



Javier Tourón

"De la Superdotación al Talento: Evolución de un paradigma"

Trabajo publicado en: Jiménez, C (Coord). *Pedagogía Diferencial. Diversidad y Equidad*. **Editorial:** Pearson Educación, Madrid. **Año:** 2004, 369-400

INDICE

1. DE LA SUPERDOTACIÓN AL TALENTO: EVOLUCIÓN DE UN PARADIGMA

1.1. INTRODUCCIÓN

1.2. BREVE APROXIMACIÓN HISTÓRICA AL CONCEPTO DE SUPERDOTACIÓN

2. PRINCIPALES CONCEPCIONES SOBRE LA SUPERDOTACIÓN. APROXIMACIONES TEÓRICAS IMPLÍCITAS Y EXPLÍCITAS

2.1. DESCRIPCIÓN DE ALGUNOS MODELOS SELECCIONADOS

2.1.1. *El modelo de los tres anillos de J. S. Renzulli*

2.1.2. *Modelos con un enfoque psicosocial: Mönks y Tannenbaum*

2.1.3. *Modelos que diferencian superdotación y talento*

2.1.4. *Un modelo centrado en el talento académico: el Study of Mathematical Precocious Youth (SMPY)*

2.1.5. *La superdotación como pericia en desarrollo: una última propuesta de Sternberg*

3. A MODO DE CONCLUSIÓN

Referencias bibliográficas

Resumen

El presente capítulo aborda uno de los aspectos más controvertidos en la literatura sobre la superdotación: el concepto y la evolución que el mismo ha sufrido a los largo de las últimas décadas. Tras una breve contextualización de la importancia educativa de la superdotación en nuestro sistema educativo y legislativo, se lleva a cabo un breve repaso sobre los principales hitos en el desarrollo del concepto de superdotación y su distinción con el talento. Se estudian las principales concepciones de la misma y se ofrecen algunos modelos de claro carácter educativo, con implicaciones para la realidad escolar.

Objetivos

1. Desarrollar los principales hitos de la evolución del concepto de superdotación
2. Exponer las distinciones conceptuales entre las teorías implícitas y explícitas
3. Analizar los elementos principales de los cambios que han dado lugar a la evolución del paradigma de la superdotación comparándolos con el paradigma tradicional
4. Estudiar los elementos esenciales de algunas de las principales teorías propuestas sobre la superdotación, en especial aquéllas que distinguiendo entre superdotación y talento plantean la superdotación como un proceso de desarrollo que culmina en la pericia.

Actividades

- Elaborar una relación de aspectos, cognitivos y no cognitivos, que son necesarios para que se pueda hablar de superdotación
- Establecer las precisiones conceptuales oportunas entre superdotación, talento y precocidad
- Comparar dos modelos cualesquiera de los expuestos estableciendo sus semejanzas y diferencias.
- Analizar los puntos de coincidencia entre los modelos de Gagné y de Sternberg.
- Elaborar una definición propia y justificada de la superdotación, a partir del estudio de las teorías ofrecidas, y de la eventual lectura de alguna de las referencias bibliográficas reseñadas, destacando las implicaciones educativas de la misma

GLOSARIO

Alta capacidad: es sinónimo de superdotación, se prefiere este término de carga semántica generalmente negativa en nuestro contexto.

Creatividad: es la capacidad para producir ideas nuevas, combinarlas, o transformar las ya existentes de modo que resulten socialmente útiles.

Paradigma: se utiliza como sinónimo de modelo y representa la concepción que sobre la superdotación (en este caso) sostiene una determinada comunidad científica en un tiempo dado

Pericia: Sabiduría, práctica, experiencia y habilidad en una ciencia o arte, que muestra el adulto experto en un campo dado.

Potencial: es un concepto que indica el nivel esperado de desarrollo, dado un rendimiento o una determinada puntuación en los tests. El término sugiere capacidades que van a ser desarrolladas en oposición a las capacidades que han sido plenamente realizadas.

Precocidad: se emplea para referirse a una maduración temprana; determinados hitos del desarrollo se logran con anticipación. La mayoría de los niños superdotados son precoces, lo cual no supone una relación causa-efecto, puede haber niños con un desarrollo "normal" que posteriormente alcancen niveles de superdotación intelectual o de otro tipo, y a la inversa.

Prodigio: se aplica a un niño que muestra un talento o habilidad excepcional a una edad muy temprana.

SMPY: es el acrónimo de Study of Mathematical Precocious Youth o estudio de los jóvenes con precocidad matemática fundado por Stanley en 1971 en Johns Hopkins University.

Superdotación: superioridad intelectual, y otros aspectos de la personalidad, combinados en una magnitud suficiente como para diferenciar a los sujetos de la mayoría de sus iguales y por su valiosa contribución social. Corresponde a las capacidades Naturales según Gagné.

Talento: frecuentemente se emplea como sinónimo de superdotación, suele aplicarse a la aptitud especializada en determinadas áreas de actividad o en un campo específico, sin que necesariamente aparezca a una edad temprana. Corresponde a las capacidades sistemáticamente desarrolladas según Gagné.

DE LA SUPERDOTACIÓN AL TALENTO: EVOLUCIÓN DE UN PARADIGMA

Javier Tourón
Universidad de Navarra

1.1. INTRODUCCIÓN

El sistema educativo español no universitario se ha regido por una ley, la LOGSE (promulgada en octubre de 1990), que tenía como uno de sus principales pilares la atención a la diversidad y a las necesidades educativas especiales (n.e.e.) derivadas de ella, ya fueran permanentes o transitorias (art. 36 y 37). En la práctica se ha podido comprobar que cuando se hablaba de dichas necesidades era para referirse a las derivadas de los déficit, pero nunca para llamar la atención sobre aquéllas otras asociadas a una alta capacidad intelectual.

No obstante por la confluencia de un conjunto de factores que nunca son fáciles de explicar y que no son exclusivos de España el interés por este campo de estudio crece de manera progresiva en las últimas décadas. Mencionaré algunos de estos factores. En Europa se funda en 1987 el European Council for High Ability (www.echa.ws), cuyo órgano de expresión es la revista High Ability Studies que indexada por el ISI de Philadelphia es una de las más prestigiosas en este campo; en 1994 se promulga por el Consejo de Europa la recomendación 1248 sobre la educación de los alumnos superdotados. En 1995 ve la luz la primera disposición legal de la historia reciente de España referido a los alumnos superdotados, el R.D. 696/1995 que aborda la atención a las necesidades educativas especiales tanto por déficit como asociadas a sobredotación intelectual, al que siguen órdenes y disposiciones de menor rango que lo desarrollan. En 1998 se funda la Sociedad Española para el Estudio de la superdotación (<http://www.ucm.es/info/sees/>). Los equipos de investigación en muchas universidades españolas se consolidan (Barcelona, Madrid, Murcia, Navarra, Santiago, entre otras) y las publicaciones resultado de la investigación aumentan de modo considerable.

Las Administraciones comienzan a reaccionar y en diciembre de 2002 es el propio Ministerio de Educación quien organiza un Encuentro sobre la atención educativa a los alumnos con altas capacidades. Naturalmente el número de cursos, jornadas, seminarios y encuentros que tienen como foco de atención a los alumnos más capaces proliferan por todo el país.

No puede dejar de señalarse que en diciembre de 2002 se promulga la LOCE que a los efectos que aquí nos ocupan, constituye un paso adelante en el reconocimiento de los alumnos de alta capacidad como grupo diferenciado que será, se señala, objeto de atención prioritaria por parte de las Administraciones educativas. En el capítulo VII: De la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas, en su sección 3ª: De los alumnos Superdotados Intelectualmente, se recogen en su artículo 43, apartados 1 a 5, un conjunto de indicaciones respecto a la escolarización, la formación de profesores, la atención a las familias, etc. Es desde luego la primera vez que en España este grupo de alumnos es contemplado de manera singular en una ley orgánica (aunque este artículo no tenga tal carácter). El pasado verano, en el mes de julio se promulga el R.D. 943/2003 que desarrolla el artículo de la ley mencionado y plantea la posibilidad de flexibilizar el período de escolarización obligatoria prácticamente sin límite alguno, suprimiendo la restricción planteada por la Orden del 24 de abril de 1996 que la limitaba a dos años. Se hace eco así el Ministerio de una sentencia de la Audiencia Nacional que declaraba nulo de pleno derecho el inciso del apartado tercero 2 de dicha Orden, por

considerar que vulnera normas de rango superior contenidas en la ley orgánica 1/1990 (LOGSE) y el propio R.D. 696/1995 ya mencionado.

Las asociaciones de padres surgen por doquier y los tribunales de justicia comienzan a dictar sentencias favorables a los padres que reclaman de la Administración y de las escuelas, una atención diferenciada para sus hijos con sobredotación intelectual.

También surgen centros específicos de atención a los más capaces orientados, en ciertos casos, a ser un suplemento de las escuelas, algunos como el Centro para Jóvenes con Talento (www.ctys.net), implantan en España modelos consolidados en otros países, como es el caso del modelo del SMPY que trataremos más adelante.

Por tanto, al tiempo que es posible afirmar que la preocupación por la educación de los alumnos más capaces ha crecido de manera notable en España en la última década, también es justo señalar que en la Universidad siempre ha sido uno de los temas de estudio presente en los que han cultivado la Pedagogía Diferencial. Ciertamente la capacidad intelectual es una de las variables que justifica -es más, exige- un tratamiento educativo diferenciado. Lo que es cierto es que cada vez con mayor fuerza este campo de estudio se va consolidando y adquiriendo una autonomía propia, como ha ocurrido con tantos otros campos antaño albergados dentro de la Pedagogía Diferencial.

Para poner en perspectiva el tema que ahora abordamos, es preciso señalar que los alumnos de alta capacidad, además de tener derecho, como cualquier otro alumno, a una educación que se acomode a sus propias peculiaridades, y de ser uno de los recursos más valiosos de la sociedad, constituyen un colectivo que -a parte de ser extraordinariamente diverso internamente- supera al menos los doscientos mil. No estamos por tanto hablando de un grupo de escolares que aparecen de tarde en tarde en las aulas. Un dato, de cada 50 escolares seleccionados aleatoriamente de la población escolar, al menos uno tendrá un CI igual o superior a 130¹.

En este capítulo necesariamente breve vamos a apoyarnos, a parte de en la bibliografía que consideramos más relevante sobre el tema, en algunos trabajos nuestros anteriores, particularmente en: Tourón, Peralta y Repáraz (1998) y en Reyero y Tourón (2000, 2003). Será necesario hacer un esfuerzo de síntesis y se anima al lector interesado a ir más allá del sucinto tratamiento que aquí haremos, para ello le ofrecemos algunas de las referencias bibliográficas de mayor interés.

A modo de orientación dos ideas sobre la estructura del capítulo. En primer lugar haremos una breve aproximación histórica al concepto y analizaremos la evolución del mismo, particularmente a través de algunos modelos, para llegar a esbozar una idea aproximada sobre cómo se entiende hoy la superdotación. En segundo lugar, repasaremos algunas de las teorías implícitas y explícitas de mayor interés y abordaremos algunos de los nuevos planteamientos ofrecidos por Sternberg. Finalmente trataremos de elaborar una serie de conclusiones que ayuden al lector a profundizar y a elaborar su propio pensamiento respecto al concepto de superdotación y sus implicaciones educativas.

¹ Sobre el análisis de la prevalencia de los alumnos de alta capacidad en España por regiones ver, por ejemplo Tourón, J. (en prensa). Evaluación de la competencia verbal y matemática: el caso de los alumnos más capaces. *Attendis*. Jornadas de formación de profesores. Huelva, 2004.

1.2. BREVE APROXIMACIÓN HISTÓRICA AL CONCEPTO DE SUPERDOTACIÓN

La preocupación desde la Psicología y la Educación por los niños que presentan una capacidad intelectual excepcional no es nueva. Ya a finales del XVI, Huarte de San Juan abordó el estudio de la superdotación en su obra *Examen de ingenios*.

Sin embargo, por extraño que pueda parecer no hay un acuerdo entre los diferentes autores a la hora de definir el concepto de superdotación, lo que por otra parte es bastante común a otros constructos, como la inteligencia. De hecho el estudio de ambas corre paralelo a lo largo de muchos años.

Sternberg y Berg (1987) realizan un análisis de las diferencias encontradas en la definición del constructo “inteligencia” en los dos simposios desarrollados con tal motivo, uno en 1921, y otro en 1986 (ver cuadro 1). Comparativamente, se puede observar tal evolución, en las reflexiones que realizan Treffinger (1991) en primer lugar y, posteriormente, Feldman (1992), acerca del cambio de paradigma que en las últimas décadas se ha producido en el constructo de superdotación (ver cuadros 2 y 3).

Cuadro 1. Evolución de las concepciones acerca de la inteligencia entre los años 1921 y 1986 (tomado de Reyero y Tourón, 2000)

1921	1986
<ul style="list-style-type: none"> • Los trabajos se centran principalmente en la problemática de los tests mentales. • Los temas de investigación se centran en el genio, el retraso mental, las aptitudes especiales (arte, música, etc.) y en aspectos relativos a la alta y baja inteligencia. • El interés principal se centra más en los productos de la inteligencia humana (por ejemplo, hasta qué punto las personas contestan bien a los tests de inteligencia) y por la utilidad de estos productos para la predicción del futuro rendimiento académico y profesional. • La mayoría de los expertos que participan en el simposio pertenece al campo de la Psicología Educativa, debido a que el constructo de inteligencia está estrechamente vinculado a los problemas de los tests mentales y, por tanto, se considera algo propio de dicho campo. • Sus principales intereses se centran, por tanto, en las diversas clases de medición, especialmente del rendimiento académico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los trabajos se centran principalmente en las diferencias individuales en aptitudes humanas. • Los temas de investigación se centran en los problemas del retraso mental, del desarrollo de la inteligencia, del posible cambio de la naturaleza de la inteligencia a causa del desarrollo y de las diversas culturas, del contexto de la inteligencia y en otros temas dentro del área de la Psicología Cognitiva. • El interés principal, no se extiende únicamente a las diferencias individuales en los productos de las aptitudes, sino también a las diferencias individuales en los procesos del funcionamiento mental. • Los expertos pertenecen a campos diversos, y manifiestan un menor interés por la predicción y un mayor interés por comprender el campo del constructo de la inteligencia. En la medida en que aparece el tema de la predicción, ésta se refiere tanto a los aspectos extra-académicos como a los académicos. • En general, el campo de la teoría y de la investigación parece haberse ensanchado. El constructo inteligencia es algo interesante por sí mismo, aparte de sus aspectos predictivos.

