



ARTÍCULO INDIVIDUAL

La Prosocialidad: Un talento que se desarrolla

INVESTIGACIÓN

Estudio de la empatía, el apego, la autoestima y la prosocialidad entre escolares del grado 6° de la Institución Educativa Concejo Municipal de Itagüí

Sandra Bibiana Estrada Otálvaro

ASESOR/A:

PhD Gloria Cecilia Henao López

SABANETA

2016

Resumen

El presente artículo aborda los conceptos de superdotado, talento y Prosocialidad para, a partir de su clarificación, cuestionar el supuesto difundido en la sociedad de que las personas clasificadas dentro de dichas categorías, son necesariamente seres aislados, individuos neuróticos, introvertidos y poco sociables; o bien, que el desempeño académico sobresaliente garantiza el éxito de las personas en su vida adulta.

Los estudios en niños y adolescentes escolarizados que han abordado el concepto de talento, mostraron una tendencia a presentar explicaciones integradoras de los procesos prácticos–cognitivos y afectivos, valorando significativamente la influencia de los mediadores personales y sociales propios de cada contexto histórico-cultural (Samper, 2013; Vigotsky, 1987). A partir de las mismas, se ha corroborado que nuestras representaciones y construcciones culturales se entrelazan y dinamizan generando nuevos esquemas mentales transformadores de nuestra percepción de la realidad, nuestro cuerpo y nuestra relación con el mundo permitiendo que valores morales y sociales como la prosocialidad y el talento se constituyan en factores de desarrollo individual y cultural.

Finalmente se llega a identificar la Prosocialidad como mediador del talento y la búsqueda del talento de cada estudiante como factor protector ante demandas externas (de la sociedad) e internas (del individuo) que ponen en riesgo la salud mental de los jóvenes; mientras que la conducta agresiva se asocia con baja autoestima, fracaso escolar y conductas de riesgo.

Palabras clave: Talento, superdotado, Prosocialidad, empatía

Abstract

This article discusses the concepts of highly gifted, talent and prosociality to, from clarification, challenge the alleged diffused in society that people classified within these categories are necessarily isolated beings, neurotic, introverted and unsociable individuals; or that the outstanding academic performance ensures the success of people in their adult lives.

Studies in children and adolescents in school who have addressed the concept of talent, showed a tendency to present integrative explanations of the praxis-cognitive and affective processes, significantly assessing the influence of own personal and social mediators in historical and cultural context (Samper, 2013; Vygotsky, 1987). From these studies, we have confirmed that our representations and cultural constructions are intertwined and invigorate, generating new mindset about change in our perception of reality, our body and our relationship with the world allowing moral and social values as prosociality and talent constitute factors of individual and cultural development.

Finally, is reached to identify the prosociality as a mediator of talent and its search for each student as a protective factor internal of (individual) and external demands (of society) that endanger the mental health of young people; while aggressive behavior is associated with low self-esteem, school failure and risk behaviors.

Key words: Talent, highly gifted, prosociality, empathy.



Introducción

Aprovechar al máximo las primeras etapas de la vida, favorecer el desarrollo de las múltiples inteligencias, mejorar el desempeño de los estudiantes en las pruebas internacionales y formar ciudadanos del mundo, son aspiraciones que se inscriben en un contexto globalizado. Para lo cual se requiere de una educación que, paradójicamente parece vivir en crisis cada que se somete al lente de la evaluación (Tarazona y Alonso, 2012; Guzmán, 2011; Helg, 2001 y Ramírez y Téllez, 2006).

Es a partir de los postulados anteriormente enunciados como aparecieron perspectivas y propuestas de diversos órdenes pero enfocándose en líneas de trabajo particulares como el currículo, la didáctica, la evaluación; desde donde se procura afianzar las competencias del saber, el hacer y finalmente, el ser. Intentos desesperados por responder a las demandas de políticas internacionales que cambian cada tanto, (Ramírez y Téllez, 2006).

En éste contexto apareció la pregunta por la diferencia, la inclusión de aquello que se sale de la media, ya sea por deficiencia o por excepcionalidad y la búsqueda de la escuela como espacio idóneo para su potenciación.

