



La Medición de la Inteligencia y las Aptitudes en la Identificación del Talento

Resumen. La identificación del talento es un paso fundamental para desarrollar programas de educación para esta población especial. Según Renzulli (2007) existen tres factores que deben considerarse integralmente en la identificación del talento: aptitudes e inteligencia por encima del promedio, compromiso con la tarea y creatividad. Existe marcado consenso entre los teóricos de la dotación y el talento respecto a que las aptitudes y la inteligencia son variables muy necesarias para la identificación del talento, aunque no suficientes. En esta ponencia se revisan tres de las teorías contemporáneas de la inteligencia más relevantes. También se describen sintéticamente instrumentos que pueden ser de utilidad para la medición de los constructos propuestos por estas teorías. Finalmente, se comenta brevemente el trabajo realizado en la región para adaptar instrumentos de medición de la inteligencia y aptitudes, así como el desarrollo de programas de intervención con la finalidad de proporcionar enriquecimiento a los adolescentes talentosos en dominios específicos, tales como lengua y matemática.

Abstract. Identifying talent is an essential step to develop educational programs for this special population. According to Renzulli (2007) there are three factors that must be considered together in the identification of talent and skills: intelligence above average, commitment and creativity task. There is strong agreement among gifted and talented's theorists regarding that skills and intelligence are very necessary variables for identification of talent, but not enough. In this paper three contemporary theories of the most relevant intelligence studies are reviewed. We also synthetically described some instruments that can be useful for the measuring of the constructs proposed by these theories. Finally, we briefly discuss the work done in the region to adapt measuring instruments of intelligence and skills, as well as the development of intervention programs in order to provide enrichment in specific areas, to talented adolescents such as language and mathematics domains.

1. Introducción

La palabra talento proviene del griego “*tálanon*” que, en un principio, significó “balanza” y, posteriormente, un valor económico determinado. El significado de *talanton* como capacidad innata comienza con la certeza que tiene el hombre antiguo de que la riqueza no se origina sólo a partir del esfuerzo, sino que existe mucho en ella de don divino (Benavides, Maz, Castro & Blanco, 2004). Mönks & Mason (2000) tratan los siguientes términos como sinónimos: dotado (*gifted*), altamente capaz (*highly able*) y talentoso (*talented*). Estos mismos autores definen el talento como *potencial individual para el logro excepcional en uno o más dominios*. En una definición más exhaustiva, Passow (1993, p. 30) afirmó que: “Los niños dotados y talentosos son aquellos que, en virtud de sus habilidades sobresalientes, son capaces de un alto rendimiento. Los niños capaces de un alto rendimiento incluyen aquellos que han demostrado sus logros y/o habilidades potenciales en cualquiera de las siguientes áreas, sea aisladamente o combinadas: 1) habilidad intelectual general, 2) aptitudes académicas específicas, 3) pensamiento creativo o productivo, 4) habilidad de liderazgo, 5)

Pérez, Raul Edgardo ^a

^a Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba

Palabras claves

Inteligencia, Aptitud, Identificación del Talento

Keywords

Intelligence, aptitude, Talent Identification

Enviar correspondencia a:

Pérez. E.
edrapester@gmail.com

artes visuales e interpretativas, 6) habilidades psicomotoras. Se supone que la utilización de criterios rigurosos de identificación de los niños talentosos incluirá a un mínimo entre 3 y 5% de la población escolar”. El análisis de las definiciones anteriores, bastante paradigmáticas, permite inferir que en las perspectivas actuales sobre la problemática se ha perdido esa vinculación estrecha del talento con lo innato y con la inteligencia general que predominó hasta bien avanzado el siglo pasado.

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

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

La concepción de una inteligencia general (g), subyacente a todas las áreas del desempeño humano, es desafiada por autores que postulan la existencia de fortalezas y debilidades cognitivas específicas y relativamente independientes, las cuales no pueden ser explicadas exclusivamente por g (Guilford, 1967; Sternberg, 1985). Gardner (1994, 1999) denominó “inteligencias” a estos potenciales cognitivos del individuo, los cuales se originan en un complejo proceso de interacción entre factores biológicos y culturales.

