

Estrategias, instrumentos y programas para la identificación y educación del talento

Resumen. El presente trabajo posee un carácter de revisión teórica e instrumental y se propone suministrar una introducción a la problemática de la superdotación y el talento. En primer lugar, se revisan los tests y escalas utilizadas más frecuentemente para la identificación de los niños y adolescentes talentosos así como las principales estrategias para la educación del talento, tales como el agrupamiento, la aceleración y el enriquecimiento. También se describen brevemente los estudios instrumentales y programas de intervención realizados en nuestro medio por este equipo de investigación. Finalmente, se presenta un panorama sintético de la problemática del talento en Sudamérica así como las acciones realizadas y planificadas recientemente para la educación del talento desde el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba y la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba.

Abstract. The present work has a character of theoretical and instrumental review and aims to provide an introduction to giftedness thematic. First, we review the test and scales used most frequently to identify gifted children and teens, and the main strategies to talent education, like grouping, acceleration or enrichment. Also, are briefly described instrumental studies and intervention programs conducted by this research team in our context. Finally, it's presented a synthetic overview of the problem of talent in South America, as well as the actions taken and planned recently to talent education from the Education Department of Cordoba Government and the Psychology Faculty of the National University of Cordoba.

Pérez, Edgardo ^a; Furlan, Luis ^a;
Heredia, Daniel ^b y Lescano, Carina ^c

^a Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba.

^b Dirección General de Regímenes Especiales, Ministerio de Educación, Provincia de Córdoba.

^c Gabinete Psicopedagógico del Instituto Nuevo Milenio, Unquillo Córdoba

Palabras claves:

Identificación del Talento; Educación del Talento.

Keywords:

Gifted Identification/Gifted Education.

Enviar correspondencia a:

Pérez, E.R. E-mail:
edrapester@gmail.com

1. Introducción

La palabra talento proviene del griego “*tálanon*” que, en un principio, significó “balanza” y, posteriormente, un valor económico determinado. El significado de *talanton* como capacidad innata comienza con la certeza que tiene el hombre antiguo de que la riqueza no se origina sólo a partir del esfuerzo, sino que existe mucho en ella de don divino (Benavides, Maz, Castro & Blanco, 2004). Mönks & Mason (2000) tratan los siguientes términos como sinónimos: dotado (*gifted*), altamente capaz (*highly able*) y talentoso (*talented*). Estos mismos autores definen el talento como *potencial individual para el logro excepcional en uno o más dominios*. En una definición más exhaustiva, Passow (1993, p. 30) afirmó que: “Los niños dotados y talentosos son aquellos que, en virtud de sus habilidades sobresalientes, son capaces de un alto rendimiento. Los niños capaces de un alto rendimiento incluyen aquellos que han demostrado sus logros y/o 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 criterios rigurosos de identificación de los niños talentosos incluirá a un mínimo entre 3 y 5% de la población escolar”. El análisis de las definiciones anteriores, bastante paradigmáticas, permite inferir que en las perspectivas actuales sobre la problemática se ha perdido esa vinculación estrecha del talento con lo innato y con la inteligencia general que predominó hasta bien avanzado el siglo pasado.

Más allá de las diferencias entre las teorías contemporáneas existe consenso respecto a dos supuestos fundamentales: a) los factores no intelectuales (motivación, por ejemplo) también desempeñan un rol importante en el desarrollo del talento, y b) este último requiere de esfuerzos educativos sostenidos y especializados para que pueda manifestarse plenamente en logros de relevancia social. Entre las diferentes explicaciones del comportamiento talentoso informadas en la literatura, una visión muy comprehensiva, dinámica e integradora es la desarrollada por Tannenbaum (2003). Este autor destaca dos aspectos del talento. Estos últimos se refieren a que el *trabajo creativo y eficiente* en un campo (arte o filosofía, por ejemplo) puede ser realizado como *productor o ejecutor*. Por otra parte, diferencia entre ocho posibilidades de talento o superdotación madura (un compositor brillante, por ejemplo) con su respectivo potencial (oído musical absoluto, por ejemplo) que es el que casi siempre se manifiesta en la niñez. Según Tannenbaum (op. cit.) para que ese potencial se convierta en genuino talento deben confluír e interactuar cinco factores: inteligencia general superior al promedio (con fuerte incidencia de los factores genéticos), alguna aptitud específica destacada (verbal, por ejemplo), variables relacionadas con la personalidad (perfeccionismo adaptativo o autoconcepto elevado, por ejemplo), un entorno social que apoye el desarrollo del talento (escuela o familia, por ejemplo) y sucesos fortuitos de la vida (el encuentro casual con un mentor, por ejemplo).



Figura 1. El modelo de los tres anillos de la superdotación

Renzulli (2005) postuló en su teoría de los tres anillos de la superdotación que existen tres factores que explican la superdotación y ninguno de ellos de manera aislada es condición suficiente para generarlo: aptitudes por encima del promedio, compromiso con la tarea (motivación) y creatividad. Como puede apreciarse, el papel de la inteligencia (aptitudes) continúa estimándose como importante pero en esta teoría se incorporan dos factores explicativos no-intelectuales, o al menos parcialmente no-intelectuales: motivación (compromiso con la tarea) y creatividad (ver figura 1). Numerosas investigaciones (Renzulli & Reis, 2003) contrastaron diferentes aspectos e hipótesis del modelo y proporcionaron apoyo general a los postulados de esta teoría.

La concepción de una inteligencia general (g), subyacente a todas las áreas del desempeño humano, es desafiada por autores que postulan la existencia de fortalezas y debilidades cognitivas específicas y relativamente independientes, las cuales no pueden ser explicadas exclusivamente por

(Guilford, 1967; Sternberg, 1985). Gardner (1994, 1999) denominó “inteligencias” a estos potenciales cognitivos del individuo, los cuales se originan en un complejo proceso de interacción entre factores biológicos y culturales. En su teoría de las inteligencias múltiples (MI), Gardner (1999) definió la inteligencia como potencial biopsicológico para procesar información en diferentes vías; este potencial facilita la resolución de problemas o la creación de productos valiosos en un entorno cultural determinado. Gardner (1994, 1999) delimitó ocho inteligencias: Lingüística, Musical, Lógico-Matemática, Espacial, Corporal, Intrapersonal, Interpersonal y Naturalista.

La teoría MI influyó notablemente en la conceptualización, educación y medición del talento (Von Karolyi, Ramos Ford & Gardner, 2003). El Proyecto Spectrum (Krechevsky, 1998), un ejemplo de la teoría MI en acción, suministra a los niños un entorno amigable y enriquecido de aprendizaje donde los mismos pueden ser observados y evaluados en un contexto significativo. Las actividades y materiales empleados son vinculados con roles adultos o *puntos finales* de desarrollo y permiten una evaluación ecológicamente válida de las fortalezas y debilidades de cada niño. Las escuelas organizadas con esta filosofía poseen centros de aprendizaje específicos (musicales, de movimiento creativo, rincones naturalistas, narrativos, de diseño, etc.) que suministran un amplio rango de oportunidades para desarrollar las inteligencias.