Una primera definición de superdotación es la de “potencial individual para el logro excepcional en uno o más dominios” (Mönks y Mason, 2000; p. 144) .Generalmente es multi-dimensional y producto de múltiples factores; ambientales, de personalidad, cognición, motivación. Por su lado el prodigio, muestra realizaciones que sobre salen entre los de su misma edad. Mientras que el genio; en su compromiso con la tarea, logra una obra genial. Así mismo; el chico brillante muestra un alto grado de inteligencia que

acompañada de la perseverancia y el trabajo duro, logran resultados que permiten sobresalir dentro de un grupo. Finalmente, el excepcional es aquél que se sobresale por encima de la media. En este contexto, La precocidad sería una característica de los chicos con altas capacidades, no obstante el precoz no necesariamente es excepcional o superdotado (Benavides, Maz, Castro y Blanco, 2004).

La literatura e investigaciones rastreadas a propósito del concepto de superdotación y talento, se pueden enmarcar en tesis: socioculturales, biológicas, cognitivas o multidimensionales. A continuación se expondrá algunas de ellas:

En un enfoque de talentos múltiples se identifican los trabajos de Taylor, (1985), y más recientemente Gardner (1993); para quienes la excepcionalidad se presenta como un alto grado del talento que difiere en nivel y factor. Para ellos la evaluación del talento y los aspectos curriculares posibilitan el desarrollo del potencial. Jiménez, Artiles, Ramírez y Alvarez (2004), plantearon en este modelo una concepción innatista que propone el talento como una habilidad de carácter permanente en el tiempo. Esta teoría ha sido frecuentemente debatida dando lugar a investigaciones donde se han demostrado que, el talento sufre cambios en el tiempo de acuerdo a su estimulación (Samper, 2013).

Los modelos cognitivos, inicialmente centrados en valoraciones clasificatorias del coeficiente intelectual a través de pruebas psicométricas y con líneas profundamente innatistas, se abrieron a orientaciones integradoras e identificaron otros elementos en las características de los chicos superdotados: facilidad para adquirir y retener información significativa, curiosidad que genera motivación e implicación personal con el tema,

creatividad inusual en la solución de problemas, interés en temas morales y sociales en mayor medida que sus compañeros, excesivamente autocríticos y peculiar sentido del humor; entre otros (Fernández y Pombo, 2002).

Estas personas, dice Zimmerman, presentan diferencias en la calidad del procesamiento de la información, manifiestan habilidades “metacognitivas y autorregulatorias del aprendizaje, a las que suelen acceder muy tempranamente en el desarrollo” (Zimmerman, Kitsantas, y Campillo, 2005). En este mismo campo Medina (2009), entró a complementar su caracterización incluyendo la memoria de trabajo, flexibilidad y potenciales de aprendizaje.

Se suman a estos modelos las teorías basadas en componentes cognitivos de Sternberg, Grigorenko, Prieto, Hernández, García, García, y Sánchez, (2010), quienes desarrollaron las interacciones entre los procesos de pensamiento. Se evidencia en este modelo el enriquecimiento del análisis al incluir procesos cognitivos más complejos, habilidades sociales, y motivacionales no abordados en pruebas psicométricas con énfasis en habilidades académicas básicas, cuyos diagnósticos en muchas ocasiones terminan modificando la vida del estudiante, su relación con pares, adultos y consigo mismo bajo rótulos que definían para ellos un lugar en la escuela y la sociedad.

En un tercer grupo están las teorías basadas en los factores socioculturales donde la motivación y los factores ambientales establecen la diferencia. Considera factores como la capacidad intelectual general y específica, pero donde el entorno juega un papel central, y

el ser nombrados como superdotados se establece a partir del papel que tienen como productores de cultura y no como simples consumidores de la misma.

Del Agua (2002), exploró cómo la existencia de diversas condiciones sociales tales como el pertenecer a minorías étnicas, las situaciones económicas de precariedad, las barreras físicas y culturales; afectan los procesos de identificación y aceptación a los niños y niñas con altas capacidades dado que los valores de una cultura, determinan en gran medida el reconocimiento y esfuerzo dedicado al desarrollo de algunas habilidades. Siendo así, cada cultura define las características y referentes para la superdotación de acuerdo a sus condiciones, necesidades y posibilidades (Landau, 1997).