Posteriormente, Feldman (1992), analizando también las modificaciones que se van produciendo a lo largo de las últimas décadas respecto al concepto y modo de entender la superdotación, establece una evolución parecida que recogemos de un trabajo anterior (ver Tourón y Cols., 1998).

Es claro que en los últimos años se pasa de entender al niño superdotado como aquel con una puntuación muy superior al resto de sus iguales en un test de inteligencia general (aunque esto no deje de ser cierto en la mayor parte de las ocasiones), a entenderlo como una

persona con un conjunto de capacidades más allá de dicha puntuación. Capacidades que tendrán su desarrollo comprometido por el ambiente en el que el niño se desenvuelva. En términos generales podemos decir que se pasa en ambos casos de una dimensión cuantitativa a una dimensión cualitativa. O, mejor dicho, en vez de contemplar la primera dimensión como la única forma posible de identificar el constructo, se tiene en cuenta las dos, cualitativa y cuantitativa. En palabras de Eyre (1997), “los métodos de identificación han cambiado a lo largo de los años. Un largo periodo de dependencia del valor de la inteligencia y los tests psicométricos, ha dado paso a un entendimiento de la necesidad de utilizar métodos tanto cualitativos como cuantitativos”. Y añade, “los tests proporcionan una información útil, pero no son infalibles. Aunque son utilizados a menudo como los principales métodos para la identificación, la investigación indica que pueden ser inapropiados, especialmente los tests generales que se pasan a todos los niños”.

Cuadro 2. Características principales de la concepción tradicional y actual de la superdotación

	PARADIGMA TRADICIONAL	PARADIGMA ACTUAL
SUPERDOTACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Constructo estrictamente cuantitativo y psicométrico • Deducciones o conclusiones obtenidas a partir de la evaluación de datos establecidos mediante criterios fijados • Una "fotografía" 	<ul style="list-style-type: none"> • Constructo cualitativo con aspectos cuantitativos • Los potenciales deben ser nutridos • Las conclusiones llevadas a cabo se mantienen generalmente a lo largo de periodos de tiempo • Se manifiesta de diferentes formas • Un "collage"
IDENTIFICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Selectiva • Exclusiva, busca sólo los "auténticos" estudiantes superdotados • Se establece un registro de puntuaciones • La justificación es "dentro" o "fuera" 	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstica, destinada a mejorar la planificación instruccional • Inclusiva, intenta promover el potencial de los estudiantes • Deliberada y positiva • Orientada al crecimiento
RESPUESTA EDUCATIVA	<ul style="list-style-type: none"> • Programas únicos para todos u opciones limitadas por categorías • Currículo prefijado, contenidos fijados • Separación desde el currículo regular • Dirección centrada en el profesor • Derivada de inferencias obtenidas a partir de otros alumnos superdotados o con talento 	<ul style="list-style-type: none"> • Programas para la superdotación o estimulación de las conductas superdotadas • Opciones, flexibilidad en la elección y la duración • Basada en las características actuales de los estudiantes

El estudio de la superdotación, la igual que el estudio de la inteligencia ha girado en torno a la controversia herencia *versus* ambiente, desarrollo natural *versus* educación (es la clásica antinómia *nature vs. nurture* de la literatura sajona). El péndulo se ha movido a lo largo de la historia entre posturas genetistas y posturas ambientalistas. Ahora parece que estamos en una zona de equilibrio en la que se concede importancia, como no podía ser de otro modo, a ambos aspectos. No obstante, estas posturas han planteado diversos problemas,

no siempre resueltos, acerca de si la superdotación es producto de capacidades innatas o fruto de ciertas experiencias de aprendizaje o de las condiciones ambientales. Un breve recorrido histórico por las diferentes aproximaciones teóricas al estudio de la superdotación nos ayudará a clarificar algunos aspectos.

Cuadro 3. Evolución del paradigma de la superdotación

PARADIGMA TRADICIONAL	PARADIGMA ACTUAL
<ul style="list-style-type: none"> • La superdotación es igual a CI alto • Teoría del rasgo estable e invariable • Identificación basada en los tests • Orientación elitista • La superdotación se expresa sin intervención especial • Autoritario, jerárquico, de arriba abajo • Orientado a la escuela • Etnocéntrico 	<ul style="list-style-type: none"> • La superdotación es multifacética • Teoría evolutiva, orientada a procesos • Identificación basada en el rendimiento • Orientación centrada en la excelencia • El contexto es crucial • Colaborativo en todos los niveles • Orientado a campos de conocimiento • Énfasis en la diversidad

Tradicionalmente la concepción de la superdotación se ha centrado en la capacidad mental o capacidad para resolver problemas. Galton (1822-1911) publicó los primeros estudios experimentales sobre la superdotación, recogidos en sus obras *Hereditary Genius* (1869) y *English Men of Science* (1874); según éste autor el genio denota un alto grado de eminencia, atribuible a la herencia, que sólo poseen personas excepcionales. Es clásico el estudio longitudinal llevado a cabo por Terman en la Universidad de Stanford que, al margen de las numerosas críticas metodológicas que recibió, es de obligada referencia. Se ha publicado en varios volúmenes entre 1925 y 1959 (*Genetic Studies of Genius*, 1925-1959), el criterio seguido por Terman para la inclusión de alumnos se estableció en el hecho de tener un CI de 140 o mayor en el test Stanford-Binet. La superioridad intelectual general, asociada a la herencia, era pues el componente principal, aunque el propio Terman reconoce que el CI no predice satisfactoriamente el rendimiento profesional extraordinario en la vida adulta, y que otros factores, probablemente determinados rasgos de personalidad, están también involucrados. Es destacable también el trabajo llevado a cabo por Letta Hollinworth (1929), sobre la que acaba de publicarse una interesante biografía (Klein, 2003)

Guilford en 1967 desarrolló un nuevo concepto de inteligencia humana (*Structure of Intellect*), que superaba concepciones anteriores excesivamente unidimensionales ligadas al CI. Su modelo incluye 150 factores organizados en tres dimensiones: las *operaciones* (cómo pensamos), los *contenidos* (qué pensamos), y los *productos* (los resultados obtenidos tras la aplicación de una operación determinada a un contenido concreto). El factor operacional "pensamiento divergente", desarrollado por Torrance en 1979 mediante la elaboración de los conceptos de capacidad creativa, fluencia, flexibilidad, originalidad y elaboración, aporta asimismo una nueva aproximación al constructo superdotación.

El informe Marland (1972) de la oficina de Educación de los EEUU presenta la primera definición oficial de la superdotación¹, y es considerado en ocasiones como el gran punto de

¹ Niños superdotados y con talento son aquellos que han sido identificados por profesionales cualificados, en virtud de sus habilidades destacadas y por su alto rendimiento. Estos niños requieren programas de educación diferenciada y servicios distintos de los proporcionados habitualmente en un centro ordinario para que puedan aportar su contribución a sí mismos y a la sociedad. Los niños capaces de alto rendimiento incluyen aquellos con rendimiento demostrado y/o capacidad potencial en cualquiera de las áreas siguientes, bien en una o en varias: 1) capacidad intelectual general, 2) aptitud académica específica, 3) pensamiento creativo o productivo, 4) capacidad de liderazgo, 5) artes visuales y manipulativas, 6) capacidad

inflexión entre las concepciones *antiguas y modernas* sobre la superdotación y el talento, aunque éste quizá se produzca años más tarde como señalaremos enseguida. En ella se propone un concepto más amplio de la superdotación al incluir, además de las capacidades mentales, los talentos específicos, con mención expresa a las necesidades educativas especiales de estos sujetos. No obstante se omiten los factores no intelectivos que veremos al tratar algunos modelos específicos más adelante.

Por su parte Richert, Alvino y McDonnel (1982) y Richert (1991) llevaron a cabo una exhaustiva revisión de los criterios empleados en EE.UU. para la identificación de los superdotados, algo similar hicieron Feldhusen y Jarwan en 1993. La mayor parte de las teorías ofrecidas hasta la fecha pueden acogerse a alguna de las categorías que se resumen en el cuadro 4. Si bien no son iguales, ambas clasificaciones son bastante coincidentes.

"Parece pues conveniente, como una declaración de principios, tomar una perspectiva pluralista y aceptar que cada definición puede ser útil al describir uno o varios rasgos o manifestaciones particulares de superdotación. Este constructo se perfila como un fenómeno multidimensional que ocurre por la confluencia de ciertas capacidades, aptitudes, factores de personalidad y diferentes condiciones ambientales. Es por esto que en el proceso de identificación se deben usar medidas múltiples, no para combinarlas a modo de "cocktelera", sino para revelar las diversas capacidades que un sujeto puede mostrar o llegar a manifestar a lo largo de distintos momentos de su desarrollo, capacidades que deben ser cultivadas en beneficio de los propios superdotados y de la sociedad" (Tourón y cols., 1998).

En este sentido, la idea de la superdotación como un rasgo simple, innato, no cambiante, ha sido eclipsada por una noción multidimensional y sujeta a desarrollo y cambio. El foco de atención se ha desplazado, según Treffinger y Feldhusen (1996), a las aptitudes específicas y las capacidades que surgen en áreas particulares de talento. Es mucho más valioso y útil reconocer los puntos fuertes de un talento específico (manifiesto o emergente), que simplemente afirmar que un niño es superdotado. Sólo a través de la educación, en la familia y en la escuela, junto con un sustancial esfuerzo del niño, el talento emerge, se desarrolla y crece. La escuela debe centrarse en la identificación y desarrollo del talento en todos los niños, y adecuarse a los diferentes niveles y dominios de talento proporcionando los servicios que respondan a sus necesidades.

Por lo tanto, tal como señala Feldman (1992), se requieren teorías claramente establecidas, así como instrumentos de identificación, buenos programas que puedan ser generalizados, y, por supuesto, aumentar los recursos para llevar a cabo estos objetivos. Uno de los hallazgos más significativos es el infrecuente uso de teorías psicológicas como base conceptual de la superdotación o fundamento para desarrollar programas, tal como señalan Carter y Swanson (1989), en una revisión de artículos desde 1972 a 1988.

psicomotora. Es presumible que la utilización de estos criterios para la identificación de los sujetos superdotados y con talento incluirá un mínimo del 3-5% de la población escolar (Marland, 1972).

Cuadro 4. Clasificación de las diversas definiciones de la superdotación de acuerdo con Richert, Alvino y McDonnel (1982) y Feldhusen y Jarwan (1993)

Richert, Alvino y McDonnel (1982)	Feldhusen y Jarwan (1993)
1. <u>Definiciones ligadas a la capacidad intelectual excepcional</u> : siguen un criterio psicométrico; obtener una puntuación de dos desviaciones típicas o más por encima de la media es una condición necesaria y suficiente para ser identificado como superdotado.	1. <u>Definiciones psicométricas</u> : representan un acercamiento cuantitativo en la visión de la superdotación. Este acercamiento se origina desde la investigación psicométrica tradicional de Terman (1925) y Hollingworth (1929). Ambos utilizaron la inteligencia como la base para definir la superdotación.,
2. <u>Definiciones centradas en las aptitudes intelectuales múltiples</u> : se plantean como una réplica a las limitaciones de la propuesta anterior que clasifica a los sujetos en dos categorías: los "superdotados" y los "no superdotados" (<i>you have it or you don't</i>).	2. <u>Definiciones de rasgo</u> : derivan de las características psicológicas que son asumidas para diferenciar a los niños superdotados de los que no lo son..
3. <u>Definiciones que consideran el papel de la creatividad</u> : en este grupo se incluyen distintas posturas respecto al concepto de creatividad, los criterios para la evaluación de la misma, así como la medida en que participa en la manifestación de la superdotación..	3. <u>Definiciones centradas en necesidades sociales</u> : esta categoría hace referencia a definiciones que están basadas en necesidades sociales, y están influenciadas por ideas políticas o económicas.
4. <u>Definiciones relativas a los talentos múltiples</u> : permiten una concepción mucho más amplia de la superdotación, aunque también más compleja cuando se quiere aplicar al proceso de identificación, ya que requiere la combinación de medidas múltiples que permitan reconocer aptitudes excepcionales.	4. <u>Definiciones educativamente orientadas</u> : se centran en características específicas de la educación o la escolaridad que son importantes para los superdotados. La definición oficial del Informe Marland (1972), representaría este enfoque.
5. <u>La Definición Federal</u> : según los autores, en la práctica, la mayoría de los estados sólo aplicaban las dos primeras categorías: capacidad intelectual general y aptitud académica específica.	5. <u>Definiciones de talentos especiales</u> : el término "talentoso" hace referencia generalmente, a estudiantes que destacan en una destreza específica como música, arte, matemáticas, que pueden ir unidas o no a habilidades más generales.
	6. <u>Definiciones multidimensionales</u> : hacen referencia a definiciones recientes que integran varios factores. Serían ejemplos de ellas las de Renzulli (1986) o Feldhusen (1991).

2. PRINCIPALES CONCEPCIONES SOBRE LA SUPERDOTACIÓN. APROXIMACIONES TEÓRICAS IMPLÍCITAS Y EXPLÍCITAS

Aunque no es posible abordar con toda la extensión que sería deseable el análisis de las principales teorías y concepciones que se han ofrecido sobre la superdotación en los últimos años, sí que parece oportuno dar una visión panorámica que ayude al lector a tener una cierta visión de conjunto. Algunas de las referencias que se irán ofreciendo a lo largo de este apartado constituyen excelentes fuentes de ampliación para quien tenga interés particular en el tema.

Diversos autores, algunos citados en el apartado anterior han intentado clasificar y categorizar las distintas teorías y modelos aparecidos en la literatura (Cf. p.e. Mönks, 1993; Feldhusen, 1991 o Gagné, 1993). Sin embargo, a nuestro juicio, ha sido el trabajo de Sternberg y Davidson (1986) uno de los que ha llevado a cabo esta tarea de modo más

brillante. Clasifican las teorías o aproximaciones a la conceptualización sobre la superdotación en dos grandes categorías. De acuerdo con "Sternberg y Zhang (1995), las aproximaciones implícitas son relativas por naturaleza, proponen una definición de superdotación y tratan de mostrar que esa definición es consistente con el modo en que unos y otros utilizan el término. Proporcionan la mejor forma o estructura para identificar a un superdotado aunque no hay ninguna garantía de que dicha concepción permanezca en el tiempo. Para juzgar lo que ocurre de acuerdo a estándares estrictos, necesitamos añadir contenidos a las teorías implícitas, éste es el papel de las teorías explícitas (Sternberg, 1993). Estas últimas se centran en aislar las variables que permitan comprender el mecanismo cognitivo subyacente en la superdotación (Sternberg y Davidson, 1986); presuponen las definiciones y tratan de contrastarlas y fundamentarlas en una teoría psicológica o educativa" (Tourón y cols. 1998).