Puesto que no hay consenso en la literatura respecto a la utilización de los términos superdotado (gifted) y talentoso (talented) y el significado específico de cada uno de ellos, en este artículo utilizaremos estos conceptos con el significado atribuido por el Ministerio de Educación de España (2007) en su normativa específica., donde se expresa que: los estudiantes superdotados son aquéllos que evidencian un rendimiento superior en casi todas las asignaturas escolares y se destacan en varias aptitudes; según el Ministerio de Educación de España (2007) el término talentoso debe utilizarse para aquéllos estudiantes que muestran habilidades específicas en áreas concretas. Debido a que pocos estudiantes se destacan en todas las áreas académicas durante todo el tiempo (Reis & Housand, 2007) nos inclinamos preferentemente a utilizar el término talento aunque respetando la terminología empleada por cada autor citado.

En este artículo nos proponemos introducir al lector en la problemática contemporánea de la superdotación y el talento. Con esa finalidad, se revisan sintéticamente los principales instrumentos utilizados para identificar a los niños y adolescentes talentosos, particularmente aquéllos empleados, desarrollados y adaptados en nuestro medio, y las principales estrategias de educación especial utilizadas en este ámbito.

1. Identificación del talento

El proceso de identificación constituye el primer paso para abordar la atención educativa de los alumnos con talento y pretende determinar su capacidad y ritmo de aprendizaje como indicadores indispensables para poder ofrecer respuestas que tengan en cuenta sus necesidades especiales (Rodríguez, 2004). Ritchert (1987) sintetizó algunos riesgos inherentes a este proceso, tales como los

originados en *definiciones elitistas*, que solo incluyen determinados tipos de talento y, normalmente, excluyen a los estudiantes poco favorecidos social o culturalmente; o en la *falta de equidad* educativa, la cual ocasiona baja representación de poblaciones desfavorecidas en los programas educativos debido a la utilización de instrumentos de medida que las penalizan. Este tipo de dificultades deberían ser contrarrestadas mediante una concepción amplia del talento, que conlleve un proceso cuidadoso de identificación y elabore programas específicos y sistemáticos a lo largo de la escolarización del estudiante.

Una de las estrategias de identificación más validada es la utilizada en el SMPY (Study of Mathematical Precocious Youth), un ambicioso proyecto iniciado en 1971 en la Universidad John Hopkins, cuyo objetivo inicial fue identificar y suministrar recursos educativos adecuados a los jóvenes talentos matemáticos. Este objetivo se amplió y en la actualidad incluye el diagnóstico del talento verbal y espacial así como la utilización de inventarios de intereses y valores como herramientas adicionales a los tests de aptitudes (Lubinski, 2003). En este programa se identifican estudiantes muy talentosos de séptimo año y octavo año (12-13 años) utilizando las escalas SAT-V (Aptitud Verbal) y SAT-M (Aptitud Matemática) para ingresantes a la universidad (17 años). Esos adolescentes identificados como talentosos son incluidos en clases avanzadas de Matemática o Lengua correspondientes a los años finales del secundario (high school). Se estima que un adolescente de 12 años que ha obtenido una puntuación de 500 o superior en el SAT-V o SAT-M (rango de puntajes 200-800) puede asimilar un curso completo de secundario superior (Inglés o Matemática, por ejemplo) en tres semanas asistiendo a un programa de verano para jóvenes talentosos. Se ha demostrado mediante investigación longitudinal de calidad que la mayor parte de los estudiantes identificados como talentosos mediante este programa alcanzan logros académicos destacados. Un estudio de seguimiento de una de las cohortes del programa durante 20 años demostró que el 25% de los adolescentes con puntuaciones de 500 o superiores en el SAT obtuvo un doctorado. Teniendo en cuenta que la tasa de doctorados en USA es del 1% el éxito de este proceso de identificación es realmente notable (Lubinski, 2003). Como se expresó anteriormente el programa se ha expandido y ahora también utiliza herramientas de identificación que contemplan las aptitudes espaciales, al corroborar que estos talentos relevantes para la ciencia y la ingeniería no son adecuadamente representados cuando se emplean solamente tests de aptitud verbal o cuantitativa. En la actualidad adicionalmente se utilizan inventarios de valores e intereses, ya que la evidencia empírica reunida, sugiere una mejoría en la predicción de varios criterios relacionados con logro y satisfacción académica (obtener un título universitario, por ejemplo) cuando se utilizan tests de aptitudes y escalas de preferencias como variables independientes en los modelos predictivos.

Pfeiffer & Jarosewich (2003) proponen utilizar en primer lugar las escalas de clasificación del talento por parte de docentes. Un conjunto inicial de niños son seleccionados según los puntos de corte establecidos en los estudios normativos de cada escala; en la Gifted Rating Scales (Pfeiffer &

Jarosewich, 2003), por ejemplo, una puntuación T de 60 (media 50, desviación estándar 10) indica una probabilidad elevada de ser talentoso en alguna de las áreas medidas por estos instrumentos (liderazgo, por ejemplo). Este grupo identificado es posteriormente evaluado con tests de inteligencia y/o aptitudes utilizando los criterios previamente establecidos por la investigación con cada instrumento (entre una y dos desviaciones estándar por encima del promedio en el WISC-IV). El empleo de la puntuación total del test de inteligencia o de sus puntuaciones parciales (comprensión verbal, por ejemplo) dependerá de la modalidad de oferta educativa para la cual se desee identificar a los estudiantes. Para un programa de enriquecimiento en escritura creativa resultará pertinente utilizar medidas de la aptitud verbal, por ejemplo (Stutler, 2011). Finalmente, puede emplearse algún autoinforme que mida aspectos motivacionales (inventarios de intereses, escalas de autoeficacia, etc.) de los estudiantes antes de su inclusión en programas específicos de enriquecimiento o aceleración pertinentes para sus talentos específicos.

Existen numerosas herramientas de identificación, tanto de tipo formal (tests y escalas) como de carácter informal (portfolio, por ejemplo). Aquí se describen tres tipos de instrumentos formales (estandarizados) muy utilizados en el proceso de identificación del talento: tests de inteligencia y aptitudes, escalas de clasificación del talento por parte de docentes, y autoinformes. Nuestra descripción se concentrará en las pruebas más utilizadas e investigadas en el área de la superdotación a nivel global, así como en algunos instrumentos contruidos o adaptados específicamente para la población argentina.