Gagné (2008), desde un modelo más integrador, expresa que el desarrollo del talento resulta de una compleja red de relaciones entre los cuatro componentes causales a saber; capacidad natural, catalizadores ambientales y personales, y procesos de desarrollo mediados por el factor de causalidad o grado de control sobre el medio. Una de las variables que sobresale en su estudio es la creatividad, constituyéndose en un factor diferenciador entre los estudiantes con altos desempeños.

Benavides, Castro y Blanco (2004), en la exploración que realizaron en Iberoamérica acerca del talento presentan, entre otras definiciones, la del talento como una capacidad de rendimiento limitada por la valoración social que se hace a dicha conducta, siendo posible su realización en ámbitos académicos, artísticos y de las relaciones humanas. De esta forma, la tipología del talento distinguiría entre: Talento científico, tecnológico y subjetivo, ubicando en esta última categoría factores como: la inteligencia emocional, la

prosocialidad, la empatía y las habilidades sociales. Los aspectos anteriores permiten, la posibilidad de delimitar aún más la pregunta por el talento en su componente prosocial, incluyendo la prosocialidad como característica fundamental del talento subjetivo.

En esta vía Alencastro (2008), definió tres consideraciones fundamentales para el talento: esfuerzo, efecto y eficiencia dando lugar a la puesta en escena del mismo en conductas de ayuda para beneficiar a otros.

En ese mismo sentido, Renzulli (2012), uno de los teóricos que más ha trabajado en el tema, aclaró la relación entre superdotación y talento a partir de tres rasgos: “capacidad general o específica por encima del promedio, alto nivel de compromiso con la tarea y creatividad”. Sin embargo, aquellos que además son capaces de desarrollar y aplicar estas capacidades a un área, son talentosos. El talento entonces está asociado al esfuerzo, efecto y eficiencia en el uso de las capacidades individuales, lo cual al ponerse al servicio de una comunidad refuerza las habilidades inicialmente potenciadas; un principio pedagógico expone que al enseñar se aprende, desarrollando así habilidades, y consolidando aprendizajes.

A partir de lo enunciado anteriormente, se abre como interrogante si la prosocialidad hace parte de los mediadores culturales que posibiliten el reconocimiento y potenciación del talento en la medida que se permite la puesta en escena de las habilidades particulares en la construcción colectiva de saberes y cultura.

Variables Predictores de Talento y Prosocialidad

Desde la perspectiva histórico-cultural de Vigotsky, se puede ubicar la comprensión de los procesos psicológicos a partir del vínculo con los otros. Dice el autor: “ la conducta social se refracta a través del prisma del entorno”, y establece que la compleja estructura humana es el producto de un “proceso evolutivo profundamente enraizado en los vínculos existentes entre la historia individual y la historia social” mediatizada siempre por otro que encarna la cultura (Vigotsky, 1987, p. 11).

Siendo así, desde Vigotsky se comprende que las funciones psicológicas superiores se desarrollan a partir del inter-juego entre los procesos inter e intrapsicológicos que llevan a la modificación de las mismas estructuras mentales y al tránsito entre la zona de desarrollo real y la zona de desarrollo próximo donde es posible situar el desarrollo del talento con la mediación de un otro. En este punto se ubica la cultura, la escuela, la familia y el docente o profesional de la salud, como el otro mediador. Son finalmente ellos, quienes caracterizan, delimitan y orientan estos procesos de mediación de acuerdo a lo que socialmente las personas han definido como de mayor valor y digno de reconocimiento social. Con todo esto se puede afirmar que una adecuada identificación de las funciones en proceso de maduración y una muy amplia visión del talento, permitirían que la escuela y la familia se centren en la generación de condiciones que posibiliten del desarrollo del talento en cada niño(a). Así pues, el adulto, maestro o acudiente en su rol de mediador genera condiciones de participación y promueve con su acto la imitación de conductas de ayuda entre pares.

Al respecto, Freeman (2006) y Del Agua (2009), presentaron informes e investigaciones donde se establecen cómo los valores culturales determinan la identificación y promoción del talento o bien, pueden constituirse en un obstáculo para su desarrollo y reconocimiento; incluso en ocasiones, los chicos así diagnosticados en la etapa escolar no obtienen logros significativos en su vida, siendo un mejor predictor de éxito, el apoyo emocional, el trabajo duro y la actitud positiva donde se vinculan conceptos de autoestima, empatía y habilidades sociales; entre las cuales podemos destacar la solidaridad y la autorregulación, factores de gran importancia para el desarrollo de conductas prosociales.