"Las aproximaciones explícitas al concepto de superdotación proporcionan definiciones del contenido, las implícitas recogen las apreciaciones o valoraciones personales de las que se derivan las explícitas; ambas aproximaciones son importantes y complementarias, ya que nos ayudarán a comprender no sólo la estructura que se usa instintivamente para denominar a un sujeto como superdotado, sino también el contenido más objetivo o las escalas específicas que deben usarse para dar cuerpo al concepto de superdotación.

En este sentido, Sternberg (1990) señala la confusión existente entre los investigadores y educadores respecto a lo que son definiciones de superdotación e hipótesis o líneas teóricas sobre la superdotación; de aquí que los trabajos deberían poder ser clasificados (Nevo, 1994) según se orienten a proponer una definición de superdotación o a plantear hipótesis sobre la misma, en cuyo caso dichas hipótesis deberán ser verificadas empíricamente (teorías explícitas).

Cuadro 5. Aproximaciones implícitas y explícitas al concepto de superdotación (Sternberg y Davidson, 1986 y Sternberg y Zhang, 1995)

Aproximaciones Teóricas Implícitas	Aproximaciones Teóricas Explícitas
<ul style="list-style-type: none"> • Ayudan a formular el punto de vista cultural que domina el pensamiento de una sociedad determinada • Son relativas, la definición es consistente con lo que la sociedad en ese momento concibe o juzga como superdotación • Proporcionan la forma o estructura sobre la que definimos el concepto de superdotación • Son útiles para la práctica educativa y determinan la toma de decisiones para la identificación 	<ul style="list-style-type: none"> • Investigan el constructo que subyace en dichas formulaciones • Analizan la superdotación de acuerdo a criterios estandarizados estrictos, que permiten aislar las variables o elementos que integran dicho constructo • Proporcionan el contenido que subyace en dicha forma o estructura • Son válidas y empíricamente verificables desde el punto de vista psicológico y educativo

Los criterios que debe reunir una buena definición, según Sternberg (1990), son tres: a) que la definición refleje de hecho la forma en que el constructo es concebido, b) que genere o pueda generar investigación empírica fructífera, y c) que sea útil en la práctica. Es decir, las definiciones para Sternberg son presuposiciones que reflejan teorías implícitas, por ejemplo las concepciones que la gente tiene acerca del constructo superdotación.

Las definiciones pueden ser útiles o no, pero no válidas o inválidas. La superdotación es algo que nosotros establecemos (Sternberg y Davidson, 1986), no algo que nosotros descubrimos: depende de lo que una sociedad u otra quiera que sea, o incluso de que a lo largo del tiempo se cambie la conceptualización. Si la definición es útil puede llevar a consecuencias favorables tanto para la sociedad como para los sujetos, pero si la definición no es útil, los talentos valiosos pueden perderse, y los que son menos valiosos podrían ser propiciados y favorecidos. Por ello es importante para la comunidad científica y para la sociedad, comprender qué es lo que significa el concepto de superdotación" (Tourón y cols., 1998)

Cuadro 5. Algunos autores y modelos representativos de las aproximaciones teóricas implícitas y explícitas propuestas por Sternberg.

Aproximaciones Teóricas Implícitas Principales autores		Aproximaciones Teóricas Explícitas Principales autores	
Sternberg	Teoría pentagonal implícita	Sternberg	Teoría triárquica de la inteligencia
Renzulli	Concepción de los tres anillos	Davidson	
Mönks	Modelo de interdependencia triádica de la superdotación	Jackson y Butterfield	
Tanennbaum	Clasificación de los talentos	Borkowski y Peck	
Gallagher y Courtright	Definición educativa de la superdotación	Gruber	
Feldhusen	Modelo centrado en el estudio del talento	Feldman	
Gagné	Modelo diferenciado de Superdotación y Talento	Walters y Gardner	"Experiencia cristalizada" y Teoría de las inteligencias múltiples
		Albert y Runco	
		Stanley y Benbow	<i>Study of Mathematically Precocious Youth</i>

2.1. DESCRIPCIÓN DE ALGUNOS MODELOS SELECCIONADOS

2.1.1. El modelo de los tres anillos de J. S. Renzulli

Este autor ha realizado una contribución enorme al desarrollo de la superdotación, sobre todo desde un punto de vista educativo, desde su centro de investigación en la Universidad de

Connecticut (www.gifted.uconn.edu) desde donde se ofrecen toda clase de recursos y programas de formación, también a distancia. El modelo que propone ha pretendido que fuera útil y práctico y está en consonancia con el modelo de identificación de puerta giratoria y con sus propuestas de enriquecimiento escolar (ver una descripción en Tourón y cols. 1998). Este autor consigue aunar perfectamente las tres dimensiones que deben estar presentes a la hora de abordar la atención educativa a los alumnos más capaces: la concepción que se tenga de la superdotación, los procesos de identificación acordes a la misma y las características relevantes para el desarrollo de los programas de atención educativa.

Este autor distingue entre la que llama "*school-house giftedness*" o superdotación ligada al rendimiento académico que suele medirse a partir de tests de capacidad cognitiva; y la "*creative-productive giftedness*", o superdotación ligada a la productividad creativa en la que se pone el énfasis en el uso y aplicación de la información y de los procesos de pensamiento en una forma inductiva, integrada y orientada a la resolución de problemas reales.

"Los dos tipos de categorías descritos son importantes, se da una constante interacción entre ambos, y deben ser susceptibles de recibir programas especiales. Así, los superdotados identificados a través de técnicas estandarizadas que tengan capacidad para cubrir el currículo regular en niveles avanzados de comprensión, tendrán modificaciones curriculares apropiadas como la compactación del currículo (*curriculum compacting*) (Renzulli, Smith, y Reis, 1982), y otras técnicas de aceleración dirigidas a respetar las diferencias individuales. Los superdotados creativo-productivos tendrán un papel en el diseño de la situación de aprendizaje en la que su *modus operandi* sea el de un investigador de primera mano (*a firsthand inquirer*) y no un mero consumidor de conocimientos" (Tourón y cols., 1998).

Otra distinción importante que hace el autor es la que existe entre "superdotado" y "potencialmente superdotado". Esta diferenciación podría llevarnos a considerar de forma errónea que "ser superdotado" es una condición mágicamente concedida a una persona, cuando la investigación ha mostrado inequívocamente que la superdotación es una condición que puede ser desarrollada; es decir, la superdotación *surge o se manifiesta en diferentes momentos y bajo diferentes circunstancias* (Renzulli, 1986).

Dado que un único factor, como el CI, no puede explicar el fenómeno de la superdotación, y que la investigación sobre las personas productivo-creativas ha mostrado que poseen un conjunto de rasgos interrelacionados y relativamente bien definidos, Renzulli ha propuesto su concepción de los tres anillos (Renzulli, 1978, 1980), en la que destacan las tres categorías que señalamos a continuación (ver figura 1):

a) Capacidad general por encima de la media

Entendida como "capacidad general", o capacidad para procesar información, para integrar y recuperar selectivamente la información que permite ejecutar respuestas adaptativas y apropiadas frente a situaciones nuevas, y la capacidad para elaborar el pensamiento abstracto (todas aquellas capacidades que son medidas por los tests de inteligencia: razonamiento verbal y numérico, relaciones espaciales, memoria y fluencia verbal). También puede entenderse como "aptitudes específicas", que consisten en la capacidad para adquirir conocimiento o para rendir en una o más actividades en un ámbito específico y dentro de un rango restringido, como por ejemplo las aptitudes matemáticas (aunque esta área también puede determinarse desde los tests de inteligencia), musicales, o artísticas.

b) Compromiso con la tarea

Es una forma de motivación referida a la energía concentrada sobre un problema, tarea particular, o área específica de rendimiento. Los términos más frecuentemente usados para describir este componente son: perseverancia, resistencia, trabajo duro, dedicación, autoconfianza, y seguridad en sí mismo para llevar a cabo un trabajo importante. Uno de los ingredientes claves que caracteriza el trabajo de las personas superdotadas es su capacidad para involucrarse plenamente en un problema o centrarse en una área de estudio durante un extenso período de tiempo.

c) Creatividad

Bajo este término se incluyen una serie de factores agrupados, y se emplean como sinónimos palabras tales como: genios, creadores eminentes, personas altamente creativas. Como criterios podríamos señalar la fluencia, flexibilidad y originalidad de pensamiento; la apertura y receptividad a la experiencia novedosa; la curiosidad y actividad especulativa, así como la sensibilidad hacia el detalle, las características estéticas de las cosas y de las ideas.

Es conveniente notar que todos los rasgos o manifestaciones comportamentales que se incluyen en cada una de las tres categorías, no necesariamente deben estar presentes en un individuo para producir una manifestación de conductas superdotadas. Es por esto que el autor considera que las conductas superdotadas *tienen lugar en determinadas personas, en determinados momentos y bajo ciertas circunstancias* (Renzulli, 1986).

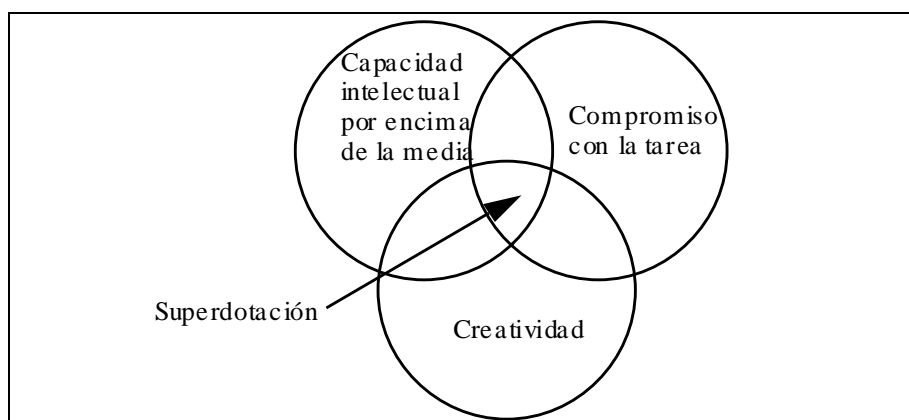


Figura 1. Modelo de superdotación de los tres anillos de Renzulli

Esta concepción da importancia por igual a las capacidades superiores y a los dos componentes de rasgos no intelectivos. Sin embargo, ha suscitado algunas críticas por su cuestionable validez empírica, en las que aquí no podemos entrar, aunque puede ser admisible como una concepción implícita, es decir, la representación de cómo la gente piensa acerca del concepto de superdotación. El propio Renzulli ha argumentado que una revisión más completa de la literatura empírica ha permitido mostrar que su concepción es sostenible.

2.1.2. Modelos con un enfoque psicosocial: Mönks y Tannenbaum

Es preciso hacer referencia a algunos otros autores que han realizado aportaciones de diverso interés a la conceptualización de la superdotación, pero lo haremos de modo sucinto.

Mönks (1985) ha ofrecido algunas variantes al modelo de Renzulli (ver figura 2), proponiendo un modelo de corte psicosocial. Se trata de un modelo multifactorial e interaccionista. El énfasis lo pone este autor en la interacción entre las condiciones ambientales y las características individuales (Mönks y Mason, 1993). Una aproximación multidimensional debe incluir la personalidad y los componentes sociales como factores determinantes.

Este modelo se ha denominado de *Interdependencia Triádica de la Superdotación* (Mönks, 1992), esa tríada psicosocial viene representada por la familia, la escuela y los iguales (Cfr. Mönks y Mason, 1993).

Los modelos son bastante similares. En este modelo se utilizan como sinónimos términos que, como veremos más adelante no lo son: "superdotado", "talento, y "muy capaz". La motivación incluye el compromiso con la tarea del modelo de Renzulli, pero además incluye otros aspectos como: asumir riesgos, tener perspectiva de futuro, planificar y anticipar. Incluye además un componente emocional, puesto que la tarea puede ser significativa o atractiva para el alumno. La *capacidad intelectual alta* sustituye el criterio "capacidad por encima de la media", ya que las conductas superdotadas se manifiestan en un rango superior al 5-10%, en lugar del 15-25% sugerido por Renzulli. La *creatividad* se emplea en sentido similar al propuesto por Renzulli

"Además de los tres componentes de la personalidad, este modelo incluye la tríada social: *familia, escuela y grupo de iguales*. Cada individuo necesita "otros modelos significativos" como agentes de su desarrollo. Aunque en la figura 2 no se ha reflejado la *competencia social*, ésta se concibe como un factor crucial en el desarrollo de los individuos muy capaces, parece evidente que la familia y la escuela contribuyen a la socialización de la competencia. La clave para un desarrollo social óptimo está en que el profesor sea capaz de proporcionar la ayuda necesaria y prepare el ambiente que permita al alumno aumentar su independencia, autoconfianza, interés por el aprendizaje y responsabilidad" (Tourón y cols., 1998).

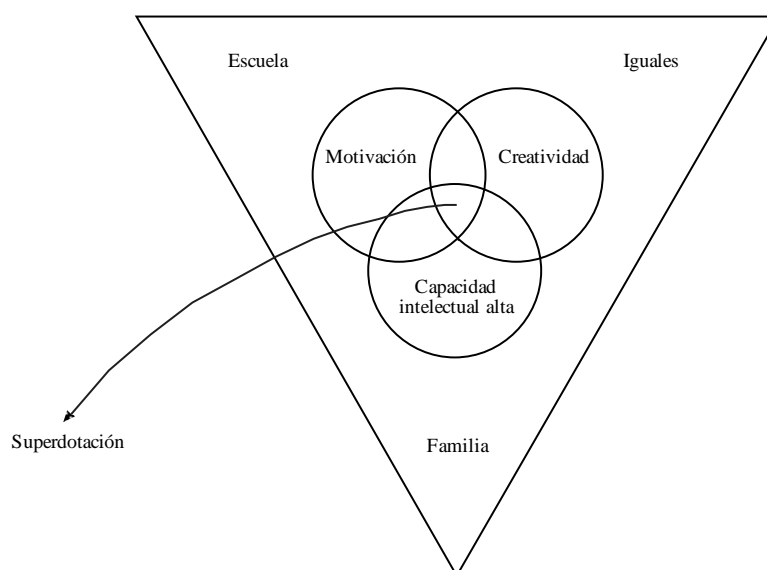


Figura 2. Modelo multifactorial de superdotación propuesto por Mönks

También Tannenbaum (1986) propone una aproximación psicosocial para ayudarnos a entender de un modo comprensivo la naturaleza multifacética de la superdotación y del talento. El cumplimiento de una "prometedora" superdotación requiere no sólo capacidad, sino también atributos personales auxiliares, junto con experiencias enriquecedoras y oportunidades que la vida ofrezca

En este sentido el autor destaca lo siguiente: "debemos evitar la idea de que el talento desarrollado existe solamente en los adultos, una propuesta de definición en los niños es aquella que indica su potencial para llegar a ser críticamente aclamados por su rendimiento o por producir ideas ejemplares en esferas de actividad que perfeccionen la vida moral, física, emocional, social, intelectual, o estética de la humanidad" (Tannenbaum, 1986). El comportamiento de los niños prodigio es una buena medida de la capacidad mental temprana, porque es ya *francamente dominante* y un síntoma remoto de *posibilidad* para el futuro (Tannenbaum, 1992).