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

Según Hebb (1949) la inteligencia es el potencial de un organismo animal para aprender y adaptarse a su ambiente. Para Berg y Stenberg (1985), adicionalmente a esta capacidad de adaptación, la inteligencia explica las diferencias que observamos entre las personas cuando éstas resuelven problemas, razonan y/o toman decisiones. Howard Gardner (1999) agrega un matiz diferente al definir la inteligencia como potencial *biopsicológico* de procesamiento de información que permite *resolver problemas o crear productos valiosos en una comunidad o cultura determinada*.

Uno de los primeros investigadores que se ocupó de manera científica de la problemática de la inteligencia fue Charles Spearman. Este autor hizo dos contribuciones fundamentales, una de carácter metodológico con la creación del análisis factorial y, la restante teórica, con su teoría bifactorial de la inteligencia, con un factor g o inteligencia general y factores más específicos. Si bien algunos autores (Jensen, 1998) priorizan este factor general, en la actualidad predominan las teorías que consideran que g no explica toda la variabilidad del comportamiento inteligente y el rol de las aptitudes específicas es muy importante. Adicionalmente, en el campo de la identificación y educación del talento las teorías que incluyen aptitudes específicas resultan mas útiles e informativas

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

1.1. *Objetivos*

En este artículo nos proponemos introducir al lector en la problemática contemporánea de la superdotación y el talento. Con esa finalidad, son objetivos específicos: a) revisar sintéticamente algunas teorías contemporáneas relevantes de la estructura de la inteligencia, así como a) revisar los principales instrumentos utilizados en nuestro medio para identificar a los niños y adolescentes talentosos

2. **Identificación del talento**

El proceso de identificación constituye el primer paso para abordar la atención educativa de los alumnos con talento y pretende determinar su capacidad y ritmo de aprendizaje como indicadores indispensables para poder ofrecer respuestas que tengan en cuenta sus necesidades especiales (Rodríguez, 2004). Ritchert (1987) sintetizó algunos riesgos inherentes a este proceso, tales como los originados en *definiciones elitistas*, que solo incluyen determinados tipos de talento y, normalmente, excluyen a los estudiantes poco favorecidos social o culturalmente; o en la *falta de equidad* educativa, la cual ocasiona baja representación de poblaciones desfavorecidas en los programas educativos debido a la utilización de instrumentos de medida que las penalizan. Este tipo de dificultades deberían ser contrarrestadas mediante una concepción amplia del talento, que conlleve un proceso cuidadoso de identificación y elabore programas específicos y sistemáticos a lo largo de la escolarización del estudiante.

Una de las estrategias de identificación más validada es la utilizada en el SMPY (Study of Mathematical Precocious Youth), un ambicioso proyecto iniciado en 1971 en la Universidad John Hopkins, cuyo objetivo inicial fue identificar y suministrar recursos educativos adecuados a los jóvenes talentos matemáticos. Este objetivo se amplió y en la actualidad incluye el diagnóstico del talento verbal y espacial así como la utilización de inventarios de intereses y valores como herramientas adicionales a los tests de aptitudes (Lubinski, 2003). En este programa se identifican estudiantes talentosos de séptimo año y octavo año (12-13 años) utilizando las escalas SAT-V (Aptitud Verbal) y SAT-M (Aptitud Matemática) para ingresantes a la universidad (17 años). Esos adolescentes identificados como talentosos son incluidos en clases avanzadas de Matemática o Lengua correspondientes a los años finales del secundario (high school). Se estima que un adolescente de 12 años que ha obtenido una puntuación de 500 o superior en el SAT-V o SAT-M (rango de puntajes 200-800) puede asimilar un curso completo de secundario superior (Inglés o Matemática, por ejemplo) en tres semanas asistiendo a un programa de verano para jóvenes talentosos. Se ha demostrado mediante investigación longitudinal de calidad que la mayor parte de los estudiantes identificados como talentosos mediante este programa alcanzan logros académicos destacados. Un estudio de seguimiento de una de las cohortes del programa durante 20 años demostró que el 25% de los adolescentes con puntuaciones de 500 o superiores en el SAT obtuvo un doctorado. Teniendo en

cuenta que la tasa de doctorados en USA es del 1% el éxito de este proceso de identificación es realmente notable (Lubinski, 2003). Como se expresó anteriormente el programa se ha expandido y ahora también utiliza herramientas de identificación que contemplan las aptitudes espaciales, al corroborar que estos talentos relevantes para la ciencia y la ingeniería no son adecuadamente representados cuando se emplean solamente tests de aptitud verbal o cuantitativa. En la actualidad adicionalmente se utilizan inventarios de valores e intereses, ya que la evidencia empírica reunida, sugiere una mejoría en la predicción de varios criterios relacionados con logro y satisfacción académica (obtener un título universitario, por ejemplo) cuando se utilizan tests de aptitudes y escalas de preferencias como variables independientes en los modelos predictivos.