1.1. Tests de Inteligencia y Aptitudes

Los tests de inteligencia y aptitudes constituyen el recurso más empleado para la identificación de los niños y adolescentes talentosos, aunque no existe consenso respecto a su real alcance. Algunos autores defienden el rol prioritario de estos tests en la identificación del talento (Gagné, 2003; Lubinski, 2003) mientras otros creen que su utilidad se limita al conjunto de destrezas requeridas para el éxito académico, tales como las inteligencias analítica (Stenberg, 1985) o lingüística y lógico-matemática (Gardner, 1994). Existe una cantidad intimidante de pruebas que miden aptitud cognitiva general (g), tales como el test de Matrices Progresivas de Raven, y/o aptitudes específicas, tales como el Test de Habilidades Cognitivas (Cog-AT). En esta revisión sintética nos focalizaremos en dos instrumentos prestigiosos y de amplio uso en nuestro medio: el WISC-IV (Wechsler, 2003) y el Test de Aptitudes Diferenciales (DAT-5; Bennet, Seashore & Wesman, 2000).

El WISC-IV (Wechsler, 2003) posee 10 subtests principales, cinco complementarios y cuatro índices. Los subtests principales son Semejanzas, Vocabulario, Comprensión, Cubos, Conceptos, Matrices, Dígitos, Letras y Números, Claves, y Búsqueda de Símbolos. Los tests complementarios son Información, Adivinanzas, Figuras Incompletas, Aritmética y Animales. Los cuatro índices obtenidos mediante análisis factorial que reemplazan a las antiguas dimensiones (Verbal y Ejecución) son: Comprensión Verbal, Razonamiento Perceptivo, Memoria de Trabajo y Velocidad de Procesamiento.

Este test permite una evaluación integral de las capacidades cognitivas de los niños y adolescentes entre 6 y 17 años. Es de aplicación individual y su administración completa requiere una sesión de aproximadamente dos horas de duración. Las propiedades psicométricas del test en lo referente a confiabilidad en sus diferentes dimensiones, estructura interna y validez externa son excelentes. Es uno de los instrumentos más utilizados en el mundo para identificar estudiantes talentosos y los índices de Comprensión Verbal y Razonamiento Perceptivo son excelentes indicadores de talento. En la muestra de estandarización original del WISC-IV, el grupo identificado como superdotado obtuvo un puntaje total promedio de 123.5, 124.7 en el índice de Comprensión Verbal y 123.5 en el índice de Razonamiento Perceptivo (Wechsler, 2003). La muestra control de comparación obtuvo puntuaciones de 106.7, 106.6 y 105.6 en el puntaje total, Comprensión Verbal y Razonamiento Perceptivo, respectivamente. La investigación ha demostrado que los subtests más útiles para identificar talento son los de Vocabulario, Semejanzas, Comprensión, Matrices, Cubos y Conceptos (Flanagan & Kaufman, 2004). Puede concluirse que el WISC-IV es una medida excelente de inteligencia general pero mide un espectro limitado de aptitudes específicas y no debe utilizarse como herramienta única de identificación del talento.

Otro test de aptitudes muy utilizado en nuestro medio (particularmente en el ámbito de la orientación vocacional y selección de personal) es el Tests de Aptitudes Diferenciales (DAT-5; Bennet, Seashore & Wesman, 2000). El DAT-5 fue diseñado para medir las aptitudes de aprendizaje en ocho áreas: Razonamiento Abstracto, Rapidez y Exactitud Perceptiva, Relaciones Espaciales, Ortografía, Razonamiento Mecánico, Uso del Lenguaje, Razonamiento Verbal y Razonamiento Numérico. Las puntuaciones combinadas de Razonamiento Verbal y Numérico pueden utilizarse para generar un índice de aptitud académica general. El DAT-5 se presenta en dos versiones, una para adolescentes que cursan séptimo a noveno año (12-14 años) y otra para adolescentes que cursan décimo a duodécimo (15-17 años). Es un test de administración colectiva y se sugiere aplicarlo en una sesión de dos horas o dos sesiones de una hora de duración cada una. Puede administrarse de manera completa o utilizando solo algunos de sus subtests, según las finalidades de evaluación. Las propiedades de confiabilidad (consistencia interna y estabilidad) y de validez predictiva en relación a rendimiento académico (particularmente su puntaje combinado general) son muy meritorias pero se ha criticado la escasa validación de la estructura interna del test y la falta de conexión del mismo con las teorías contemporáneas de la inteligencia y las aptitudes cognitivas (Kline, 2000). En el ámbito del talento es un instrumento menos utilizado e investigado que el WISC-IV. No obstante, algunas investigaciones recientes (Lubinski, 2003) han demostrado que el puntaje combinado de Razonamiento Mecánico y Relaciones Espaciales es un excelente predictor de la aptitud espacial y puede utilizarse con confianza durante la identificación de estudiantes dotados en esa área.

1.2. Escalas de Clasificación del Talento

Existe consenso entre los investigadores respecto a la necesidad de emplear criterios múltiples para identificar la mayor cantidad posible de estudiantes talentosos (Renzulli & Reis, 1997; VanTassel-Baska, Johnson, & Avery, 2002). Si bien las medidas de inteligencia y aptitudes son indispensables y se utilizan en casi todos los programas de identificación, no miden todas las dimensiones del talento. La literatura sugiere que cuando se presentan criterios de clasificación claros los educadores identifican adecuadamente a los estudiantes talentosos de sus cursos (Renzulli, Del Siegle, Reis, Gavin & Sytsma Reed, 2009). Centenares de miles de estudiantes son considerados anualmente para programas educativos especiales en todo el mundo. Los niños despliegan talentos artísticos, musicales, dramáticos, interpersonales, deportivos y de toda índole. Identificar diferentes tipos de talentos es una de las tareas más desafiantes e importantes para asegurar que todos los estudiantes talentosos reciban los recursos y servicios educativos especiales que requieren para actualizar su potencial. Es necesario contar con herramientas confiables de identificación que complementen la evaluación realizada con los tests de inteligencia e incluyan otros aspectos del talento (Pfeiffer & Jarosewich, 2003).

Varios estudios examinaron las propiedades psicométricas de las escalas de clasificación del talento por parte de docentes e informaron resultados que apoyan la validez y confiabilidad de este tipo de herramientas (Matthews, 2007). Se desarrollaron diferentes escalas de clasificación que suministran información valiosa acerca de cada estudiante. Las Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students (SRBCSS; Renzulli et al, 2009) permiten identificar las fortalezas de los estudiantes de escuela primaria y secundaria básica (middle school) en las áreas de aprendizaje, motivación, creatividad, talento artístico, musical, dramático, comunicación y planificación. Además de su utilidad para identificar estudiantes talentosos de diversos medios culturales, la SRBCSS puede emplearse como variable dependiente en la evaluación de programas de enriquecimiento. En estas escalas los docentes evalúan la frecuencia del comportamiento talentoso de los estudiantes en las diferentes áreas utilizando una escala de seis alternativas de respuesta, cuyos valores extremos son Nunca y Siempre. Renzulli et al. (2009) desarrollaron y validaron cuatro escalas adicionales de la SRBCSS que miden otras áreas de talento no contempladas en la versión original: Lectura, Matemática, Ciencia y Tecnología.