Los factores que deben encajar para que un niño llegue a ser verdaderamente superdotado son cinco (Tannenbaum, 1991): a) inteligencia general superior, b) aptitudes específicas excepcionales, c) facilitadores, o conjunto de apoyos, no intelectivos tales como características sociales, emocionales o comportamentales d) ambiente estimulante e influyente, y e) fortuna o suerte en períodos cruciales de la vida.

Cada uno de estos factores constituye un requisito necesario para un rendimiento alto, y ninguno de ellos es por sí sólo suficiente para superar la carencia o inadecuación en los otros. Estas cinco categorías podrían ser consideradas como "denominadores comunes" que están siempre asociados a, o representados de algún modo en, la superdotación, no importa cómo se manifiesten o la forma diferente de interacción que conlleven según la clase de talento. Los cinco factores presentan unas características mínimas según el tipo de talento que configuren.

Tannenbaum considera que los individuos superdotados que llegan a ser relevantes en el mundo de las ideas lo hacen de acuerdo con las condiciones del momento que les toca vivir. Por ello cada sociedad según su tiempo, prefiere un tipo de esfera de actividad, o valora unas conductas como extraordinarias y otras no.

"El hecho de que unas definiciones de la superdotación se centren más en aspectos individuales (Renzulli) y otras hagan especial hincapié en aspectos sociales (Tannenbaum, o Mönks en una posición más ecléctica), indica la necesidad de especificar en qué ámbito de investigación nos estamos centrando. En este sentido, Gallagher y Courtright (1986) tratan de determinar los aspectos que rodean la definición *educativa de la superdotación* en comparación con la *concepción psicológica*. El término superdotado ha sido usado para definir dos constructos diferentes que, aunque se solapan, presentan diferencias sutiles que crean confusión y contradicción. Uno de estos constructos se basa en el estudio de las diferencias individuales, y estaría representado por el modelo psicológico del procesamiento de la información. El otro, se deriva de la práctica educativa y de la necesidad de diseñar programas educativos especiales para los estudiantes que poseen capacidades y rendimiento superior al de sus iguales de edad. Un ejemplo lo constituye la definición del informe Marland de 1972" (Tourón y cols., 1998).

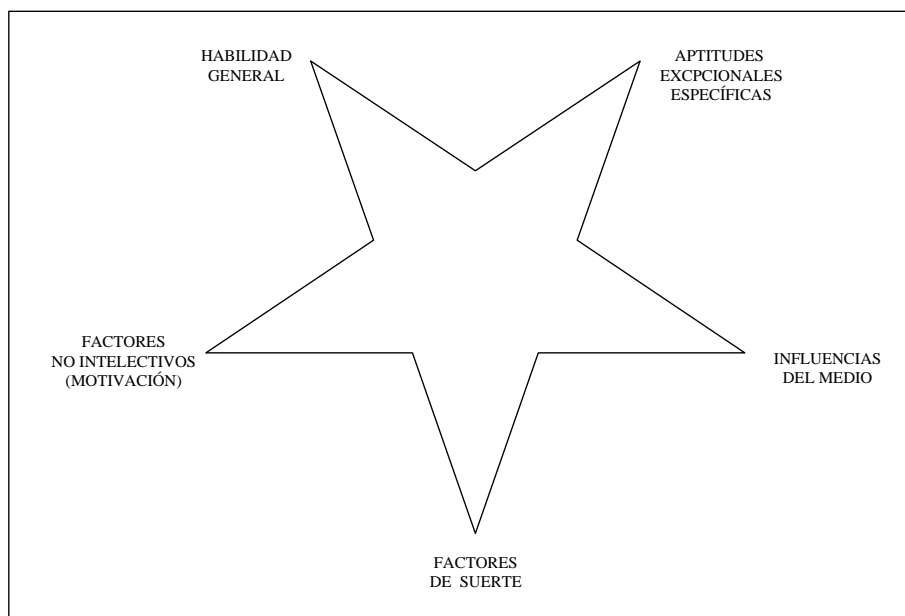


Figura 3. Modelo de Estrella de Tannenbaum (1986)

Las definiciones encontradas en la literatura de décadas precedentes (como las de Galton y Terman), centradas en el estudio de las diferencias individuales con niveles superiores, han prestado poca atención a las condiciones ambientales o a las restricciones provocadas por la escuela (Gallagher, 1985). La superdotación se considera actualmente como un conjunto multidimensional de características, que incluyen la aptitud académica, la creatividad, el liderazgo, y la aptitud superior en artes manipulativas y visuales; esta definición se basa en un rendimiento superior actual y no en medidas de potencial o aptitud.

En este sentido, el punto de vista educativo, que podría estar bien representado por la definición del informe Marland o por la proporcionada por Renzulli, identifica a los niños superdotados como aquellos "capaces de alto rendimiento" en distintas áreas, superando la delimitación tradicional a las materias estándares como lengua y matemáticas, y que "requieren programas diferenciados". No obstante sigue sorprendiendo la separación que la definición de superdotación, desde el punto de vista educativo, hace entre el concepto de creatividad y de superioridad intelectual. La clave puede estar en que la producción creativa responde más a patrones motivacionales y estilos de vida que a capacidades cognitivas.

2.1.3. Modelos que diferencian superdotación y talento

Los modelos que hemos visto hasta ahora o no diferenciaban entre los conceptos de superdotación y talento o los utilizaban indistintamente como si se tratase de una realidad única. Hay, sin embargo, una clara evolución con el discurrir de los años hacia una distinción relativamente nítida entre ambos conceptos. Feldhusen es uno de los primeros en realizar este intento, si bien el modelo por antonomasia en el que esta diferenciación se analiza con profundidad es en el de Gagné. Veamos ambos modelos.

Feldhusen (1986), propone un modelo que es bastante coincidente con el propuesto por Gallagher y Courtright, en lo que se refiere a la importancia que se concede al ámbito psicológico. La superdotación en un niño o adolescente consiste en una predisposición física y psicológica para un aprendizaje y rendimiento superior en los años de formación, y un rendimiento de alto nivel en la etapa adulta. La predisposición requiere oportunidades

educativas, por ello la fortuna puede jugar un gran papel en el desarrollo de la superdotación. La escuela y la familia son los principales agentes educativos y ambas pueden fallar al no dar respuesta a las demandas. La superdotación es una condición sujeta a desarrollo que emerge con la educación y no puede ser determinada de una vez y para siempre (Feldhusen, 1991).

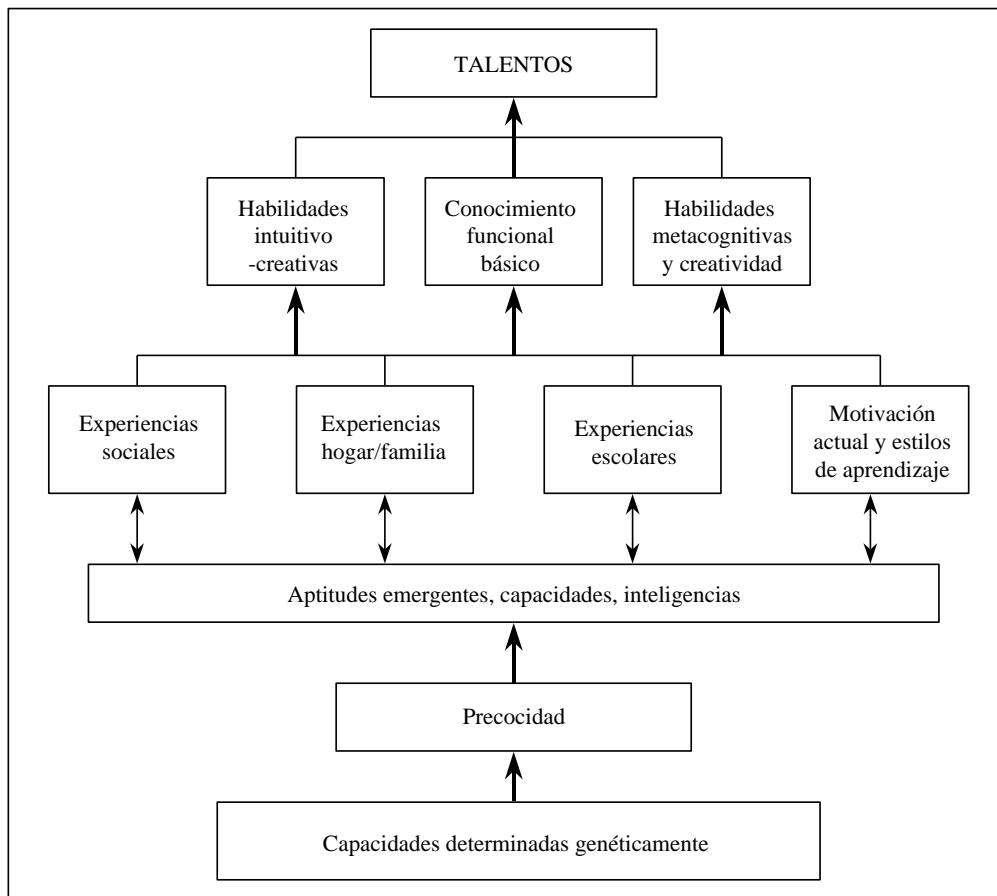


Figura 4 Modelo de desarrollo del talento propuesto por Feldhusen (1992)

"Distingue entre *superdotación*, entendida como "conjunto de inteligencia(s), aptitudes, talentos, estrategias, pericia, motivaciones y creatividad, que conducen al individuo a un rendimiento productivo en áreas, ámbitos y disciplinas valoradas en ese momento por la cultura" y *talento*, entendido como "conjunto de aptitudes o inteligencias, estrategias de aprendizaje y disposiciones del conocimiento y motivaciones (actitudes) que predisponen al individuo al éxito en una ocupación, vocación, profesión, arte o negocio". Desgraciadamente, estas dos definiciones se superponen tanto que llegan a ser casi sinónimas, por lo que la distinción entre superdotación y talento no llega a ser todavía clara en la concepción de este autor" (Reyero y Tourón, 2003). No obstante el intento por distinguir entre ambos términos es esencial desde el punto de vista educativo, como veremos enseguida.

La superdotación según este autor, constituye una combinación de cuatro componentes: a) capacidad intelectual general (inteligencia), b) autoconcepto positivo, que permita considerarse a sí mismo capaz de un alto nivel de rendimiento, c) motivación para el rendimiento y d) talento específico o aptitud.

Volviendo de nuevo al talento como uno de los componentes de la superdotación, Feldhusen (1991) advierte que aunque los términos "superdotado" y "talento" se han venido utilizando como sinónimos, en la actualidad deberían diferenciarse. La "superdotación" se

podría definir como capacidad intelectual general y unitaria subyacente, y el "talento" como rendimiento superior o aptitud especializada en determinadas áreas de la competencia humana.

El concepto de "talento", "aptitud" o "inteligencias especiales" sugiere un punto de vista más analítico, dinámico y diverso de las capacidades humanas, que pueden ser cultivadas, y de las aptitudes que son sensibles al desarrollo. El término "superdotado", por el contrario, implica un concepto estático y fijo (Feldhusen, 1992).

El talento emerge de la capacidad general como una confluencia de disposiciones genéticas, de experiencias escolares y familiares, y de los intereses específicos y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Feldhusen (1992) propone un modelo, representado en la figura 4, en el que los factores genéticos son determinantes del nivel potencial y, a su vez, fijan los límites de la amplitud con la que el talento se desarrolla. Los sujetos que probablemente van a desarrollar altos niveles de talento, mostrarán una precocidad temprana. Las capacidades, las aptitudes y la inteligencia surgen como resultado de las experiencias, motivaciones y estilos de aprendizaje.

Por lo tanto, el término "talento" debería aplicarse para reflejar las aptitudes que presentan una especialización creciente o las habilidades que se desarrollan como una función de la capacidad general, o inteligencia, y como fruto de experiencias educativas en la familia, en la escuela, o en la comunidad.

No obstante, y a pesar de los intentos por diferenciar ambos términos, Feldhusen ha definido la superdotación como un complejo de talentos, lo cual pone de manifiesto que está empleando los términos superdotación y talento como sinónimos, ya que los talentos constituyen los elementos de la superdotación.

Un autor que realmente ha basado su aportación en la diferenciación entre la superdotación y el talento ha sido Gagné (1991), quien además, considera necesario elaborar una taxonomía de ambos conceptos, lo cual tendrá importantes implicaciones para la identificación (Cfr. Gagné, Bégin y Talbot, 1993) y educación de los sujetos superdotados y con talento.

El Modelo Diferenciado de Superdotación y Talento ha sufrido diversas modificaciones no sustanciales a lo largo de los años (Gagné, 1985, 1991, 1999). Aquí vamos a presentar el último de los modelos elaborados por el autor por razones de espacio. Su propósito central es distinguir entre el concepto de superdotación y talento, dado que el término superdotación será imposible de desterrar de nuestro vocabulario, a pesar de la carga semántica negativa que tiene y de las confusiones a las que lleva (Cf. Gagné, 1999).

Propone distinguir el uso de los términos "superdotación", ahora habla de dotación (que puede ser ligera, moderada, alta, excepcional y extrema, dependiendo de su grado) y "talento", el primero para referirse a capacidades *naturales*, o *aptitudes*, y el segundo a capacidades *desarrolladas*, o *destrezas*.

La superdotación corresponde a la competencia que está claramente por encima de la media en uno o más dominios de la aptitud humana. El talento corresponde a un rendimiento que se sitúa claramente por encima de la media en uno o más campos de la actividad humana (Gagné, 1991). En la última elaboración de estos dos términos pone el énfasis en el término Habilidades Naturales (NAT) en los diferentes dominios: intelectual, socio-afectivo, sensorio-motor, etc., mientras que el talento se vincula con las Habilidades sistemáticamente

desarrolladas (SYSDEV) y por tanto se liga con campos concretos de la actividad humana, como se ve en el modelo.