Gutiérrez y Solís (2011), identifican que la psicología del desarrollo y en especial la neuropsicología establecen una fuerte correlación entre los factores emocionales y cognitivos, ligados a factores ambientales, dejando claro que patrones apropiados de crianza favorecen la creación de múltiples conexiones neuronales y el desarrollo de sus funciones ejecutivas mientras que débiles lazos afectivos, condiciones de maltrato y negligencia; dejan sus huellas en el cerebro infantil, afectando procesos de autorregulación, procesos motivacionales, emocionales y de interacción social.

Investigadores como Escrivá, García, y Navarro (2002), han identificado que factores cognitivos como son las funciones ejecutivas, intervienen en algunos patrones de razonamientos de la conducta empática y prosocial, como es el comprender la perspectiva del otro; confirmando que, sujetos con pocos recursos para inhibir o frenar su impulsividad presentan inestabilidad emocional y tendencia al comportamiento agresivo. Por tanto, la autorregulación y control emocional, ligados a la preocupación empática por el otro; son

predictores de la conducta prosocial e inhibidores de la conducta agresiva. Estos desarrollos permitirían un mejor ajuste psicosocial y el desarrollo de factores protectores frente a situaciones de vulnerabilidad psicosocial, en tanto, las habilidades sociales, o habilidades para la vida, como las nombra la OMS se han identificado como factores protectores ante el riesgo.

Tradicionalmente se ha dado mayor importancia a los componentes cognitivos y metacognitivos de las funciones ejecutivas frías. No obstante hace ya un tiempo las investigaciones abordan el tema de las funciones ejecutivas calientes, más emocionales y motivacionales, presentes en la toma de decisiones en situaciones de incertidumbre, en la regulación de afectos y la significación emocional de las situaciones (Del Rincón, 2010). La doble participación de las funciones ejecutivas con el comportamiento social, abren otro camino a la comprensión de los factores neurobiológicos implicados en las conductas empáticas y prosociales, cercanas al desarrollo del talento, en tanto la conducta de ayuda favorece la realización de tareas donde el individuo se percibe talentoso.

Samper pone de manifiesto la interrelación entre las dimensiones cognitivas, socioafectiva y práctica, en un contexto socio-cultural. El investigador mostró que la correlación entre coeficiente intelectual y rendimiento académico es nula. Incluso reconoce que el talento es múltiple y puede corresponderse con infinidad de campos de desempeño. Propone sustituir el término superdotado por el de excepcionalidad donde considera factores como la autonomía, el interés por el conocimiento y procesos cognitivos creativos y originales, expresados de forma particular. Es así que, para Samper, la inteligencia y el talento estarán determinados por los mediadores culturales y no por una base genética

diferencial. “No nacen niños más inteligentes y más talentosos que otros. Lo que sucede es que hay niños que se vuelven más inteligentes y más talentosos fundamentalmente gracias a la calidad en la mediación de la cultura que ellos tuvieron la fortuna de recibir” (Samper, 2013. p. 6).

Talento y Prosocialidad

Actualmente es aceptable considerar la importancia del contexto en el desarrollo de las habilidades humanas. Y en esta interacción con el medio es que se ponen en acción conocimientos, formas de representación, apropiación cultural y procesos de transformación; generándose momentos de desequilibrio y reorganización de patrones metacognitivos. En esta dinámica se entretrejen relaciones de identificación, rivalidad y cooperación.

Ante este panorama, García (2009), propuso la idea de reciprocidad como forma de sanar el tejido social, aprovechando los talentos de cada uno en la construcción de sociedad, es decir, en la búsqueda de respuestas donde la mirada individual es reconocida y validada para el desarrollo de la cultura humana en acuerdo con las de otros.

Esbarronda y Beristain (2007), colocaron de manifiesto que *“El talento se muestra cuando el ser humano encuentra la vía para unir su potencial con las necesidades de los demás”*. De esta manera se potencia el aprender a conocer, a hacer y a ser, siempre en la convivencia con los demás (Benavides, et. al. 2004).