Recientemente iniciamos el proceso de adaptación de las escalas Gifted Rating Scales-School Form (GRS-S; Pfeiffer y Jarosewich, 2003) a la población estudiantil de Argentina, con explícita autorización de la Editorial Pearson y su autor principal, el Dr. Steven Pfeiffer (comunicación personal, Septiembre 22 de 2010). La Gifted Rating Scale se utiliza para identificar estudiantes desde jardín de infantes a secundario e incluye dos formas: escolar (GRS-S) y preescolar (GRS-P), así como seis subescalas: Habilidad Intelectual, Habilidad Académica, Creatividad, Talento Artístico, Liderazgo y Motivación. Estas áreas de talento han sido seleccionadas en función del modelo Marland (Ross, 1993) del talento, adoptado por la mayoría de los estados de los E.E.U.U. La GRS incluye 72 ítems

(12 por escala) y cada educador debe clasificar a los niños de su aula como bajo el promedio, promedio o sobre el promedio en cada ítem, comparando su desempeño en esa actividad con los estudiantes de su mismo grado. Los autores han utilizado procedimientos rigurosos de construcción y validación y las escalas están bien estandarizadas (Renzulli et al, 2009). La GRS en su versión original posee diferentes evidencias de validez, tales como basadas en la estructura interna utilizando análisis factorial confirmatorio, convergente-discriminante en relación a otros tests y escalas que miden constructos semejantes (WISC-IV, SRBCSS, Torrance Tests of Creative Thinking), y relacionada con criterio comparando el desempeño de estudiantes identificados como dotados y no dotados en las seis escalas de la GRS-S. La confiabilidad de la GRS-S fue examinada en las dimensiones de consistencia interna (rango del coeficiente alfa de Cronbach entre .97 y .99), estabilidad (rango del coeficiente r test-retest entre .79 y .97) y confiabilidad interexaminadores (rango del coeficiente de correlación intraclase entre .62 y .80). La estandarización de la GRS fue realizada en una muestra de 600 niños de Estados Unidos, estratificada en lo referente a edad, etnia y nivel educativo de los padres, considerando el censo nacional de U.S. Para interpretar los resultados de la GRS-S el puntaje total de cada escala es convertida en una puntuación T con media de 50 y desviación estándar de 10. Se presentan baremos diferenciados en ocho bandas de edad entre 6 y 13.11 años. Este instrumento ha sido adaptado a diversas culturas y lenguajes en el mundo (Pfeiffer & Jarosewich, 2003). En particular resulta relevante un estudio transcultural que suministró evidencias de invarianza factorial de la GRS-S utilizando análisis factorial confirmatorio en muestras de cinco países: Estados Unidos, Puerto Rico, China, Corea del Sur y Turquía (Li, Lee, Pfeiffer, Kamata, Kumtepe & Rosado, 2009).

Tabla 1: Índices de ajuste de tres modelos de medición de la GRS-S

Modelos	Índices de Ajuste						
	df	NFI	CMIN/DF	AIC	CFI	RMSEA	X ²
Modelo A	2469	.88	2.38	6204.63	.93	.08	5886.63***
Modelo B	2478	.87	2.42	6310.04	.92	.08	6010.04***
Modelo C	2484	.73	5.38	13655.56	.77	.14	13367.56***

Nota: df=grados de libertad; NFI=índice normalizado de ajuste CMIN/DF=chi cuadrado sobre grados de libertad; AIC= Criterio de Información de Aikake; CFI=Índice de ajuste comparativo; RMSEA=Error cuadrático medio de aproximación; X²=chi cuadrado; N=207; *** p <.001

Para la adaptación a nuestra región (Autor, 2012) se analizaron las propiedades psicométricas de la versión en español de la Gifted Rating Scales–Forma Escolar (GRS-S; Pfeiffer & Jarosewich, 2003). Los participantes de esta investigación fueron 27 docentes de cinco escuelas primarias de la Ciudad de Córdoba, quienes evaluaron a 207 estudiantes, 108 mujeres y 99 varones (M = 9.8 años; SD = 2.32), que cursaban de primero a sexto año del nivel educativo primario. Se realizó un análisis factorial confirmatorio para evaluar el ajuste de tres modelos alternativos: uno de seis factores independientes, propuesto en la versión original de la escala, otro unidimensional y el restante de seis factores relacionados con un factor general de segundo orden. Este análisis demostró que el modelo de

seis factores de la versión original presenta un relativo mejor ajuste que los restantes (ver Tabla 1), aunque los indicadores del modelo de segundo orden fueron aceptables.

Adicionalmente, todas las escalas presentaron elevada consistencia interna y fuertes correlaciones entre sí. La validez de criterio del instrumento respecto al rendimiento académico de los estudiantes es satisfactoria aunque el poder de predicción diferencial de las escalas resultó escaso (ver Tabla 2). Esto último significa que, en general, los promedios de calificaciones de las diferentes asignaturas poseen coeficientes de correlación semejantes con las cinco escalas del instrumento.

Tabla 2. Correlaciones (coeficiente rho) entre las escalas GRS y el promedio de calificaciones

Asignaturas	Escalas GRS-S				
	Intelectual	Académico	Creatividad	Artístico	Liderazgo
Lengua (n=164)	.65**	.68**	.64**	.62**	.61**
Matemática (n=164)	.65**	.66**	.63**	.58**	.60**
Ciencias Sociales (n=164)	.65**	.69**	.67**	.63**	.67**
Ciencias Naturales (n=164)	.64**	.67**	.66**	.63**	.64**
Música (n=133)	.42**	.41**	.45**	.43**	.45**
Plástica (n=141)	.22*	.31**	.25**	.27**	.32**

** p <.01 * p <.05

Los resultados en conjunto fueron semejantes a los obtenidos en estudios precedentes y apoyan de manera preliminar el uso del instrumento con la finalidad de identificar niños talentosos en Argentina.

En síntesis, las escalas de clasificación por parte de docentes son herramientas útiles pero en ocasiones el entorno escolar no facilita el despliegue de todos los posibles talentos de los estudiantes. Por otra parte, no resulta una tarea sencilla la observación detallada que exigen en las condiciones frecuentes de enseñanza en nuestro medio (grupos muy numerosos de estudiantes en un aula, por ejemplo). Por este motivo, deben utilizarse como una herramienta auxiliar de identificación del talento en conjunto con la información suministrada por los otros instrumentos de observación (portfolios, tests de aptitudes, autoinformes).