De este modo es claro que la parte izquierda del modelo se vincula con la dimensión más genética y fundante de las capacidades y la derecha con la proyección de estas capacidades en campos de actividad denominados talentos en las versiones anteriores del modelo.

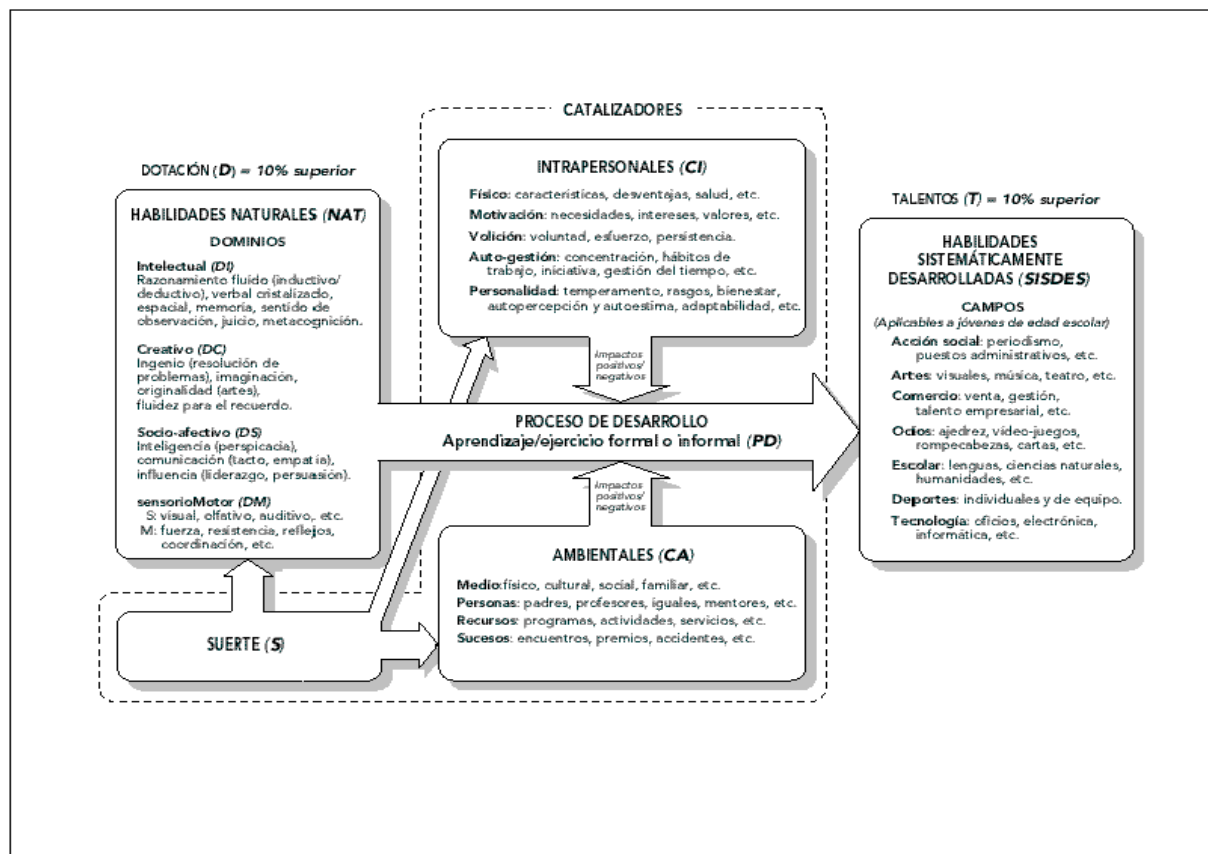


Figura 5. Modelo diferenciado de superdotación y talento de Gagné.

Pero lo más relevante del modelo está, a nuestro juicio en la parte central, donde se encuentran los catalizadores ambientales y personales. No pretende el autor hacer una enumeración exhaustiva de los mismos. Entre los primeros se encuentran los medios, los recursos, las personas, los sucesos relevantes. Los segundos se refieren a aspectos personales de extraordinaria importancia, como son las condiciones físicas, la volición, la motivación, la autogestión, aspectos de la personalidad, etc.

Otro aspecto del modelo que ha cambiado respecto versiones anteriores es el papel de la suerte que ahora afecta a los catalizadores personales y ambientales, así como a los diversos dominios de las capacidades naturales². La suerte viene a ser el modo de llamar a ese conjunto de circunstancias que se pueden dar o no en determinados momentos de la vida de una persona determinando caminos de desarrollo muy diversos. Un caso extremo, que merece una lectura atenta, es el ejemplo real relatado por el propio Gagné (2002) respecto al papel que juegan estas circunstancias en la vida de las personas.

² En el modelo se utiliza el término habilidad (del inglés *ability*), que se corresponde con el término castellano capacidad y no con el término inglés *skill*, que haría referencia a habilidad o destreza. Por tanto para evitar confusiones de deberían de entender como capacidades naturales y sistemáticamente desarrolladas.

Es central también en este modelo el proceso de desarrollo que junto con los catalizadores ambientales y personales harán que las capacidades naturales se proyecten o no en actividades productivas en los diversos campos de la actividad humana. Es, por tanto, un modelo que tiene un claro carácter dinámico en el que se distingue el potencial (Habilidades Naturales) del rendimiento (Habilidades Desarrolladas). No hay, por tanto, *performance* sin potencial, pero el potencial puede no desarrollarse si no se dan las condiciones adecuadas para ello.

En resumen, el hecho de que los talentos estén basados en *aptitudes* y *catalizadores* que son parcialmente hereditarios, significa que dependen indirectamente de influencias genéticas. La aparente facilidad con que algunas personas con talento desarrollan sus habilidades no nos debe hacer olvidar, sin embargo, las horas de trabajo y esfuerzo que fueron necesarias para alcanzar ese nivel.

Respecto a las relaciones entre los distintos componentes del modelo, podemos decir que éstas son bidireccionales. Sin embargo, esta aparente relación uno a uno es sólo superficial, la hipótesis de Gagné (1991) es: 1) cada talento específico está expresado por un perfil particular de aptitudes, diferente del perfil característico de cualquier otro talento, y 2) cada aptitud puede contribuir al desarrollo de muchos talentos distintos. Y es a causa de estas relaciones multifacéticas entre aptitudes y talentos, por lo que se usan categorías para relacionar el componente de la superdotación con el componente del talento. Pero la aptitud no puede ser considerada como un prerrequisito para la manifestación de un talento; el talento implica la superdotación, pero ésta no es suficiente para que el talento se manifieste.

El modelo de Gagné propone una definición multifacética y multirasgo de la superdotación y el talento, y critica, en alguna medida, la restricción de la superdotación a las capacidades cognitivas, puesto que el concepto de superdotación debe tener en cuenta otras formas de capacidades naturales más allá de la inteligencia. Si la superdotación intelectual no es más que una forma de superdotación, el concepto general debe definirse de tal modo que incluya todas las manifestaciones de la superdotación en todos los dominios del comportamiento humano. Una reducción de la superdotación a la inteligencia superior es lo mismo que una reducción de las capacidades humanas al dominio cognitivo. *Uno se pregunta si este "cognocentrismo" no es una forma indirecta de elitismo: ¿no será que las capacidades no intelectuales son eclipsadas, a veces incluso ignoradas, porque son "sentidas" —más que valoradas— como menos nobles que las propiamente intelectuales?* (Gagné, 1993).

En un trabajo relativamente reciente Gagné (1999) ha expuesto de manera exhaustiva sus "convicciones" sobre la naturaleza de las capacidades, la superdotación y el talento. Un conjunto de principios que explican su concepción de las capacidades humanas naturales y desarrolladas y del papel que entre ambas juegan las experiencias de aprendizaje sistemáticas. Es un trabajo de obligada lectura para los interesados en este modelo. Naturalmente los diversos postulados están explicados en el trabajo citado con diversos comentarios. Además es interesante la crítica que diversos autores hacen de los postulados de Gagné así como su réplica final a las críticas recibidas (ver número monográfico de *Journal of the Education of the Gifted*, 22(2)). Nosotros resumimos dichos postulados y convicciones en el cuadro 6, sin entrar en consideraciones que excederían el cometido y razonable extensión de este capítulo.

Cuadro 6. Postulados de Gagné sobre su concepción de las habilidades humanas, la superdotación y el talento

1.	<i>Algunas capacidades humanas pueden ser agrupadas de acuerdo a dominios de conducta reconocidos: percepción, cognición, comportamientos sociales y afectivos, el cumplimiento de objetivos, sensación, motricidad, etc.</i>
2.	<i>Algunas de las capacidades humanas pueden ser agrupadas conforme a campos ocupacional (por ejemplo: deporte, arte, industria). Los términos de destreza y competencia son utilizados comúnmente para referirse a tales capacidades.</i>
3.	<i>Las capacidades humanas también pueden ser subdivididas en dos categorías básicas: capacidades naturales (NAT) y capacidades desarrolladas sistemáticamente (SYSDEV). Esta dicotomía está basada en el tipo y cantidad de aprendizaje. Esencialmente las dos categorías difieren de acuerdo con la presencia (SYSDEV) o ausencia (NAT) de un programa de aprendizaje, entrenamiento y práctica (LTP), que crea nuevas capacidades o mejora las ya existentes.</i>
4.	<i>Las capacidades NAT se evalúan generalmente con las observaciones o las medidas hechas en ausencia o antes de la aplicación de cualquier programa estructurado de LTP. Por su parte, las capacidades de SYSDEV se evalúan generalmente a través de cualquier tipo de evaluación formativa o sumativa durante o después de un programa estructurado de LTP.</i>
5.	<i>Hay un paralelismo estrecho entre la dicotomía NAT-SYSDEV y la distinción entre dominio conductual-campo ocupacional descritos en los postulados 1 y 2-.</i>
6.	<i>Hay una relación causal entre las capacidades NAT y las SYSDEV: NAT es el elemento componente de SYSDEV.</i>
7.	<i>Por su relación causal con las capacidades SYSDEV, las capacidades NAT pueden ser evaluadas indirectamente por la facilidad y el ritmo de aprendizaje en un programa estructurado de aprendizaje LTP.</i>
8.	<i>Cuando las capacidades NAT o SYSDEV son observadas o medidas, normalmente aparecen grandes diferencias individuales entre el más capaz y el menos capaz de los individuos, incluso dentro de grupos que tienen modos de desarrollo similares.</i>
9.	<i>Se pueden observar grandes diferencias individuales en nivel de capacidad tanto en edades tempranas como a lo largo del desarrollo vital.</i>
10.	<i>El rango relativo de un individuo para una capacidad específica, NAT o SYSDEV, se mantiene estable dentro de un grupo de compañeros en largos períodos de tiempo.</i>
11.	<i>Ambas capacidades NAT y SYSDEV son realidades fenotípicas, es decir, son conductas que emergen como resultado de procesos de desarrollo complejos en los cuales muchos factores causales diversificados han jugado algún papel.</i>
12.	<i>En el caso de las capacidades NAT, la calidad de la dotación genética es una causa directa y significativa de diferencias individuales observadas dentro de cualquier grupo o subgrupo.</i>
13.	<i>La presencia de una influencia genética en la conducta no implica la inmutabilidad de la conducta o la impermeabilidad de la misma a otras influencias del desarrollo, especialmente las ambientales. El impacto del genotipo puede tomar dos formas: (a) afecta –positiva o negativamente- la facilidad y ritmo del aprendizaje y (b) también establece un techo virtual – alto o bajo- para desarrollo máximo.</i>
14.	<i>Sin duda la fuente más importante de las diferencias individuales en el caso de las capacidades SYSDEV es la cantidad de LTP. Pero se sigue de los postulados 12 y 6 que la dotación genética es también causa significativa, aunque indirecta, de las diferencias individuales en estas capacidades.</i>

Cuadro 6 (cont.). Postulados de Gagné sobre su concepción de las habilidades humanas, la superdotación y el talento

15. <i>Como se dijo en los postulados 13 y 14, las capacidades NAT, por su dependencia más directa en las influencias genéticas, son más resistentes al cambio que las de SYSDEV.</i>
16. <i>Para cualquier capacidad, NAT o SYSDEV, se sigue del postulado 13 y 7 que en situaciones en las que se dan oportunidades de aprendizaje sin restricción, la diferencia de rendimiento entre el que aprende más rápido y más lentamente se incrementara con el tiempo.</i>
17. <i>Los conceptos de superdotación y talento comparten por lo menos dos características básicas: las dos se refieren a) a capacidades humanas y b) a rendimientos sobresalientes.</i>
18. <i>Se sigue en los postulados 3, 8, 12 y 17, que los términos de superdotación y talento pueden ser utilizadas de forma más oportuna para describir capacidades NAT sobresalientes y capacidades SYSDEV sobresalientes, respectivamente.</i>
19. <i>Se sigue del postulado 18, que todos los postulados anteriores sobre las características de las capacidades NAT y SYSDEV se aplican “mutatis mutandis” al caso específico de dotación y talentos.</i>
20. <i>No existe ningún criterio objetivo para determinar la localización exacta del umbral entre los rendimientos sobresalientes y los no sobresalientes. Por lo tanto, la prevalencia de individuos superdotados o talentosos no se podrá especificar sin establecer algún tipo de consenso entre profesionales respecto a cuál sea el umbral de rendimiento para que se puedan aplicar las etiquetas de superdotación y talento.</i>
21. <i>En ninguna parte de estas series de postulados se ha insinuado una relación jerárquica entre las capacidades NAT y SYSDEV. Se deduce del postulado 19 que esta independencia también se aplica a la superdotación y al talento. Consecuentemente, cualquier umbral que se haya acordado deberá ser válido para los dos conceptos.</i>
22. <i>Se sigue del postulado 18 y 5 que hay tantas formas de dotación y talento como hay categorías de capacidades NAT y SYSDEV.</i>

2.1.4. Un modelo centrado en el talento académico: el Study of Mathematical Precocious Youth (SMPY)

A lo largo de los años, pero sobre todo a partir del informe Marland comienza a verse con mayor claridad la necesidad de abordar la atención educativa de los alumnos más capaces. Alumnos con capacidades específicas y aptitudes concretas, dotados intelectualmente de forma más o menos excepcional para tener alto rendimiento en diversos campos del saber, precisaban ayudas concretas para desarrollar su potencial. Una superdotación entendida como un rasgo estable, heredado y difícil de cambiar ha ido dando paso a un enfoque mucho más dinámico, educativo, en el que se abre paso con fuerza la necesidad de la intervención. De nada sirve decir si un alumno es o no superdotado, lo que interesa es determinar cómo ayudar a cualquier alumno a desarrollar todo su potencial. De aquí la importancia de entender que la superdotación se orienta al desarrollo de la capacidad o capacidades potenciales y a su proyección en los campos de la actividad humana, entre los que cobran especial relieve aquellos referidos a las diversas áreas del saber humano: las ciencias, las humanidades, la tecnología, las artes, etc.