Estos elementos permiten avanzar en la pregunta por la prosocialidad como factor de desarrollo del talento ubicando los factores socio-emocionales que aparecen ligados a éste. Son conocidos los imaginarios culturales asociados a los chicos superdotados y talentosos donde se rotulan como difíciles, solitarios o neuróticos. Sin embargo las declaraciones de Pérez (2013), muestran que hace falta un análisis más detallado de los factores asociados a las dificultades de socialización de estos estudiantes. Pérez señaló cómo la inadecuada atención en el contexto escolar y familiar a los chicos con altas capacidades es el factor más determinante en las dificultades de socialización que se encuentran y que hasta un 30% o 40% de estos estudiantes pueden incluso tener un desempeño por debajo de lo esperado. Algunos estudios presentan la disincronía interna del chico superdotado, entre su desempeño intelectual y socio-emocional, como una consecuencia de un entorno escolar y familiar mediocre que lleva a estos desarrollos (Terrasier, 1994; Rodríguez, 2001).

Si en ocasiones se ha presentado al chico talentoso o superdotado como introvertido o con dificultades en la socialización e incluso con fracaso escolar; explica Pérez, es debido a fallas en el proceso formativo. padres que no responden a las necesidades de estos niños(as), dinámicas escolares que promueven la homogenización escolar, la competencia y la segregación entre pares como forma de motivación en contextos educativos poco inclusivos; o bien, porque se confunde su diagnóstico con otras categorías clínicas como la hiperactividad o el trastorno bipolar, al mostrar ritmos y estilos de aprendizaje diferentes. Situaciones éstas que generan niveles de estrés y presión tanto desde el espacio familiar como escolar, sobre un chico que no pocas veces se percibe incomprendido (Pérez, 2013; Fernández y Pombo, 2002; García, 2007).

Las investigaciones que abordan el tema de la convivencia permiten observar que, en la medida que un chico presenta altas capacidades en sus funciones ejecutivas, metacognitivas, procesamientos cognitivos más complejos, creativos y flexibles; estará en capacidad de leer las emociones de otro y dar un paso más hacia el desarrollo de conductas empáticas en la vía del trabajo colaborativo, conjugando su percepción con la de otros (Fernández, Ruiz, Castillo, y Palomera, 2011; de González, 2008).

Continuando en ésta vía, el sujeto nombrado como superdotado y/o talentoso, en ocasiones discriminado, tiene la capacidad de hacer uso de estos recursos cognitivos, motivacionales y emocionales en la búsqueda de obtener reconocimiento social, logrando aplicar todo su potencial a problemas de índole social o que afectan directamente a una comunidad. Es así que se presenta como una necesidad, su adecuada identificación, y el establecimiento de políticas y prácticas educativas inclusivas para estudiantes que no se ajustan al promedio.

Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo y Palomera (2011), explicaron a partir de su investigación que una mejor comprensión de las situaciones emocionales y mayor autorregulación, generan en la persona una percepción de confianza y competencia. Así mismo Finalmente, establecieron que la percepción emocional es una habilidad susceptible de ser entrenada y desarrollada en la vía de mejorar las relaciones entre los jóvenes, posibilitando actitudes de ayuda o comportamientos prosociales.

El talento entonces se entenderá como aquella habilidad desarrollada por el sujeto en un contexto formativo, que se pone en el escenario social, en relación a otro, sin que se

implique por ello necesariamente un acto altruista. No obstante, desde este punto, para el desarrollo de conductas prosociales, sólo media un adecuado proceso formativo que permita pasar de la comprensión empática – cognitiva, el reconocimiento de las habilidades propias y de otros, a la solidaridad y el trabajo colaborativo donde se presentan las conductas de ayuda a otros. Es preciso entonces la valoración, desarrollo y realización del talento, como una marca personal; aquello irrepetible de cada ser, susceptible de socialización para generar espacios de convivencia con una dinámica relacional positiva.

Ya planteaba Piaget cómo la cooperación suministra las bases del razonamiento moral del niño, y Vigotsky, esclareció los procesos de interacción con el medio, a través de los cuales el individuo modifica el entorno, y en esta tarea además reconfigura sus procesos de pensamiento y su conducta.