1.3. Autoinformes

Como expresamos anteriormente, existe acuerdo entre los investigadores respecto a que el proceso de identificación del talento debe realizarse utilizando diferentes estrategias de evaluación (Gagné, 2003; Lubinski, 2003, Renzulli et al, 2009). Sin instrumentos con esas características un número considerable de niños talentosos podrían no ser identificados (error de medición tipo II), o podrían incluirse erróneamente a niños sin talentos especiales en programas educativos para superdotados (error tipo I) (Pfeiffer y Jarosewich, 2003). Específicamente, las escalas de autoevaluación (autoinformes) de habilidades, autoeficacia y/o intereses vocacionales pueden facilitar la identificación de estudiantes talentosos en dominios no contemplados por los tests de aptitudes, tales como motivación para el aprendizaje y destrezas sociales, atléticas o artísticas. Los autoinformes

poseen limitaciones importantes: no permiten evaluar niños pequeños y, por otra parte, los examinados pueden subestimar o sobreestimar sus competencias y/o preferencias de manera consciente o involuntaria. No obstante, la ciencia psicológica no ha generado hasta el presente otro método igualmente económico y confiable para evaluar los aspectos motivacionales del talento. Como en el caso de los tests de aptitudes y las escalas de clasificación del talento, los autoinformes nunca deben ser el único elemento de identificación, sino que deben integrarse en una batería de medidas.

Chan (2001) desarrolló el Perfil de Inteligencias Múltiples del Estudiante (SMIP), un autoinforme que mide habilidades autopercibidas e intereses relacionados con las inteligencias múltiples y se utiliza con la finalidad de identificar niños y adolescentes talentosos en Hong Kong. Este autor (op.cit) informó que el SMIP posee propiedades psicométricas satisfactorias en muestras de estudiantes identificados como talentosos, incluyendo una estructura factorial clara verificada por métodos exploratorios y confirmatorios, moderada consistencia interna ($\alpha = .64$ a $.76$) y correlaciones significativas con variables externas, tales como aptitudes musicales, razonamiento no verbal y liderazgo.

Autor (2001) construyó un Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples (IAMI), basándose en la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1999) y en la teoría social-cognitiva (Bandura, 1997). El IAMI se utiliza en procesos de orientación para la elección de carrera con adolescentes mayores (Fogliatto & Pérez, 2003), y posee propiedades psicométricas aceptables de estabilidad, consistencia interna, validez de criterio en relación a rendimiento académico y metas de elección de carrera, y validez factorial, en este último caso utilizando tanto métodos exploratorios como confirmatorios (Autor, 2008; Autor, 2007). El IAMI en su versión revisada (IAMI-R) ha sido adaptado a la población estudiantil de Italia (Lodi, Pérez, Petrucelli & Medrano, 2009) y actualmente se investiga su utilidad para la identificación de adolescentes talentosos de la población chilena (M. C. García, comunicación personal, Septiembre 20 de 2010).

Otras escalas de comportamiento típico empleadas en la detección del talento son las que miden intereses. Renzulli (2003) desarrolló un inventario que mide 10 áreas de intereses académicos y ocupacionales (Drama, Escritura Creativa, Matemática, Administración de Negocios, Atletismo, Historia, Servicio Social, Artes Plásticas, Ciencia y Tecnología), el Interest-A-Lyzer, disponible en tres niveles (Primario, Elemental y Secundario). La interpretación de los resultados del Interest-A-Lyzer permite tomar decisiones adecuadas para el desarrollo del talento, tales como el tipo de oportunidades de aceleración o enriquecimiento que se van a recomendar y/o suministrar a cada estudiante talentoso.

Achter, Lubinski, Benbow & Eftekhari- Sanjani (1999) demostraron que la utilización de inventarios de intereses vocacionales incrementa la validez de los tests de aptitudes para identificar perfiles de talento verbal, numérico y espacial y predecir diferentes indicadores de logro académico.

2. Educación del talento

Existen innumerables modalidades de educación dirigidas al niño y/o adolescente talentoso que, en términos generales, pueden incluirse en alguna de las siguientes categorías: agrupamiento, aceleración y enriquecimiento (Sánchez Manzano, 1997). En este apartado describiremos sucintamente las dos primeras estrategias y luego nos focalizaremos en los programas de enriquecimiento, un recurso más utilizado en Iberoamérica.

El *agrupamiento* consiste en separar a los niños superdotados de sus compañeros que asisten a clases regulares para darles una enseñanza especializada. Se fundamenta en la formación de grupos homogéneos en capacidad y no en edad cronológica. Esta es una práctica controvertida con evidencias mixtas en cuanto a su efectividad. En una investigación encargada por el Consejo de Europa se concluyó que solamente son aceptables las escuelas y clases especiales para superdotados en un conjunto muy limitado de talentos especiales, tales como la música y las artes dramáticas (Sánchez Manzano, 1997). No obstante, en un estudio semejante, Kuo (1981) informó que los superdotados incluidos en clases especiales no demostraron efectos negativos en relación al autoconcepto y la ansiedad. Como solución intermedia se propuso el modelo de escuela satélite para la educación secundaria (Sánchez Manzano, 1997). Estas escuelas se especializan en un área (Artes del Lenguaje, por ejemplo) y agrupan a niños provenientes de otras escuelas regulares. Los niños asisten a estas escuelas especiales uno o dos días a la semana.

El método de *aceleración* consiste en colocar al niño talentoso en algún curso más avanzado, teniendo en cuenta sus capacidades y no su edad (Sánchez Manzano, 1997). En los Estados Unidos existen varias alternativas de aceleración de la currícula, tales como: a) currícula compactada, que permite saltar los contenidos y materias que los estudiantes ya dominan, b) escolaridad acortada, la cual permite hacer tres cursos en dos, por ejemplo, c) aceleración temática en una o más áreas determinadas, Matemática o Inglés, por ejemplo, d) admisión temprana en la universidad, antes de haber concluido la educación secundaria, entre otras. La aceleración es indicada para niños con talento académico, no así para otras clases de talento, como por ejemplo el artístico o deportivo (Benavides, Maz, Castro & Blanco, 2004). En general, se acepta que la aceleración es más adecuada cuando el estudiante no solo demuestra capacidad elevada desde el punto de vista académico sino también madurez psicológica y social. Al respecto, es importante destacar que el desarrollo emocional y social puede no estar tan adelantado como el intelectual, lo que puede provocar malestar en el estudiante y repercutir en sus relaciones familiares y en la escuela. Asimismo, el niño puede sentirse diferente en un grupo que no le corresponde por edad, ya que en algunas áreas o aspectos no estará al nivel de sus compañeros mayores, lo que puede conducirle al aislamiento o a sentirse presionado emocionalmente (Benavides, Maz, Castro & Blanco, 2004). No obstante, los resultados de estudios meta-analíticos recientes (Steenbergen-Hu & Moon, 2011) permiten concluir que la aceleración posee un efecto beneficioso sobre los estudiantes talentosos o superdotados, tanto en su rendimiento académico como

en variables relacionadas con su desarrollo socio-afectivo (autoestima, autoeficacia, satisfacción con la vida, habilidades sociales).

La estrategia de *enriquecimiento* proporciona al estudiante talentoso oportunidades de aprendizaje extraescolar que no están disponibles en la currícula de la educación regular, tanto dentro como fuera del colegio, en fines de semana o vacaciones de verano (Sánchez Manzano, 1997). El enriquecimiento se puede llevar a cabo en el contexto escolar o de manera extracurricular. El enriquecimiento del contexto escolar es parte del el sistema de organización de la escuela y se concreta en la realización de adecuaciones a la currícula regular. Con el enriquecimiento del contexto áulico se beneficia toda la población escolar y se abren nuevas posibilidades para que el alumno transfiera sus aprendizajes a otros contextos sociales. Algunas estrategias didácticas especiales para los niños y adolescentes talentosos son los talleres o rincones de interés, los agrupamientos flexibles o la realización de proyectos, entre otras.