El modelo que vamos a describir se centra precisamente en una concepción de la superdotación netamente orientada o vinculada con el talento, más concretamente con el

talento académico al que circunscribe voluntariamente su campo de actuación (aceptando que existen otros muchos que deben cultivarse).

Hemos descrito con relativa extensión este modelo en Tourón y Reyero (2002) y Reyero y Tourón (2003). Aquí vamos a hacer un breve resumen del mismo.

El SMPY fue fundado, como una línea de estudio e investigación, por el prof. Julian Stanley en 1971 en la Universidad Johns Hopkins de Baltimore (EE.UU)

El principal objetivo que persigue es “promover el desarrollo óptimo de los jóvenes intelectualmente precoces” (Benbow y Lubinski, 1997, p. 155). Se identifica, o mejor se relaciona, la alta capacidad precisamente con la precocidad y se centra en el estudio, originalmente, de los jóvenes que a edad temprana razona de forma extraordinaria en Matemáticas, en expresión que gusta utilizar a Stanley. En este sentido, un niño de alta capacidad (huimos ahora del término superdotado intencionalmente) es, ante todo, un niño precoz, un niño capaz de afrontar el aprendizaje con el mismo nivel de competencia que personas varios años mayores. Se caracteriza la alta capacidad, entre otras notas, por la precocidad.

Aunque el SMPY se centró inicialmente en el talento matemático (como muestran sus primeras investigaciones), atiende en la actualidad a aquellos talentos englobados en lo que podría denominarse el currículo de Artes Liberales: Ciencias y Humanidades.

El trabajo de Stanley dió lugar a partir de 1979 al Center for Talented Youth que este año celebra su 25 aniversario. Actualmente el CTY atiende a más de 10.000 alumnos todos los años y a su proceso de identificación se presentan en torno a 100 mil alumnos cada año. Es además, sin duda alguna, el modelo que tiene detrás de sí mayor cantidad de investigación, como mostramos en nuestro reciente trabajo sobre el mismo (Cf. Reyero y Tourón, 2003).

Este modelo, que enseguida describimos en sus aspectos esenciales, ha inspirado desarrollos similares en otras universidades norteamericanas (Northwestern University, Duke University, Denver University y Johns Hopkins University). En 1992 CTY decide organizar el CTY International que es una asociación de centros que siguen el mismo modelo alrededor del mundo. El primer centro asociado es el CTY Irlanda, el segundo es el CTY España, dirigido y fundado por el autor de este trabajo, se ha unido recientemente el CTY Bermudas y hay otros desarrollos análogos en la Universidad de Warwick en el Reino Unido y otros proyectos similares en fase de desarrollo en otros lugares del mundo.

Aunque el origen del CTY se encuentra en el SMPY, éste último como proyecto sigue vigente y es actualmente liderado por la profesora Camilla P. Benbow que está llevando a cabo un estudio longitudinal proyectado para 50 años, del que se han venido publicando resultados en las últimas tres décadas³.

En la figura 6 representamos el modelo en sus dos frentes: Identificación e intervención e investigación. Aquí nos interesa el primero de ellos.

Dentro del ámbito de la identificación e intervención se encuentran varios elementos clave que originalmente Stanley (1974) los sintetiza en una estratégica fórmula: MT: D⁴P³. Esto es, talento matemático (*mathematical talent*): descubrimiento, descripción, desarrollo y

³ Se puede encontrar información en la dirección electrónica:
peabody.vanderbilt.edu/depts/psych_and_hd/smpy/camilla_benbow.htm

difusión (*discovery, description, development y dissemination*) de sus principios, prácticas y procedimientos (*principles, practices and procedures*).

"El SMPY, afirma Benbow (1997), se centra en los estudiantes de forma individual y su primer paso es entender a ese estudiante que inicialmente posee un talento matemático (descubrimiento). Esto se logra mediante la identificación y posteriormente la descripción una vez que los estudiantes son conscientes de su perfil de habilidades distintivas así como de sus preferencias (descripción). Es entonces cuando se les anima a adaptar su programa educativo para crear el medio de aprendizaje adecuado, acorde a sus habilidades (desarrollo). En este punto el SMPY es partidario de situar al alumno dentro del sistema educativo, en función de su competencia demostrada y no en función de su edad. Benbow (1997) describe la flexibilidad curricular que promueve este modelo así: "el SMPY promueve la competencia frente a la edad como el criterio que debería utilizarse para obtener el acceso a un currículo y a unas experiencias determinadas durante un tiempo concreto. La meta es desarrollar una combinación de opciones acelerativas, de enriquecimiento y oportunidades fuera del colegio que representen la mejor alternativa posible para educar a cada alumno en concreto" (p.159).

El talento que no se cultiva no puede desarrollarse, pero para que el talento pueda desarrollarse es preciso identificarlo. Aquí reside el primer aspecto importante de este modelo, lo que se denomina el *Talent Search*⁴ (Cf. Tourón y Reyero, 2002). Básicamente se trata de un proceso en dos etapas. En la primera de ellas se evalúa la competencia de los alumnos comparándola con la de alumnos de su edad, generalmente se utilizan test académicos estandarizados. Los alumnos que obtienen puntuaciones que los sitúan en el percentil 97 o superior (algunos centros, como el CTY España utilizan el 95) son reevaluados con tests aptitudinales desarrollados para alumnos mayores. Esta segunda fase, denominada *out of level*, permite valorar el posible efecto de techo del test inicial y, sobre todo, determinar el nivel de talento de cada alumno, con objeto de poder adaptar el programa de enseñanza al nivel de talento. Como hemos señalado más arriba se trata de adaptar los programas educativos a la capacidad de los alumnos y no a su edad. Existen interesantes estudios en los que se analizan longitudinalmente los resultados de los *Talent Searches* de las últimas décadas y que dejan poco lugar a la especulación sobre la bondad de este modelo en su dimensión de identificación (Cf. Goldstein, Stocking y Godfrey, 1999; Tourón y Reyero, 2002).

Pero como muy bien señalaba Stanley, "La identificación y la descripción eran insuficientes. Debíamos ayudar a los jóvenes precoces a desarrollar al máximo sus habilidades. Los estudiantes identificados necesitaban ser ayudados".

Era preciso abordar la dimensión de intervención. Una vez que los alumnos han sido evaluados tienen la oportunidad de seguir itinerarios educativos diversos dependiendo de sus circunstancias personales. Los centros asociados a CTY International típicamente ofrecen programas anuales, a distancia y de forma intensiva en verano que se conciben como suplemento de los currículos regulares y pretender ayudar a los alumnos a rendir al máximo, con el ritmo y la profundidad que mejor se acomode a su capacidad, ofreciéndoles un nivel de reto y de estímulo académico que los programas regulares de la escuela no pueden ofrecerles. Este tipo de programas se vienen realizando en España desde 2001 (www.ctys.net)

⁴ No entraré en detalles respecto a los tipos de tests y otras particularidades descritas en las referencias que se ofrecen. Datos de la aplicación de este modelo de identificación en España pueden verse en Tourón, Tourón y Silvero, 2004). Un tratamiento exhaustivo del modelo en su conjunto aparecerá en un número monográfico de la revista *High Ability Studies* en 2005 del que es editor invitado, para este propósito, el autor de este capítulo.

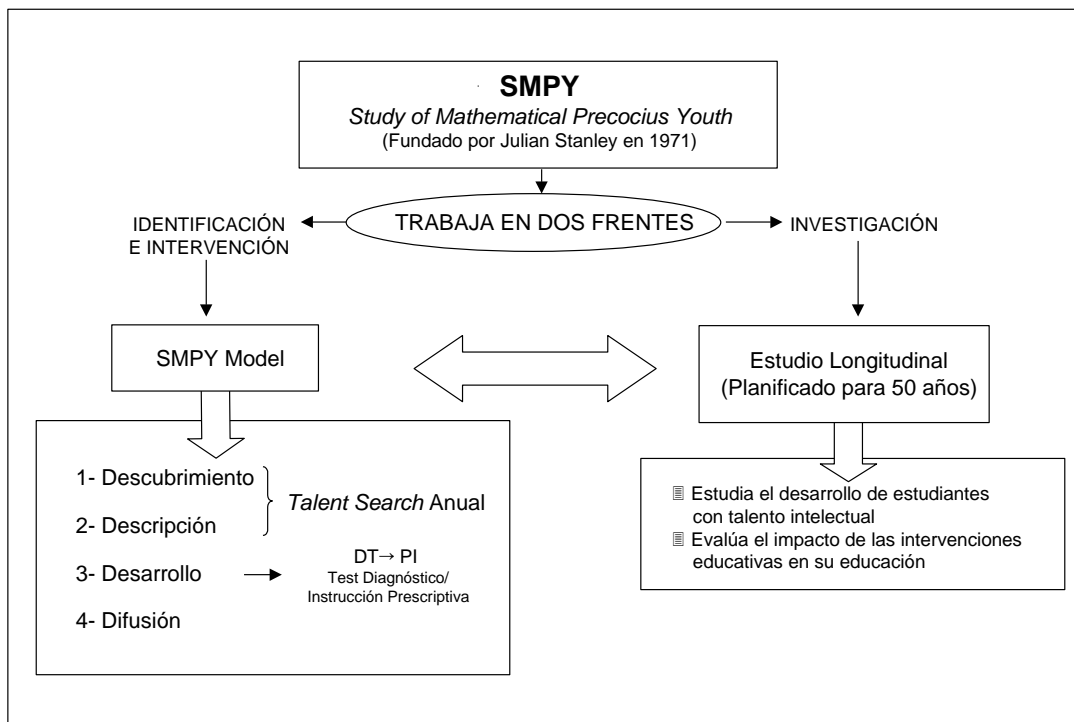


Figura 6. Representación del modelo SMPY desarrollado por Stanley

"El SMPY considera que, para el desarrollo óptimo del talento, no sólo debe el individuo poseer ciertos atributos personales, críticos para el éxito y la satisfacción en su elección vocacional, sino que se le debe dar también la oportunidad de desarrollarlos en un medio educativo de aprendizaje adecuado. Todos los componentes son, por lo tanto, vitales. Así, afirman Benbow y Lubinski (1997), "las implicaciones prácticas del SMPY son, en primer lugar, identificar los medios educativos y vocacionales adecuados para cada individuo concreto y después intentar organizar las intervenciones educativas en función de sus habilidades y necesidades concretas" (p. 158)" (Reyero y Tourón, 2003, p.59).

Los dos aspectos esenciales que configuran la intervención en el SMPY son: a) el Optimal match y el b) sistema DTPI. Los resúmenes de nuestro trabajo sobre los mismos

a) El "Optimal Match" asume los siguientes aspectos (CTY, 1995):

- 1) El aprendizaje es secuencial, en desarrollo y relativamente predecible. Se puede evaluar el progreso de un estudiante en cuanto al dominio ordenado de conjuntos de conceptos y estrategias.
- 2) Una vez que un alumno ha dominado un estado o nivel determinado del aprendizaje, es el momento de pasar al siguiente. Posponer este paso produciría aburrimiento; ir a un ritmo demasiado rápido produciría confusión y desánimo. Un "Optimal Match" adecuado, esto es, un nivel de reto adecuado, daría lugar a la profundidad en el conocimiento y a un crecimiento y motivación intelectual. Este principio propone, frente a los métodos de enriquecimiento horizontal, aquellos otros con una tendencia a la verticalidad, que permiten al alumno moverse hacia niveles de complejidad que son acordes a su nivel de maduración, tanto si sus intereses se centran en áreas dentro del currículo estándar como si se centran en otros aspectos alejados del mismo.

- 3) Entre los alumnos de una edad determinada, existen diferencias sustanciales y los conocimientos y las estrategias que muestran, reflejan diferencias en el ritmo de aprendizaje. Las diferencias individuales se reflejan no sólo en la inteligencia general, sino, lo que es más importante para los propósitos educativos, en áreas específicas (matemáticas, lenguaje, etc.). Un estudiante puede estar más avanzado en algunos dominios que en otros. Tener en cuenta el principio de “*Optimal Match*”, supone tener en cuenta esas diferencias individuales.

b) Componentes del modelo DT→PI (Diagnostic Testing Followed by Prescriptive Instruction)

El objetivo principal de la identificación para el SMPY es, en palabras de Benbow y Lubinski (1997) “ayudar a evaluar qué intervenciones y servicios educativos son, no sólo apropiados, sino necesarios para un desarrollo intelectual óptimo de los estudiantes” (p. 160). Cuando el SMPY comenzó a trabajar en 1971, no tenía claro qué estrategias eran las más adecuadas para facilitar la educación de los jóvenes que eran intelectualmente precoces. Parecía sin embargo, ya en los comienzos, que la aceleración, aunque raramente utilizada por aquel entonces, era el método con mayor apoyo empírico. Por tanto, el SMPY comenzó “experimentando” con algunas innovaciones educativas basadas en los principios de la aceleración para determinar algunas formas óptimas de proporcionar reto y estimulación académica a los alumnos superdotados.

Otra idea muy clara dentro del SMPY es que emplea, básicamente, recursos, currículos y programas diseñados para alumnos mayores pero con estudiantes superdotados más jóvenes. Esta idea se fundamenta en otras dos: a) los estudiantes superdotados son simplemente precoces o con un desarrollo avanzado y b) la relación entre el coste y la efectividad es muy alta.

De un modo esquemático podemos ver en la figura 7 los pasos que se siguen para aplicar el modelo DTPI. Un análisis muy pormenorizado y crítico del mismo, que aquí no podemos hacer, puede verse en Reyero y Tourón (2003).