Moll, Vigotsky, Wald y Sinnot (1993), recogieron el objetivo de la educación desde la mirada sociocultural de Vigotsky donde se enfatiza el carácter mediador de la educación y retomaron el concepto de la zona de desarrollo próximo, que revitaliza la diada enseñanza-aprendizaje en tres vías (adulto-estudiante/estudiante– adulto/estudiante-estudiante), en términos de sistema social. Los autores enfatizan que la zona de desarrollo próximo es “una ventana de aprendizaje potencial” que se abre solo en la interacción con otros, siendo así mismo un logro del desarrollo obtener una “mayor competencia para participar en actividades colaborativas cualitativamente nuevas”; (Moll, 1993, p. 13). Explican que el foco no está puesto ahora en el chico con altas capacidades que explica al que no sabe, sino en “el uso colaborativo de las formas de mediación para crear, obtener y comunicar sentidos” (Moll, 1993, p. 13). Se ofrece un vínculo entre la escuela y la vida a

partir del cual la interacción de los sujetos lleva en sí mismo el germen de la cultura y el desarrollo. Estas reflexiones llevaron necesariamente al planteamiento de alternativas didácticas. Ha de considerarse entonces el cuento, el juego y el arte, estudiados por Vigotsky, en tanto estrategias pedagógicas y agentes culturales “capaces de producir desarrollo subjetivo” y que prefiguran situaciones sociales donde se pone en acto y se desarrollan los potenciales individuales y colectivos.

Las investigaciones en Colombia desarrolladas y referenciadas por Samper (2013), muestran la alta capacidad para modificar la inteligencia a través de la vida. Algunos chicos expresan durante un periodo de sus vidas algunos talentos, que de acuerdo a su estimulación pueden fortalecerse o incluso desaparecer. De ese mismo modo, las investigaciones muestran que la estimulación aislada de las competencias cognitivas no inciden en el desarrollo socio-emocional cuya medición y desarrollo se muestran de más difícil seguimiento y lenta maduración (Merino, Mathiesen, Mora, Castro, y Navarro, 2014).

En esta lógica, Marina (2010), propone el desarrollo del Gran Talento, trascendiendo la mirada que clasifica la población educativa, enfocándose en el desarrollo de las habilidades y *talentos de todos los chicos para la construcción de una vida plena*, proponiendo seis recursos para el logro de este objetivo: Un pensamiento fluido, tono vital activo, aprendizaje de la libertad, construcción de la voluntad, lenguaje, y sociabilidad (Marina, 2010, p. 35).

Conclusiones

Las investigaciones más recientes muestran tendencias integradoras en las definiciones de talento, altas capacidades y superdotación; llegando a permearse las definiciones conceptuales y otorgando un significativo valor a la influencia del medio, corroborándose que nuestras representaciones y construcciones culturales se dinamizan transformando nuestra mente, nuestro cuerpo y nuestra relación con el mundo.

La prosocialidad hace parte de los mediadores personales que posibilitan el reconocimiento y realización del talento en la medida que se permite la puesta en escena de las habilidades particulares en la construcción de saberes y cultura. Así pues, en la dialéctica de una mutua transformación entre el medio y el individuo, la prosocialidad y el talento se implicarían como factores de desarrollo individual y cultural.

Se podría decir que la cooperación es el elemento fundamental de propuestas teóricas socioculturales. En esta línea, uno de los principales fines de la educación está encaminado al desarrollo de los talentos particulares pero en relación con los otros, inmersos en un contexto histórico-cultural.

La consecuencia que se deriva de lo anterior es llevar estas reflexiones al espacio escolar donde se desarrollan las prácticas educativas que posibilitan o inhiben los talentos de diversos órdenes. El cambio curricular más significativo ha de darse en los aspectos relacionales en la medida que el aprendizaje de la empatía, la prosocialidad y la solidaridad sólo se dan a partir de vivencias consistentes, permanentes y congruentes con valores de

reconocimiento, reciprocidad, respeto y tolerancia; desde niveles tanto horizontales como verticales en la línea organizativa de la familia y la escuela.