El enriquecimiento extracurricular requiere del establecimiento de vínculos interinstitucionales que permitan desarrollar programas específicos para los estudiantes talentosos. Esta modalidad se implementa cuando la escuela no puede satisfacer necesidades de aprendizaje particulares y éstas deben ser localizadas fuera del centro educativo (Valadez, Bentacour & Zavala, 2006). Una modalidad especial de enriquecimiento es la tutoría (mentorship), donde un mentor experto en una disciplina apoya de manera personalizada el desarrollo intelectual y emocional de un niño o joven talentoso, durante un período prolongado de relación pedagógica entre ambos (Colángelo & Davis, 2004)

Uno de los modelos más sistemáticos, influyentes e investigados de enriquecimiento escolar es el Schoolwide Enrichment Model (SEM; Renzulli, 2003). Este modelo fue diseñado para promover la creatividad productiva en los jóvenes mediante la exposición de los mismos a una variedad de temas, intereses, campos de estudio y entrenamiento para la adquisición de conocimiento avanzado y habilidades de pensamiento. El modelo SEM se ha implementado en miles de escuelas del mundo y varios estudios independientes han demostrado su efectividad en poblaciones escolares de diferentes niveles socioeconómicos y culturales (Renzulli, 2003).

En Sudamérica los países más avanzados en lo referente a la organización de recursos educativos para el joven talentoso son Brasil y Chile (Benavídez, Maz, Castro & Blanco, 2004). En Brasil existen artículos y documentos específicos en su ley de educación, los cuales destacan la necesidad de un tratamiento especial no sólo para los alumnos con deficiencias, sino también para aquellos que presentan habilidad superior (Souza Fleith & Soriano de Alencar, 2004). La mayoría de los programas para alumnos talentosos desarrollados en Brasil están comprometidos con el enriquecimiento curricular y son implementados en un horario diferente al de la enseñanza regular. Así, por ejemplo, puede mencionarse las actividades desarrollada por el Centro para el Desarrollo del Potencial y Talento (CEDET) en el estado de Minas Gerais. Esta institución fue fundada en 1993 y su objetivo principal es ofrecer programas de enriquecimiento para los alumnos talentosos, teniendo en

cuenta la identificación de sus intereses y necesidades educativas, el estímulo de sus habilidades y su desarrollo emocional. El programa incluye actividades organizadas en tres grandes áreas: a) organización educacional, comunicación y humanidades; b) investigación, ciencia y tecnología, y c) creatividad, habilidades físicas y autoexpresión. Los programas son desarrollados bajo la supervisión de un mentor y cuentan con la participación de voluntarios que coordinan las actividades desarrolladas por los estudiantes.

En Chile uno de los programas pioneros comenzó en el año 1993, en la Facultad de Matemáticas de la Pontificia Universidad Católica, y tuvo como objetivo detectar a niños de nueve y diez años con habilidades matemáticas elevadas, para ofrecerles una educación complementaria. A los estudiantes seleccionados se les ofrecieron cursos avanzados de matemáticas especialmente diseñados por especialistas en la materia, tales como Álgebra, algunos de ellos complementados con la utilización de un software matemático (Benavides, 2001). Basándose en la experiencia anterior se implementó, a partir del año 2001, el Programa para Niños con Talentos Académicos (PENTA), cuyo objetivo es identificar a niños y jóvenes que posean talentos académicos sobresalientes, para ofrecerles un conjunto de servicios educacionales de excelencia que sean complementarios a las experiencias de aprendizaje que les brinda el sistema escolar regular, tales como cursos científicos, humanistas e interdisciplinarios. A diferencia del programa inicial para talentos matemáticos, la oferta curricular ofrecida en PENTA no se reduce a un campo de conocimiento sino que ayuda al alumno a desarrollar su potencial en varias áreas. La aplicación sistemática de estos programas ha tenido repercusión en el ámbito educativo, generando pasantías de perfeccionamiento para docentes y seminarios vinculados con la educación de niños con talento. La Pontificia Universidad Católica de Chile ofrece un diplomado en Talento y Superdotación que puede cursarse de manera semipresencial y es de duración anual.

En Argentina son muy escasas las investigaciones y servicios especializados en la problemática del talento (Vergara, 2004). En el año 2000 se fundó el Centro para el Desarrollo del Alto Potencial en la ciudad de Buenos Aires, cuyos objetivos son identificar a niños y jóvenes superdotados, realizar orientación escolar a los institutos o colegios regulares a los cuales asisten niños y adolescentes talentosos, promover la implementación de la dinámica de enriquecimiento y aceleración (en aquellos casos en que se considere pertinente) en el aula común, como estrategias educativas para abordar a los alumnos con necesidades educativas distintas, y difundir la temática de la superdotación en los ámbitos educativo, profesional y familiar. Este último objetivo se concreta en la oferta de cursos, seminarios a padres, docentes y profesionales, no sólo de manera presencial, sino con la modalidad de educación a distancia. Además, este centro desarrolla talleres de creatividad y de investigación dirigidos a niños con altas capacidades así como grupos de autoayuda para personas con hijos de estas características.

En Córdoba, recientemente se firmó un convenio de colaboración para la identificación y educación del niño talentoso, entre la Dirección General de Regímenes Especiales del Ministerio de Educación de la Provincia y el Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Inicialmente se planificó un proyecto destinado a la identificación y atención de niños talentosos dentro del sistema educativo público. En términos generales la definición de inteligencia de la cual parten los docentes, agentes fundamentales en la detección de niños talentosos, se limita a las habilidades académicas lingüísticas y/o lógico-matemáticas. En ese sentido, muchos niños que presentaban otro tipo de capacidad elevada era poco probable que fueran identificados. Sumado a lo anterior, la mayoría del profesorado no posee una formación adecuada en el tema de la superdotación debido a la escasa o nula relevancia concedida a este tema en los planes de estudio del Magisterio. Frente a estos nuevos desafíos el proyecto original fue reformulado y ampliado. Actualmente, el “Proyecto para el desarrollo de las inteligencias múltiples y detección y atención de talentos” está permitiendo dar una respuesta más integral a la complejidad de la problemática: En primer lugar, estamos construyendo y adaptando instrumentos para la detección de talentos (Autor, 2011). En segundo lugar, diseñamos un programa de Capacitación Docente en Inteligencias Múltiples con modalidad de taller. En tercer lugar, comenzamos a dar respuesta a demandas de atención de casos particulares en la capital y el interior de la Provincia de Córdoba, brindando asesoramiento a docentes y padres de niños talentosos. Finalmente, se están planificando talleres y/ o cursos de Enriquecimiento Extracurricular diseñados para niños talentosos en las áreas de habilidades sociales, matemática, escritura, y movimiento creativo.