Existen numerosas herramientas de identificación, tanto de tipo formal (tests y escalas) como de carácter informal (portfolio, por ejemplo). Aquí se describen sintéticamente teorías de las aptitudes y la inteligencia así como instrumentos formales (estandarizados) muy utilizados y validados para evaluar estos constructos esenciales en el proceso de identificación del talento.

3. Tres teorías contemporáneas de la estructura de la inteligencia

El modelo de los tres estratos de la inteligencia, también conocido como CHC, surgió empíricamente a partir de Análisis Factorial Exploratorio que utilizó datos de investigaciones llevadas a cabo por Carroll (1993), re-analizando bases de datos de investigaciones sobre la inteligencia realizadas durante más de sesenta años y de las que participaron cientos de miles de personas. En el año 2009, Mc Grew propuso un modelo CHC integrado, incorporando nuevos datos que habían sido obtenidos con investigaciones que utilizaron la Batería Woodcock-Johnson III (Woodcock, McGrew y Mather, 2001). El modelo integrado contempla un factor general de inteligencia, nueve aptitudes generales y 56 aptitudes específicas vinculadas al segundo estrato. Las aptitudes de segundo orden medidas contempladas por esta teoría son: velocidad de procesamiento, procesamiento visual, procesamiento auditivo, memoria, comprensión-conocimiento, razonamiento fluido, lectura-escritura y aptitud cuantitativa. Existen versiones de la WJ-III en varios idiomas (incluida una versión en español) y con un rango de aplicación de 2 a 90 años. Este test es de administración individual y posee buenas propiedades psicométricas de estandarización, confiabilidad y validez

Por su parte, el modelo de Howard Gardner (1999) desafía la noción de inteligencia general describiendo ocho inteligencias que actúan como potenciales biopsicológicos de procesamiento de información. Estas inteligencias, relativamente independientes entre sí, son: *lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, cinestésica-corporal*; *interpersonal, intrapersonal*, y *naturalista*. Según Gardner, el listado de inteligencias podría modificarse en base a futuras investigaciones.

Para Gardner (1994, 1999) el enfoque de la inteligencia general no es sostenible y un indicador como el Coeficiente Intelectual (en adelante CI) no alcanza para explicar la variabilidad del comportamiento inteligente. Para fundamentar sus hipótesis, realizó investigaciones en desarrollo

cognitivo normal así como en pacientes con lesiones cerebrales que lo llevaron a postular que las personas poseen fortalezas y debilidades particulares y que las ocho inteligencias (establecidas en base a las regiones cerebrales que estarían implicadas en cada una, las habilidades que son valoradas en cada cultura y la existencia de poblaciones especiales tales como niños prodigios y savants) actúan con cierta independencia sobre el lenguaje, la información sobre sí mismo, sobre otras personas, etc.

Así, este enfoque se presenta como promisorio en la problemática de la dotación ya que, para este autor, un niño dotado es aquel con una elevada capacidad en cualquiera de las inteligencias, sin ser necesario que posea una inteligencia general elevada (Carr, 2007). Algunos investigadores optan por denominar “talento” a la inteligencia musical, e inteligencia al resto. Sin embargo, Gardner considera que no es adecuado que se considere como talento a las habilidades musicales y como inteligencia a las habilidades verbales, matemáticas o espaciales. Según él, sería tan talentoso quien tiene facilidad para la música como quien tiene facilidad para trabajar con palabras, números o su propio cuerpo. Además, señala que la evaluación de la inteligencia debe ser realizada teniendo en cuenta las diferencias particulares de cada cultura ya que es ésta la que determina qué comportamientos deben ser valorados como “inteligentes”.

No existen tests objetivos para medir las inteligencias múltiples, aunque se han desarrollado algunos instrumentos de autoevaluación de las inteligencias múltiples, tales como el Inventario de Autoeficacia para inteligencias múltiples (IAMI) (Pérez, 2001) o el MIDAS (Shearer, 1999). Para Gardner (comunicación personal, Febrero de 2007) estos autoinformes son de utilidad limitada puesto que los individuos deberían ser muy destacados en inteligencia intrapersonal para que el perfil obtenido por medio de autoinformes reflejara realmente sus debilidades y fortalezas relativas.

