabilities in the Assessment of Gifted Children*. Ponencia presentada a la 3ª Conferencia Bianual Australiana-Asiática sobre la Educación de Niños con Talentos. Melbourne, 15-17 agosto, 1999.

Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (1986). A triarchic theory of intellectual giftedness. En R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 223-243). New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (1993). *Sternberg Triarchic Abilities Test*. No publicado.

Sternberg, R. J. (1997). A Triarchic View of Giftedness: Theory and Practice. En N. Colangelo y G. A. Davis (eds.), *Handbook of Gifted Education* (pp.43-53). Boston: Allyn and Bacon (segunda edición).

Sternberg, R. J. y Davidson, J. E. (eds.) (1986). *Conceptions of Giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tannenbaum, A. (1997). The Meaning and Making of Giftedness. En N. Colangelo y G. A. Davis (eds.), *Handbook of Gifted Education* (pp.27-42). Boston: Allyn and Bacon (segunda edición).

Taylor, C. A. (1993). Programs and Practices for Identifying and Nurturing Giftedness and Talent in Africa. En K. A. Heller, F. J. Mönks y A. H. Passow (eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp. 833-847). Oxford: Pergamon Press.

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

Ziv, A. (1999). *Talento, Motivación por Aprender y Criterios de Selección para Programas Especiales*. Ponencia presentada al Seminario Internacional “La Educación de Alumnos con Talentos Académicos Destacados”. Santiago, Chile, junio de 1999.