Durante 2011 aplicamos un programa de enriquecimiento para niños con talento verbal, el “Taller de Escritores”, en una escuela privada de la ciudad de Unquillo, Argentina (Autor, 2012, b). Participaron 11 estudiantes de quinto y sexto año, con edades comprendidas entre 10 y 12 años (media=11,09), nueve mujeres y dos varones, durante 12 sesiones de dos horas de duración con frecuencia semanal. El taller de escritores (Calkins, 2001) es un enfoque de instrucción que enfatiza el aprendizaje del proceso de escritura (planificación, composición, revisión, publicación). Los participantes fueron identificados como potencialmente talentosos por sus docentes regulares, utilizando la subescala de Lectura de las Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students (Renzulli et al., 2009)). Se evaluó la efectividad del programa utilizando un diseño cuasiexperimental pre-post de grupo único con el programa de intervención operando como variable independiente y la calidad de la escritura como variable dependiente. Para medir la variable dependiente se utilizó el test de escritura PRO-ESC (Cuetos Vega, Ramos Sánchez y Ruano Hernández, 2004). Por tratarse de una muestra pequeña y haberse empleado una medida de tipo ordinal, se utilizó la prueba no paramétrica de Wilcoxon para medir el efecto del programa. Los resultados indicaron que hubo diferencias entre la primera y la segunda evaluación aunque las mismas

no alcanzaron significación estadística ($z = -1.05$, $p < .293$). El tamaño del efecto observado fue entre pequeño y moderado ($d = .28$). Por otra parte, el análisis de una encuesta administrada al final de la experiencia indicó que los participantes evaluaron el taller como muy útil (66%) o útil (34%), y que las actividades específicas percibidas como más provechosas fueron: una experiencia de imaginación guiada para escribir poesía, mini-lecciones sobre la estructura de los géneros literarios, aprender nuevas técnicas de escritura, compartir los textos propios con los demás participantes y analizar las obras de autores consagrados. Estos hallazgos parcialmente promisorios del programa piloto deberían confirmarse con un diseño más riguroso y que incluya la medida de otras variables relevantes, tal como autoeficacia para la escritura.

3. Discusión

En este artículo realizamos una revisión teórica e instrumental de la problemática contemporánea del talento y la superdotación. Con esa finalidad, en primer lugar se discutieron el significado y alcance de los términos superdotación y talento así como algunas formulaciones teóricas relevantes en el ámbito.

En segundo término, se describieron algunos instrumentos útiles para la identificación del talento, tales como tests de inteligencia y aptitudes, escalas de clasificación del talento por parte de docentes, escalas de autoeficacia e inventarios de intereses vocacionales.

Un análisis crítico de estos instrumentos estandarizados permite concluir que ninguno de ellos, de manera aislada, permite identificar el amplio espectro del talento y que deben utilizarse de manera integral. También se describieron sintéticamente algunas investigaciones desarrolladas por nuestro equipo de investigación conducentes a construir y adaptar instrumentos para la identificación del talento, tales como el Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples (Autor et al, 2011 y una versión en español de la escala de clasificación del talento por parte de docentes GRS-S (Pfeiffer & Jarosewich, 2003; Autor, 2012, a).

Finalmente, se revisaron las principales estrategias de educación destinadas al niño y adolescente talentoso: aceleración, agrupamiento y enriquecimiento, señalando los alcances y límites de cada una de ellas. Esta revisión incluyó el trabajo realizado en la región, primordialmente en Brasil y Chile y, más incipientemente, en Argentina.

En nuestro país es escasa la oferta de capacitación, desarrollo teórico e instrumental relacionada con la problemática del talento. La universidad CAECE, con alguna oferta de postgrado, y el Centro de Alto Potencial de Buenos Aires constituyen una excepción al panorama que se encuentra en nuestro país. En la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba estamos desarrollando un curso de postgrado relacionado con la identificación y educación del talento, tras haber detectado interés por la problemática en un grupo de graduados, docentes y estudiantes avanzados. En la ciudad de Córdoba se firmó recientemente un convenio de colaboración entre la Universidad Nacional y el Ministerio de Educación de la Provincia que esperamos sea el germen de

una actividad creciente de investigación, desarrollo y extensión en nuestra región (Autor, 2011). Se desarrolló un programa de enriquecimiento en escritura para niños con talento verbal y se planifican otros semejantes relacionados con el talento en matemática y las habilidades sociales.

Esperamos que este artículo haya suministrado al lector un panorama sucinto aunque comprehensivo de algunos de los principales ejes conceptuales y metodológicos de la disciplina. Por razones de espacio no abordamos problemáticas más específicas pero de mucho interés en la actualidad, tal como es el caso de los niños y jóvenes doblemente excepcionales (Assouline & Foley Nicpon, 2007) en los cuales coexisten talentos específicos y dificultades de aprendizaje (déficit de atención e hiperactividad o desórdenes del espectro autista, por ejemplo). Del mismo modo, tampoco discutimos el importante tema del desarrollo socioafectivo de los niños talentosos y las herramientas de identificación e intervención relacionadas con ese dominio (escalas de inteligencia emocional o talleres de habilidades sociales, por ejemplo) (Valadez, Betancour & Zavala, 2006).

Las amplias referencias que se ofrecen a continuación deberían alentar al profesional para una necesaria profundización orientada a obtener una comprensión más profunda de la compleja y apasionante temática de la superdotación y el talento.

Referencias

- Autor (2001). *Construcción de un Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Psicología. Inédita.
- Autor (2007). Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples Revisado: un estudio de validez de criterio. *Avances en Medición*, 5, 105-114.
- Autor (2008). Validación del Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples Revisado (IAMI-R). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40, 1, 47-58.
- Autor (2005). Predictores de rendimiento académico en la escuela media: aptitudes, autoeficacia y rasgos de personalidad. *Avaliação Psicológica*, 4, 1-12.
- Autor (2011) Educación de niños y adolescentes talentosos. Una revisión teórica e instrumental. En M C Richaud y V Lemos E. (Comps.) *Psicología y otras ciencias del comportamiento*. Compendio de investigaciones actuales (pp 197-224) Buenos Aires: Ediciones CIPME-CONICET/Universidad Adventista del Plata.
- Autor (2012, a). Propiedades psicométricas de la Escala de Clasificación del Talento (Gifted Rating Scales, Forma Escolar-GRS-S) en una muestra argentina. *Perspectivas en Psicología*, 9, 134-141.
- Autor (2012, b). Un programa de enriquecimiento en escritura para niños con talent verbal. Poster presentado en el *IX Congreso Regional de la Sociedad Interamericana de Psicología*, Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra Bolivia.
- Achter, Lubinski, Benbow & Eftekhari- Sanjani (1999). Assessing vocational preferences among intellectually gifted adolescents adds incremental validity in abilities: A discriminant analysis of educational outcomes over a 10-year interval. *Journal of Educational Psychology*, 91, 777-786.
- Assouline, S. G. & Foley Nicpon, M. (2007). Twice-exceptional learners: Implications for the classroom. *NAGC communiqué Teaching for High Potential*, Spring, 9-13.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. Nueva York: Freeman
- Benavides, M. (2001). The use of technology in a program for mathematically gifted children. *En Proceeding of The 14th Biennial Conference of the World Council for Gifted and Talented Children* (p. 40). Barcelona.
- Benavides, M., Maz, A., Castro, E. & Blanco, R. (2004). *La educación de niños con talento en Iberoamérica*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe.
- Bennet, G.; Seashore, H. & Wesman, A. (2000). *Tests de Aptitudes Diferenciales (DAT-5). Manual*. Madrid: TEA Ediciones.
- Calkins, (2001). *Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria*. Buenos Aires: Aiqué.
- Colángelo, N. & Davis, (2003). *Handbook of gifted education* (3rd. Ed.). Boston: Pearson Education.