Finalmente, Johnson y Bouchard (2005) compararon, por medio de Análisis Factorial Confirmatorio, los modelos Gf-Gc (Cattell, 1967), Verbal-Perceptual de Vernon (1964) y CHC (Carroll, 1993; McGrew, 2009). Los resultados de la investigación sugirieron un ajuste razonable de los tres modelos, siendo mejor el del modelo de Vernon. Así, por medio de la incorporación de un factor específico de rotación de imágenes, se generó el modelo final, con tres estratos, denominado verbal-perceptual-rotación de imágenes (VPR) el modelo posee un factor general de inteligencia, tres aptitudes de segundo orden: Verbal, Perceptual y Rotación de Imágenes, y ocho de primer orden: Verbal, Académica y Fluidez (asociadas con Aptitud Verbal), Memoria, Velocidad Perceptiva y Espacial (relacionadas con la Aptitud Espacial) y Rotación de Imágenes (vinculada con la aptitud homóloga de segundo orden). La restante aptitud de primer orden, Numérica, es más compleja y se asocia con dos aptitudes de segundo orden, Verbal y Espacial.

Estrictamente considerado el modelo VPR posee cuatro estratos puesto que hay habilidades específicas medidas por subtests y asociadas a las aptitudes de primer orden, tales como Vocabulario con Aptitud Verbal, Información con Aptitud Académica, Rotación de Tarjetas con Rotación de Imágenes, y Habilidad Mecánica con la Aptitud Espacial

Este modelo es reciente y aun no posee instrumentos desarrollados específicamente para la medición de estos tres estratos. Sin embargo, las escalas de Wechsler resultan bastante adecuadas para este fin, principalmente sus últimas versiones (WISC-IV y WAIS-III). Las escalas Wechsler (2011) en sus últimas versiones (WAIS-III, WISC IV) poseen una estructura interna de un factor de inteligencia general y cuatro factores de segundo orden obtenidos mediante análisis factorial confirmatorio: Comprensión Verbal, Razonamiento Perceptivo, Memoria Operativa y Velocidad de Procesamiento. Los índices de Comprensión Verbal con sus subtests de Vocabulario, Semejanzas y Vocabulario, y de Razonamiento Perceptivo, con los subtests de Completamiento de Figuras, Diseño con Cubos y Matrices, facilitan una evaluación bastante comprehensiva de los tres estratos de la teoría VPR. Velocidad de Procesamiento y Memoria Operativa también contribuyen a la medición de dos aptitudes de primer orden del modelo VPR: Velocidad Perceptual y Memoria.

4. Tests de Inteligencia y Aptitudes

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

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

Este test permite una evaluación integral de las capacidades cognitivas de los niños y adolescentes entre 6 y 17 años. Es de aplicación individual y su administración completa requiere una sesión de aproximadamente dos horas de duración. Las propiedades psicométricas del test en lo referente a confiabilidad en sus diferentes dimensiones, estructura interna y validez externa son excelentes. Es uno de los instrumentos más utilizados en el mundo para identificar estudiantes talentosos y los índices de Comprensión Verbal y Razonamiento Perceptivo son excelentes indicadores de talento. En la muestra de estandarización original del WISC-IV, el grupo identificado

como superdotado obtuvo un puntaje total promedio de 123.5, 124.7 en el índice de Comprensión Verbal y 123.5 en el índice de Razonamiento Perceptivo (Wechsler, 2003). La muestra control de comparación obtuvo puntuaciones de 106.7, 106.6 y 105.6 en el puntaje total, Comprensión Verbal y Razonamiento Perceptivo, respectivamente. La investigación ha demostrado que los subtests más útiles para identificar talento son los de Vocabulario, Semejanzas, Comprensión, Matrices, Cubos y Conceptos (Flanagan & Kaufman, 2004). Puede concluirse que el WISC-IV es una medida excelente de inteligencia general pero mide un espectro limitado de aptitudes específicas y no debe utilizarse como herramienta única de identificación del talento.