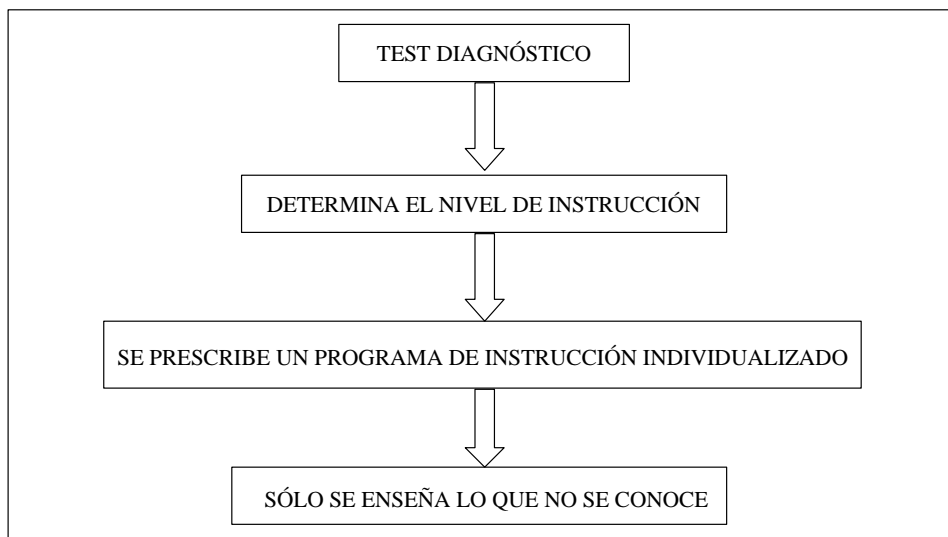


Figura 7. Pasos del modelo DT-PI

2.1.5. *La superdotación como pericia⁵ en desarrollo: una última propuesta de Sternberg*

Recientemente Sternberg ha propuesto una nueva conceptualización sobre la superdotación que merece toda atención (Cf. Sternberg, 2000, 2001, 2003). La propuesta de este autor consiste en plantear la superdotación como un proceso de desarrollo de la pericia, uniendo así dos líneas de estudio e investigación que han discurrido separadas largo tiempo: la literatura sobre la superdotación y la literatura sobre el desarrollo de la pericia, "porque en la edad adulta, la pericia es lo que realmente supone la superdotación. A cualquier edad, los individuos superdotados han desarrollado siempre algún tipo de pericia extraordinaria. En la escuela, la pericia para responder tests puede ser suficiente para ser etiquetado como superdotado. En la edad adulta, casi nunca los es. No hay que asombrarse demasiado, entonces, de que haya solo un pequeño solapamiento entre quien es etiquetado como superdotado en la escuela y en la edad adulta". (Sternberg, 2001, p.56)

Las capacidades son entendidas por este autor como una forma de pericia en desarrollo, lo que tiene una gran importancia educativa, ya que supone que las capacidades, como la pericia, pueden ser desarrolladas, lo que implica, entonces, que la superdotación puede ser desarrollada.

"Cuando aplicamos tests para identificar personas superdotadas, estamos midiendo una forma de pericia, tanto como cuando evaluamos diversos tipos de resultados académicos, de la habilidad para jugar al ajedrez, de la habilidad para resolver problemas de física o cualquier otra cosa. Lo que difiere es el tipo de pericia que medimos, y más importante, nuestra conceptualización sobre lo que medimos. La diferencia en conceptualización se produce, en parte, porque vemos un tipo de resultado (las puntuaciones en un test de capacidad, por ejemplo) como predictoras de otro tipo de resultado (las puntuaciones en un test de rendimiento, notas escolares u otros tipo de logros). Pero de acuerdo con la visión que aquí sostenemos, esta conceptualización es mera conveniencia práctica, pero no una realidad psicológica. (...) aunque los tests de capacidad pueden tener una prioridad temporal relativa a varios criterios en su aplicación (p.e. los tests de capacidad se aplican antes y luego se obtienen los índices de rendimiento, como notas escolares o puntuaciones en los tests de rendimiento), no tienen prioridad psicológica. Todas estas evaluaciones son del mismo tipo psicológicamente hablando. Lo que distingue a los tests de capacidad respecto de otros test es el modo en el que se usan (generalmente con propósitos predictivos) más que en por lo que miden. No hay distinción cualitativa entre estos diferentes tipos de evaluaciones. Cuando creemos que los tests de capacidad y los tests de rendimiento nos dan una diferente percepción de la superdotación, nos equivocamos. Ambos tipos de tests miden básicamente el mismo constructo" (Sternberg, 2001).

Esta posición es acorde con el concepto de capacidades (habilidades) desarrolladas postulado por Anastasi (1988), que apuntábamos en un trabajo anterior (Cf. Tourón y Reyero, 2002). Entonces señalábamos que un concepto útil que está remplazando las categorías tradicionales de aptitud y rendimiento es el de *habilidades⁶ desarrolladas*: "todo test de habilidad -tanto si se ha diseñado como test de inteligencia general, batería de aptitudes múltiples, tests de aptitudes espaciales o tests de rendimiento- mide el nivel de desarrollo logrado por el individuo en una o más habilidades. Ningún test revela cómo o porqué el

⁵ *Expertise* es el término original, que traducimos como pericia que a decir del diccionario de la R.A.E. es "*Sabiduría, práctica, experiencia y habilidad en una ciencia o arte*", que muestra el adulto experto en un campo dado.

⁶ El término habilidad en este párrafo, del inglés *ability* ha de entenderse como capacidad.

individuo ha logrado tal nivel. Los tests de habilidades desarrolladas pueden ordenarse a lo largo de un continuo en términos de la especificidad de los antecedentes experienciales que presuponen” (Anastasi, 1988, p. 413).

Este modelo conduce a ver las capacidades, de acuerdo con la literatura más actual al respecto, como modificables, al menos en cierto grado. "La mejor evidencia disponible, por su puesto, está a favor de la herencia genética y las influencias ambientales, interactuando en formas todavía no bien conocidas. De acuerdo con esta visión no hay una sola clase de 'individuos superdotados'. Las personas pueden llegar a ser superdotadas por el desarrollo de determinadas clases de pericia. Pero el tipo de pericia que necesitarán tener para ser consideradas superdotadas cambiarán a lo largo de su vida". (Sternberg, 2001, p.56).

Señala Sternberg, que "la teoría del desarrollo de la pericia de ninguna forma excluye la contribución de factores genéticos como fuente de las diferencias individuales; a través de las cuales se podrá desarrollar un grado dado de pericia. Muchos atributos humanos, incluyendo la inteligencia, reflejan la covariación e interacción entre genética y ambiente. Pero la contribución de los genes a la inteligencia de un individuo no puede ser directamente medida ni tampoco siquiera directamente estimada. Mas bien lo que se mide es una parte de lo que se expresa; a saber, manifestaciones del desarrollo de la pericia, el tipo de pericia que potencialmente guía a los prácticos reflexivos en diferentes campos (Schön, 1983). Esta aproximación a la medida es explícitamente utilizada por Royer *et al.* (1996). Estos autores han demostrado que es posible desarrollar herramientas de medida de capacidad lectora que reflejen diferentes grados de desarrollo de la pericia. En estas mediciones los resultados no reflejan únicamente rendimientos cuantitativos de una destreza, sino diferencias cualitativas en los tipos de desarrollo de la pericia que han aparecido (e.g. capacidad para entender textos técnicos, capacidad para elaborar inferencias de este material, o capacidad para extraer las ideas superiores de un texto técnico)

De acuerdo con esta teoría, las medidas de capacidades deberían correlacionar con el éxito posterior, porque tanto las mediciones de la inteligencia y las mediciones del éxito requieren unos tipos de desarrollo de la pericia relacionados. Por ejemplo, ambos en principio requieren de lo que me he referido como *metacomponentes* de pensamiento: reconocimiento de problemas, definición de problemas, formulación de estrategias para su resolución, representación de la información, asignación de recursos, y monitorización y evaluación de las soluciones de los problemas. Estas estrategias se desarrollan como resultado de una covariación e interacción entre genética y ambiente.. Si queremos llamar a esto *inteligencia*, no hay ningún problema siempre y cuando aceptemos que aquello a lo que llamamos inteligencia y sus capacidades relacionadas solo representan una forma de desarrollo de la pericia" (Sternberg, 2000)

"Según esto, los individuos superdotados son aquellos que desarrollan la pericia a un ritmo más rápido, o hasta un nivel más avanzado, o a un nivel cualitativamente distinto que los no superdotados.

Los superdotados demuestran una tendencia mayor hacia el desarrollo de la pericia que los no superdotados, pero lo demuestran mediante unas evaluaciones que son a su vez medidas del desarrollo de la pericia. Estos predictores no difieren cualitativamente de los criterios, excepto, quizás en nuestras mentes como una ilusión.

Un logro fundamental de los trabajos que siguen esta teoría es la integración del estudio de la inteligencia y de las capacidades relacionadas (...) con el estudio de la pericia (...). Estas teorías, comúnmente vistas como diferentes, son aquí entendidas como ulteriormente

involucradas en los mismos mecanismos psicológicos. Por lo tanto según esta teoría capacidades y pericia no son sino las dos caras de la misma moneda" (Sternberg, 2001).

Veamos de manera muy sucinta los elementos del modelo de desarrollo de la pericia que propone este autor, y que representamos en la figura 8.

El modelo trata de reflejar, como idea central la noción de desarrollo de la pericia – según la cual las personas están inmersas en un proceso constante de desarrollo de la misma cuando trabajan en un campo dado, pericia que desarrollarán en un grado y a un ritmo dados. La mayor restricción para ganar en pericia no es un nivel prefijado de habilidad, sino una determinada interacción que incluye la instrucción directa, la participación activa, el modelado y las recompensas.

El modelo tiene cinco elementos clave esenciales, aunque no constituyen una lista exhaustiva de los elementos involucrados en el desarrollo de la pericia. Estos elementos son: destrezas metacognitivas, destrezas de aprendizaje, destrezas de pensamiento, conocimiento y motivación. Según señala Sternberg (2000,2001), los sujetos superdotados sobresalen en el desarrollo de la pericia mediante la combinación de alguno de estos elementos, y en niveles altos de superdotación, de todos ellos.

Es importante señalar que la dimensión interactiva del modelo, todos los elementos se influyen entre sí tanto directa como indirectamente. Por ejemplo, el aprendizaje lleva al conocimiento, pero a su vez el conocimiento facilita el aprendizaje posterior. Veamos sucintamente cada elemento.

a) Destrezas metacognitivas

Las destrezas metacognitivas se refieren al entendimiento y control de las personas sobre su propia cognición. Estas destrezas pueden abarcar desde lo que un sujeto sabe sobre cómo hacer un examen o cómo resolver un problema verbal, hasta los pasos que están implicados o la forma de ejecutar estos pasos de manera efectiva. Sternberg señala como destrezas metacognitivas importantes, siguiendo su propia concepción sobre la inteligencia: el reconocimiento y la definición de problemas, la formulación de estrategias para su resolución, la representación de la información, la asignación de recursos, y la monitorización y evaluación de las soluciones de los problemas. Todas estas destrezas son modificables.

b) Destrezas de aprendizaje

Las destrezas de aprendizaje o componentes en la adquisición del conocimiento son esenciales en el modelo. Algunas veces se divide a las destrezas de aprendizaje en explícitas e implícitas. El aprendizaje explícito es aquel que se da cuando hacemos un esfuerzo para aprender; el aprendizaje implícito en cambio se da cuando retenemos información de forma accidental y sin ningún tipo de esfuerzo sistemático. Ejemplos de destrezas de aprendizaje serían la codificación selectiva, o la combinación selectiva, en la que se relaciona la nueva información con la información ya archivada en la memoria.

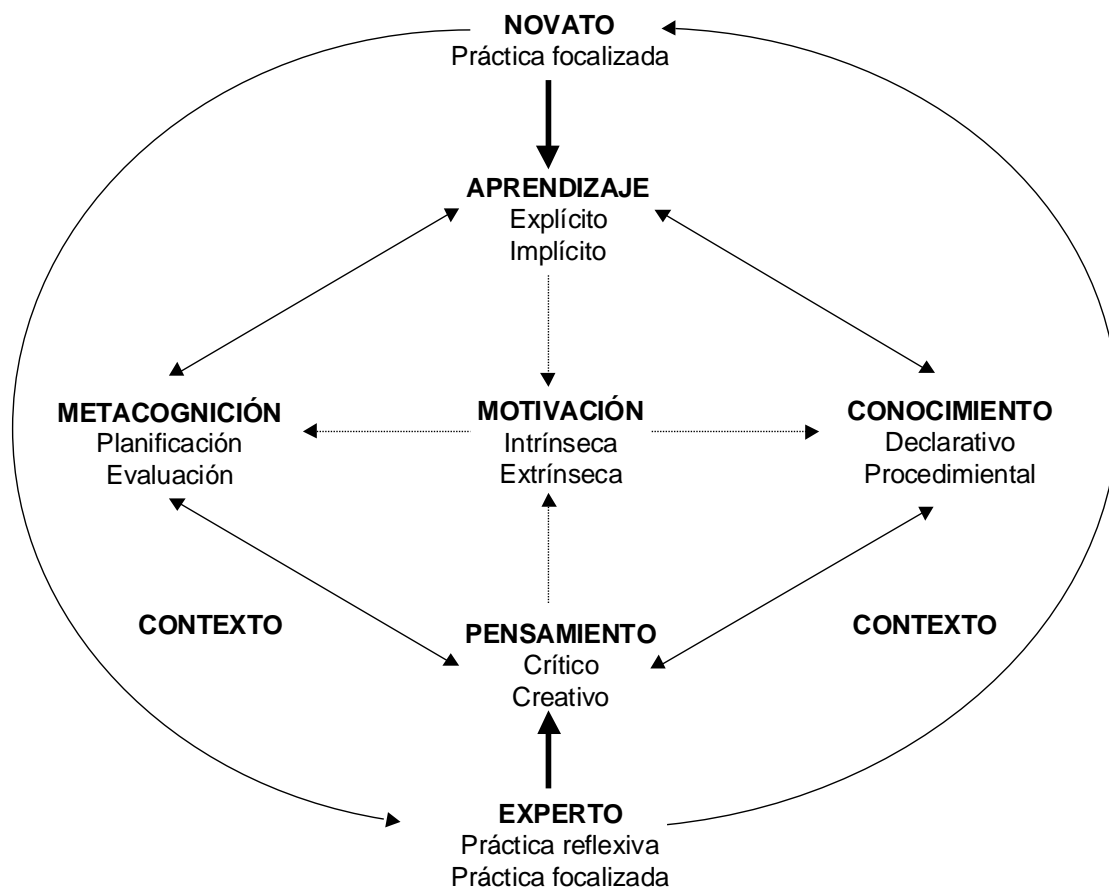


Figura 8. Modelo de desarrollo de la pericia propuesto por Sternberg (2001)

c) Destrezas de pensamiento:

"Hay tres tipos fundamentales de destrezas de pensamiento (o componentes de la ejecución) que las personas deben dominar (...). Es importante darse cuenta de que estos son grupos de destrezas y no tanto destrezas de pensamiento independientes. Las destrezas de pensamiento crítico (analítico) incluyen el criticar, juzgar, evaluar, comparar y contrastar y evaluar. Las destrezas de pensamiento creativo incluyen crear, descubrir, inventar, imaginar, suponer e hipotetizar. Las destrezas de pensamiento práctico incluyen aplicar, usar, utilizar y practicar (...). Todas ellas son el primer paso en la traducción del pensamiento en actos en el mundo real.

d) Conocimiento

En el modelo se señalan dos tipos de conocimiento, el declarativo que se refiere a hechos, conceptos, principios, leyes, etc. ("saber qué"), y el conocimiento procedimental; referido a procedimientos y estrategias.

e) Motivación

Destaca Sternberg varios tipos de motivación en su modelo. Una primera orientada al logro según la cual las personas buscan retos y riesgos moderados, sintiéndose atraídos por tareas que no son ni excesivamente fáciles ni excesivamente difíciles. Son personas luchadoras que suelen buscar una mejora de si mismos y de su rendimiento. Otro tipo de motivación es la autoeficacia o sensación de competencia, vinculada con las creencias de una persona sobre su propia capacidad para afrontar problemas. Es propio de los expertos desarrollar un alto sentimiento de capacidad para resolver tareas difíciles en su ámbito de

pericia. Un tercer tipo de motivación es la motivación para desarrollar nuestras propias capacidades intelectuales. Hay dos posturas esencialmente, la de los que creen que las capacidades son modificables y las que creen que son estáticas. Los primeros consideran que la inteligencia es fundamentalmente invariable, mientras que los segundos la consideran modificable. Es necesario tener el convencimiento de que nuestras capacidades pueden mejorar para poner el esfuerzo en que mejoren.