- Chan, D. W. (2001). Assessing giftedness of Chinese secondary students in Hong Kong: A multiple intelligences perspective. *High Ability Studies*, 12, 215-234.
- Flanagan, D. P. & Kaufman, A. S. (2004). *Essentials of WISC-IV assessment*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Fogliatto, H. & Pérez, E. (2003). *Sistema de Orientación Vocacional Informatizado (SOVI 3). Manual*. Buenos Aires: Paidós.
- Gagné, F. (2003). Transforming gifts into talents: The DMGT as a Developmental Theory. En N. Colángelo y G. A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (3rd ed) (pp. 60-74). Boston: Pearson Education.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente. La teoría de las Inteligencias Múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Guilford, J. (1967). *The nature of human intelligence*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Kline, P. (2000). *Handbook of Psychological Testing*. Londres: Routledge.
- Krechevsky, M. (1998). *Project Spectrum: Preschool assessment handbook. Project Zero frameworks for early childhood education*. Willinston, VT: Teachers College Press.
- Kuo, W. (1981). Special classes for the gifted and talented: A review of research in the Republic China. *EDRS, EC*, 141-536.
- Li, H., Lee, D., Pfeiffer, S., Kamata, A., & Rosado, J. (2009). Measurement Invariance for the Gifted Rating Scales-School Form across five cultural groups. *School Psychology Quaterly*, 24, (3), 186-198.
- Lodi, E.; Pérez, E.; Petrucelli, F. & Medrano, L. (2009). Vallutazione dell'autoefficacia per le intelligenze multiple in un contesto de career counseling. *Counseling. Giornale Italiano di Ricerca e Applicazioni*, 2, 3, 347-362.
- Lubinski, D. (2003). Exceptional Spatial Abilities. En N. Colángelo y G. A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (3rd ed) (pp. 521-532). Boston: Pearson Education.
- Matthews, M. S. (2007). Review of the Scales for Identifying Gifted Students. En B. S. Plake (Ed.), *The seventeenth mental measurements yearbook* (pp. 729-731). Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurement of the University of Nebraska.
- Ministerio de Educación y Cultura (2007). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. Madrid: Author.
- Mönks, F. & Mason, E. (2000). "Developmental psychology and giftedness: theories and research". En K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg, R. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 81-96). Oxford: Pergamon Press.
- Passow, A. (1993). "National/State policies regarding education of the gifted". En K. Heller, F. Mönks y A. Passow (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp. 29-46). Oxford: Pergamon Press.
- Pfeiffer, S. I., & Jarosewich, T. (2003). *Gifted Rating Scales*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Reis, S., & Housand, A. (2007). Characteristics of gifted and talented learners: Similarities and differences across domains. En F. A. Kames & K. R. Stephens (Eds.), *Achieving excellence* (pp. 62-81). New York, NY: Merrill/Prentice Hall.
- Renzulli, J. S. (2003). Conception of Giftedness and its relationship to the development of Social Capital. En N. Colángelo y G. A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (3rd ed) (pp. 75-87). Boston: Pearson Education.
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model forpromoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 217-245), 2nd ed. Boston, MA: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1997). *The Schoolwide Enrichment Model: A comprehensive plan for educational excellence* (2nd ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (2003). The Schoolwide Enrichment Model: Developing Creative and Productive Giftedness. En N. Colángelo y G. A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (3rd ed) (pp. 184-203). Boston: Pearson Education.
- Renzulli, J. S., Del Siegle, E., Reis, S. M., Gavin, K. M. & Systma Reed, R. E. (2009). An investigation of the reliability and factor structure of four news Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students. *Journal of Advanced Academics*, 21, (1), 84-108.
- Ritchert, E. (1987). Rampant problems and promising practices in the identification of disadvantaged gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 31 (4), 149-154.
- Rodríguez, L. (2004). Identificación y evaluación de niños con talento. En Benavídes, M., Maz, A., Castro, E. y Blanco, R. (2004). *La educación de niños con talento en Iberoamérica* (pp. 37-47). Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe.
- Sánchez Manzano, E. (1997). Hacia una didáctica para la educación de los niños superdotados. *Revista Complutense de Educación*, 8, (2), 1-14.

- Souza Fleith, D. & Soriano de Alencar, E. M. (2004). La educación de niños con talento en Brasil. En Benavídes, M., Maz, A., Castro, E. & Blanco, R. *La educación de niños con talento en Iberoamérica* (pp. 79-91). Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe.
- Steenbergen-Hu, S. & Moon, S. (2011). The effects of acceleration on high-ability learners: A Meta-Analysis. *Gifted Child Quarterly*, 55 (1), 39-53.
- Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ a triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stutler, S. L. (2011). Gifted Girls' Passion for Fiction: The Quest for Meaning, Growth, and Self-Actualization. *Gifted Child Quarterly*, 55, (1), 18-38.
- Tannenbaum, A. J. (2003). Nature and Nurtures of Giftedness. En N. Colángelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (3rd ed) (pp. 45-59). Boston: Pearson Education.
- Valadez, S.; Betancour, M. & Zavala, B. (2006) *Alumnos Superdotados y Talentosos. Identificación, evaluación e intervención*. México; Manual Moderno.
- VanTassel-Baska, J., Johnson, D., & Avery, L. D. (2002). Using performance tasks in the identification of economically disadvantaged and minority gifted learners: Findings from Project STAR. *Gifted Child Quarterly*, 46, 110-123.
- Vergara, M. (2004). La educación de niños con talento en Argentina. En Benavídes, M., Maz, A., Castro, E. & Blanco, R. *La educación de niños con talento en Iberoamérica* (pp. 61-77). Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe.
- Von Karolyi, C., Ramos-Ford, V. & Gardner, H. (2003). Multiple Intelligences: A perspective on Giftedness. En N. Colángelo y G. A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (3rd ed) (pp. 100-112). Boston: Pearson Education.
- Wechsler, D. (2003). *The WISC-IV technical and interpretive manual*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.