Factores cognitivos como son las funciones ejecutivas, intervienen en algunos patrones de razonamientos de la conducta empática y prosocial como es el comprender la perspectiva del otro; confirmando que sujetos con pocos recursos para inhibir o frenar su impulsividad presentan inestabilidad emocional y tendencia al comportamiento agresivo. Por tanto, la autorregulación y el control emocional, ligados a la preocupación empática por el otro son predictores de la conducta prosocial e inhibidores de la conducta agresiva (Escrivá, García, y Navarro, 2002).

Ahora bien, si reconocemos que estas habilidades práctico-cognitivas, metacognitivas y los diversos potenciales de aprendizaje son altamente desarrollables en los chicos con talentos, podríamos conjeturar que actuarían como catalizadores del desarrollo de habilidades sociales, factores protectores ante demandas del medio que generan inestabilidad emocional durante el periodo de la adolescencia.

El apoyo institucional y estatal es un factor decisivo en la promoción del talento y la prosocialidad, especialmente en poblaciones vulnerables, dado el alto grado de influencia que ejercen los factores socio-culturales y ambientales sobre los procesos de identificación y estimulación de los chicos con altas capacidades o talentos por desarrollar; ya sea desde el nombre de superdotado, talentoso, o simplemente por la diversidad que nos habita y enriquece. En esta medida, sería preciso cambiar nuestro foco de intervención no hacia los dotados sino hacia la población en general, buscando en cada estudiante su talento, ya sea

que se halle en estado potencial o manifiesto. En su investigación Landau (1997), determinó cómo la segregación del chico con talento, aun con el objetivo de favorecer su desarrollo, termina limitándolo en aspectos sociales al dificultar su trabajo en equipo, así como la generación de una sensibilidad y una consciencia social frente a las necesidades de otros. Es decir, la solidaridad no aparece como una necesidad.

Para concluir, miradas como la de Samper y Marina, nos llevan a un escenario que integra los conceptos de desempeño y talento en un marco emocional y relacional. Se vislumbra así, el espacio para el tema de la prosocialidad, como la posibilidad de poner en escena las habilidades particulares al servicio de otros, viéndose a su vez, fortalecidas por el ejercicio de construir con los otros proyectos de vida.

Freeman (2015), en investigaciones longitudinales muestra que el alto rendimiento académico no es un predictor significativo de éxito; mostrando en cambio como factores vitales: el trabajo duro, el apoyo emocional y la perspectiva optimista. Marina en sus investigaciones, pasó de la neurología a la ética dejando como función primordial de la inteligencia, alcanzar la felicidad y la dignidad, promesas que ni un alto CI ni un alto desempeño escolar han podido cumplir.

Referencias

- Benavides, M., Maz, A., Castro, E., y Blanco, R. (2004). La educación de niños con talento en Iberoamérica. UNESCO, Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe.
- CerArbulu, M.N., Esborronda, A. J.M., Beristain, A. La Educación para el talento y la paz. (2007). Venezuela. 215
- De González, E. N. (2008). Las habilidades sociales en la adolescencia temprana: Perspectivas desde la Psicología Positiva.
- Del Agua, A. M., y otros. (2009). Superdotación: factores culturales y barreras sociales.
- Del Agua, A. M. P. (2002). Superdotación: factores culturales y barreras sociales. En-Clave Pedagógica, 4.
- Del Rincón, P. L. N. (2010). Las funciones ejecutivas “frías” y “calientes” en autismo. Escuela Y Psicopatología, 75.
- Escrivá, M. V. M., García, P. S., y Navarro, M. D. F. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. Psicothema, 14(2), 227–232.
- Fernández, O. D., y Pombo, A. B. (2002). Programa de Enriquecimiento de ASAC (Asociación de altas capacidades). Faisca. Revista de Altas Capacidades, 9, 111–125.
- Freeman, J. (2006). Un estudio de tres Décadas sobre Niños Superdotados y Talentosos. In Ponencia presentada en el I Simposio Internacional Sobre Altas Capacidades Intelectuales, Las Palmas, España.
- Freeman, J. (2015). Por qué algunos niños con altas capacidades son notablemente más exitosos en la vida que otros con iguales oportunidades y habilidad= Why some gifted children are notably more successful in life than others with equal ability and opportunities. Revista de Educación, (368), 255–278.
- Gagné, F. (2008). Construyendo el talento a partir de la dotación: Breve revisión del MDDT 2.01. Profesor Honorario de Psicología Universidad de Québec, Montréal (Canadá).
- García, D. M. D. C. (2007). El potencial de aprendizaje y los niños superdotados. Trabajo de Grado Para Optar El Título de Doctora En Psicología. Universidad de Granada, España.
- García, E., y otros. (2009). Cómo generar desde la pedagogía una educación al servicio de la vida.
- Gardner, H. (1993). Inteligencias múltiples. La Teoría En La Práctica.
- Gutiérrez, A. L., y Solís, F. O. (2011). Desarrollo de las funciones ejecutivas y de la corteza prefrontal. Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría Y Neurociencias, 11(1), 159–172.
- Guzmán, E. C. (2011). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos*. Revista Educación Y Pedagogía, 20(52), 15–26.
- Helg, A. (2001). La educación en Colombia, 1918-1957: una historia social, económica y política. U. Pedagógica Nacional.