No es posible extenderse más en este momento, no obstante, queremos hacer notar que la importancia del modelo que se presenta reside en que une dos tradiciones largamente separadas. Además nos ofrece un visión dinámica de la superdotación, educable y altamente influida por factores contextuales, lo que choca frontalmente con visiones de antaño más vinculadas una visión de la inteligencia y de las capacidades como algo dado y estático. Aquí se apuesta, sin ignorar los factores de herencia genética, por una decidida acción educativa en pos de la mejora de las condiciones de partida de los educandos. No está lejos, por tanto, este modelo, en su visión educativa, del de Gagné que analizamos páginas atrás. rescatamos la noción de potencial que a través del desarrollo y las mejores prácticas educativas se transformará en diversos grados de *performance*, es decir, de pericia que a su vez favorecerá el desarrollo de las capacidades implicadas, en un proceso, como el educativo, nunca acabado.

3. A MODO DE CONCLUSIÓN

El recorrido que hemos realizado a lo largo de las páginas precedentes pone de manifiesto que a lo largo de los años el concepto de superdotación ha venido ligado al estudio de la inteligencia y que los diversos autores han tenido poco éxito para ponerse de acuerdo respecto al concepto mismo de superdotación. Ello no debe extrañarnos, sin embargo, dado que otro tanto ha ocurrido con un constructo al que la Psicología ha dedicado tanto interés como es la inteligencia.

Durante la mayor parte del siglo XX el concepto de superdotación no se ha distinguido del concepto de talento o bien se han utilizado de manera indistinta y un tanto confusa. El problema se agrava en nuestro contexto en el que los términos que utilizamos proceden del inglés y no siempre son entendidos de la misma forma que en la lengua original.

Es a partir de los años 70 cuando aparece la primera definición oficial sobre la superdotación, que es el resultado de un informe (Marland, 1972) de la Oficina Federal de Educación de los EE.UU. y que recoge la concepción más generalizada en aquel momento en ese país.

A partir de este momento se comienzan a producir desarrollos teóricos que conforman un cambio de paradigma según el cual la superdotación comienza a verse como un constructo multidimensional en el que están presentes muchos factores tanto intelectivos como no intelectivos. Deja de verse la superdotación como una realidad dada, fija e inmutable, para verse -de acuerdo con la literatura sobre el desarrollo de las capacidades- como una realidad educable, en desarrollo, incremental, en la que el contexto juega un factor primordial.

Ya señalábamos este aspecto en un trabajo anterior: "La conclusión más relevante es que la superdotación no es un atributo unitario o unidimensional, sino un fenómeno multidimensional que se manifiesta de distintas formas y en diferentes niveles según las personas, las circunstancias y el momento de que se trate. No es por tanto algo estático, evoluciona a lo largo del desarrollo de un sujeto como resultado de la interacción entre la capacidad innata y el apoyo ambiental apropiado (se necesita conjugar la aptitud natural y las

cualidades especiales con una buena enseñanza que discipline la motivación); la superdotación en la infancia es una "promesa" de la productividad adulta. La excelencia en el rendimiento y en la productividad, valorada socialmente por su relevancia, es uno de los criterios o dimensiones ligados a la superdotación" (Tourón y cols. 1998, p.56)

La superdotación comienza a entenderse como potencial y con esta distinción (implícita en muchos casos), surgen modelos que la distinguen del talento, entendiendo la primera como "la materia prima" del segundo. La distinción de términos como *dominio* para referirse a las capacidades (superdotación) y campos para referirse a los talentos se hace esencial, particularmente en algunos modelos como el de Gagné.

Otros modelos adoptan una postura netamente práctica y educativa y se centran directamente en la identificación y desarrollo del talento. Tal es el caso del modelo del SMPY, fundado por Stanley a principios de los 70 e inspirador de iniciativas educativas de gran trascendencia que ya hemos comentado. Se relaciona la superdotación (el talento en realidad) con la precocidad, y esta definición operativa persiste hoy en día y está avalada por multitud de investigaciones.

La última propuesta es la ofrecida por Sternberg y que aun siendo distinta a los demás modelos que hemos visto, participa a nuestro juicio, con la dimensión de fondo de otros como el de Gagné o el del SMPY. La superdotación es un proceso, no algo dado, es educable, precisa de intervención, admite grados diversos de desarrollo, puede tener consideraciones diversas a lo largo de la vida. Puede en suma ser entendida como desarrollo de la pericia, lo que la relaciona directamente con el desarrollo de las capacidades humanas. Que serán diversas según los campos a los que nos refiramos, pero que precisarán de intervenciones específicas para su pleno desenvolvimiento.

Este conjunto de nuevos enfoques tienen una decisiva importancia educativa. Apelan inmediatamente a la necesidad de que la escuela se percate de la importancia de intervenir con programas específicos de atención individualizada a estos alumnos. Pensar que el desarrollo de los alumnos más capaces se realizará sin intervención específica es dar la espalda a la investigación y a la práctica educativa más contrastadas. Seguir ignorando sistemáticamente a los más capaces es un error de consecuencias funestas para el sistema educativo y para el conjunto de la sociedad.

Referencias bibliográficas

- Anastasi, A. (1998): *Psychological Testing*. 6th. Ed. New Jersey: Prentice-Hall.
- Benbow, C. P. y Lubinski, D. (1997): Intellectually Talented Children: How Can We Best Meet their Needs. En N. COLANGELO, y G. A. DAVIS. (Eds.). *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Carter, K. R. y Swanson, H. L. (1989). An Analysis of the Most Frequently Cited Gifted Journal Articles since the Marland Report: Implications for Researchers. Paper presented at *The American Educational Research Association Annual Meeting*, San Francisco, March.
- Eyre, D. (1997) *Able Children in Ordinary Schools*. (London, David Fulton Publishers).
- Feldhusen, J. F. (1986). A Conception of Giftedness. En Sternberg, R. J. y Davidson, J. E. (Eds.). *Conceptions of Giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- Feldhusen, J. F. (1991). Identification of Gifted and Talented Youth. En Wang, M. C.; Reynolds, M. C. y Walberg, H. J. (Eds.). *Handbook of Special Education. Research and Practice: Emerging programs*. Oxford: Pergamon Press, Vol. 4.
- Feldhusen, J. F. (1992). Talent Identification and Development in Education (TIDE). *Proceedings of The Second Asian Conference on Giftedness: Growing Up Gifted & Talented*, 199-206.

- Feldhusen, J. F. y Jarwan, F. A. (1993) Identification of Gifted and Talented Youth for Educational Programs, en Heller, K. A.; Mönks, F. J. & Pasow, A. H. (eds.) *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (Oxford: Pergamon Press).
- Feldman, D. H. (1992) Has There Been a Paradigm Shift in Gifted Education?, En COLANGELO, N.; ASSOULINE, S. G. & AMBROSON, D. L. (eds.) *Talent Development: Proceedings from the 1991 Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development* (New York: Trillium Press).
- Gagné, F. (1985). Giftedness and Talent: Reexamining a Reexamination of the Definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29, 103-112.
- Gagné, F. (1991). Toward a Differentiated Model of Giftedness and Talent. En Collangelo, N. y Davis, G. A. (Eds.). *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gagné, F. (1993). Constructs and Models Pertaining to Exceptional Human Abilities. En Heller, K. A.; Mönks, F. J. y Passow, A. H. (Eds.). *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press.
- Gagné, F.; Bégin, J. y Talbot, L. (1993). How well do Peers Agree among themselves when Nominating the Gifted or Talented? *Gifted Child Quarterly*, 37 (1), 39-45.
- Gagné, F. (1999). My Convictions about the Nature of Abilities, Gifts and Talents. *Journal for the Education of the Gifted*, 22(2), 109-136.
- Gallagher, J. J. (1985). *Teaching the gifted child*. Boston: Allyn and Bacon, Inc., 3th Edition.
- Goldstein, D., Stocking, V. B. y Godfrey, J. J. (1999). What We've Learned from Talent Search Research. En Colangelo, N. y Assouline, S. G. *Talent Development III. Proceedings from the 1995 Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development*. Scottsdale, Arizona: Gifted Psychology Press.
- Hollingworth, L. S. (1929) *Gifted Children. Their Nature and Nurture* (New York: The Macmillan Company).
- Klein, A.G. (2003). *A Forgotten Voice: A Biography of Leta Stetter Hollingworth*. Ohio: Great Potential Press.
- Marland, S. P. (1972). Education of the Gifted and Talented. *Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education*. Washington D.C.: U.S. Government Printing Office.
- Mönks, F. J. y Mason, E. J. (1993). Developmental Theories and Giftedness. En Heller, K. A.; Mönks, F. J. y Passow, A. H. (Eds.). *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press.
- Mönks, F. J. (1992). Development of Gifted Children: The Issue of Identification and Programming. En Peters, W. A. M. *Talent for the Future*. Assen/Maastricht: Van Gorcum.
- Renzulli, J. S. (1978). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184.
- Renzulli, J. S. (1980). What We don't Know about Program for the Gifted and Talented. *Phi Delta Kappan*, 61(9), 601-602.
- Renzulli, J. S. (1986). The Three-ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity. En Sternberg, R. J. y Davidson, J. (Eds). *Conceptions of Giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S.; Smith, L. H. y Reis, S. M. (1982). Curriculum Compacting: An Essential Strategy for Working with Gifted Students. *The Elementary School Journal*, 82. 185-194.
- Reyero, M. y Tourón, J. (2000). Reflexiones en torno al concepto de superdotación: evolución de un paradigma. *Revista Española de Pedagogía*, 215, 7-37
- Reyero, M. y Tourón, J. (2003). *El Desarrollo del Talento. La aceleración como estrategia educativa*. La Coruña: Netbiblo, 416 pp.
- Richert, E. S. (1991): Rampant Problems and Promising Practices in Identification. En N. Colangelo y G. A. Davis (Eds.). *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon.

- Richert, E. S.; Alvino, J. J. y McDonnel, R. C. (1982). *National Report on Identification: Assessment and Recommendations for Comprehensive Identification of Gifted and Talented Youth*. New Jersey: A Product of the Educational Information and Resource Center.
- Stanley, J. C. (1974). Intellectual Precocity. En Stanley, J.C.; Keating, D. P. y Fox, L. H. (Eds.). *Mathematical Talent: Discovery, Description and Development*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Sternberg, R. J. & Berg, C. A. (1987) Integración cuantitativa. Definiciones de la inteligencia: una comparación de los simposios de 1921 y de 1986, en STERNBERG, R. J. Y DETTERMAN, D. K. (eds.) *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y su definición* (Madrid: Pirámide).
- Sternberg, R. J. (1990). What Constitutes a "good" Definition of Giftedness? *Journal for the Education of the Gifted*, 14(1), 96-100.
- Sternberg, R. J. (1993). Procedures for Identifying Intellectual Potencial in the Gifted: A Perspective on Alternative "Metaphors of Mind". En Heller, K A.; Mönks, F. J. y Passow, A. H. (Eds.). *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press.
- Sternberg, R. J. (2000). Giftedness as Developing Expertise. En Heller, K.A.; Mönks, F. J.; Sternberg, R. J. y Subotnik, R. *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Elsevier.
- Sternberg, R. J. (2001). Giftedness as Developing Expertise: A theory of the Interaction between High Abilities and Excellence. *High Ability Studies*, 12(2).
- Sternberg, R. J. (2003). What is an Expert Student, *Educational Researcher*, 32(8), 5-9.
- Sternberg, R. J. y Davidson, J. E. (1986). Conceptions of Giftedness: A Map of the Terrain. En Sternberg, R. J. y Davidson, J. E. (Eds.). *Conceptions of Giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- Tannenbaum, A. J. (1986). Giftedness: a Psychosocial Approach. En Sternberg, R. J. y Davidson, J. E. (Eds.). *Conceptions of Giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- Tannenbaum, A. J. (1991). The Social Psychology of Giftedness. En Colangelo, N. y Davis, G. A. (Eds.). *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tannenbaum, A. J. (1992). Early Signs of Giftedness: Research and Commentary. En Klein, P. S. y Tannenbaum, A. J. (Eds.). *To be Young and Gifted*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Tourón, J. (2004). Evaluación de la competencia verbal y matemática: el caso de los alumnos más capaces. Huelva, Attendis.
- Tourón, J.; Tourón, M. y Silvero, M. (2004). The Center for Talented Youth Spain: A three year perspective. Paper presented at the 9th ECHA Conference on Gifted Education. Pamplona, 10-13 September
- Tourón, J; Reyero, M. (2002). The Implementation of the Talent Search Concept in Spain. *NATO Science*, Volume No. 977925, 63-76
- Treffinger, D. J. (1991) Future Goals and Directions en Colangelo, N. & Davis, G. A. (eds.) *Handbook of Gifted Education* (Boston: Allyn & Bacon).
- Treffinger, D. J. Y Feldhusen, J. F. (1996) Talent Recognition and Development: Successor to gifted Education, *Journal for the Education of the Gifted*, 19:2, pp. 181-193.