- Jiménez, J. E., Artiles, C., Ramírez, G., y Alvarez, J. (2004). Modelo de identificación temprana del alumnado con alta capacidad intelectual en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Infancia Y Aprendizaje*, 27(4), 469–483.
- Landau, P. E. (1997). Ser superdotado no es sólo ser inteligente, sino que también abarca aspectos sociales y emocionales. *Revista Complutense de Educación*, 8(2), 33.
- Llinás, R. R. (2003). El cerebro y el mito del yo: el papel de las neuronas en el pensamiento y el comportamiento humanos. Editorial Norma.
- Marina, J. A. (2010). La educación del talento. Ariel.
- Medina, f. M., (2009). La diversidad, a. A. (n.d.). Altas capacidades intelectuales.
- Merino, J. M., Mathiesen, M. E., Mora, O., Castro, G., y Navarro, G. (2014). Efectos del Programa Talentos en el desarrollo cognitivo y socioemocional de sus alumnos. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(1), 197–214.
- Moll, L. (1997). Vigotsky, la educación y la cultura en acción. *Hacia Un Curriculum Cultural: La Vigencia de Vigotsky En La Educación*, 39–53.
- Moll, L. C., Vigotsky, L. S., Wald, M., y Sinnot, E. (1993). Vigotsky y la educación: connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación. *Aique*.
- Mönks, F. J., & Mason, E. J. (2000). Developmental Psychology and Giftedness: Theories. *International Handbook of Giftedness and Talent*, 141.
- Pérez, W. S. (2013). Jorge Debravo, el estudiante superdotado en la educación tradicional costarricense. *Revista Comunicación*, 16, 19–26.
- Ramírez, M. T., y Téllez, J. P. (2006). La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX.
- Ramos Linares, V., Piqueras Rodríguez, J. A., Martínez González, A. E., y Oblitas Guadalupe, L. A. (2009). Emoción y Cognición: Implicaciones para el tratamiento. *Terapia Psicológica*, 27(2), 227–237.
- Renzulli, J. S. (2012). La educación del sobredotado y el desarrollo del talento para todos. *Revista de Psicología*, 26(1), 23–42.
- Rodríguez, R. I. (2001). Mitos y realidades sobre la superdotación y el talento. *Enginy. Revista Del Col. Legi Oficial de Psicòlegs a Balears*, 11.
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., y Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2).
- Samper, J. D. Z. (2013). Mitos y realidades sobre la inteligencia y el talento. *Investigación Educativa*, 17(2), 11–20.
- Tarazona, A. A., y Alonso, G. S. (2012). La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales. *Revista Colombiana de Educación*, (62), 221–244.
- Taylor, C. W. (1985). Cultivating multiple creative talents in students. *Journal for the Education of the Gifted*, 8(3), 187–198.
- Terrasier, J. C. (1994). La existencia psicosocial particular de los superdotados. *Ideación*, 3.
- Valdizán, J. R. (2008). Funciones cognitivas y redes neuronales del cerebro social. *Rev. Neurol*, 46, 65–68.
- Vigotsky, L. S. (1987). Historia de las funciones psicológicas superiores. *Científico-Técnica*.



- Vigotsky, L. S., del Río Pereda, P., y Álvarez, A. (1995). Problemas del desarrollo de la psique.
- Zimmerman, B. J., Kitsantas, A., y Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: una perspectiva social cognitiva. *Revista Evaluar*, 5.