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

5. Discusión

En resumen, las investigaciones que se han realizado hasta el momento aportan evidencias de una estructura jerárquica de la inteligencia, compuesta por aptitudes (de primer y segundo orden) y con un factor *g* subyacente. En la actualidad, el modelo VPR se presenta como el enfoque más promisorio en el estudio de la inteligencia debido, principalmente, a los métodos estadísticos utilizados para especificar el modelo y el substrato de sus constructos (tanto genéticos como

neurobiológicos). Se requiere investigación adicional sobre este modelo, principalmente en el área de la dotación.

Un análisis crítico de los instrumentos estandarizados que miden la estructura de la inteligencia permite concluir que ninguno de ellos, de manera aislada, permite identificar el amplio espectro del talento. Los tests de inteligencia y aptitudes no deberían ser la única herramienta de identificación puesto que se enfocan en habilidades primordialmente académicas sin considerar otras destrezas igualmente relevantes (habilidades sociales, musicales o atléticas, por ejemplo), lo que puede conducir a procesos de identificación poco equitativos. Se dispone de otras herramientas tales como los autoinformes o las escalas de calificación del talento por parte de docentes que deberían utilizarse como herramientas complementarias para identificar el talento. En nuestro medio estamos adaptando dos tests para identificar adolescentes talentosos en diversas áreas: el BAIRES-T (Martínez y Pérez, 2013) que mide dotación verbal y la Batería de Pruebas de Razonamiento (Almeida, 2007) que mide inteligencia general y cinco aptitudes generales parcialmente basadas en la teoría CHC: Razonamiento Verbal, Mecánico, Matemático, Espacial y Abstracto.

En nuestro país es escasa la oferta de capacitación, desarrollo teórico e instrumental relacionada con la problemática del talento. El Centro de Alto Potencial de Buenos Aires constituyen una excepción al panorama que se encuentra en nuestro país. En la ciudad de Córdoba se firmó recientemente un convenio de colaboración entre la Universidad Nacional y el Ministerio de Educación de la Provincia que esperamos sea el germen de una actividad creciente de investigación, desarrollo y extensión en nuestra región. Se desarrollan también programas de enriquecimiento en escritura para niños con talento verbal y otro relacionado con el talento en matemática en dos escuelas, una pública y otra privada de la ciudad de Córdoba. Actualmente la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba posee un servicio para identificación y educación del talento infantil (Paula Iruete, comunicación personal, Marzo de 2016)

6. Referencias

- Autor (2001). *Construcción de un Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Psicología. Inédita.
- Autor (2007). Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples Revisado: un estudio de validez de criterio. *Avances en Medición*, 5, 105-114.
- Autor (2008). Validación del Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples Revisado (IAMI-R). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40, 1, 47-58.
- Autor (2005). Predictores de rendimiento académico en la escuela media: aptitudes, autoeficacia y rasgos de personalidad. *Avaliação Psicológica*, 4, 1-12.
- Autor (2011) Educación de niños y adolescentes talentosos. Una revisión teórica e instrumental. En M C Richaud y V Lemos E. (Comps.) *Psicología y otras ciencias del comportamiento*. Compendio de investigaciones actuales (pp 197-224) Buenos Aires: Ediciones CIPME-CONICET/Universidad Adventista del Plata.
- Achter, Lubinski, Benbow & Eftekhari- Sanjani (1999). Assessing vocational preferences among intellectually gifted adolescents adds incremental validity in abilities: A discriminant analysis of educational outcomes over a 10-year interval. *Journal of Educational Psychology*, 91, 777-786.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. Nueva York: Freeman

- Benavides, M. (2001). The use of technology in a program for mathematically gifted children. *En Proceeding of The 14th Biennial Conference of the World Council for Gifted and Talented Children* (p. 40). Barcelona.
- Benavides, M., Maz, A., Castro, E. & Blanco, R. (2004). *La educación de niños con talento en Iberoamérica*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe.
- Bennet, G.; Seashore, H. & Wesman, A. (2000). *Tests de Aptitudes Diferenciales (DAT-5). Manual*. Madrid: TEA Ediciones.
- Colángelo, N. & Davis, (2003). *Handbook of gifted education* (3rd. Ed.). Boston: Pearson Education.
- Flanagan, D. P. & Kaufman, A. S. (2004). *Essentials of WISC-IV assessment*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Gagné, F. (2003). Transforming gifts into talents: The DMGT as a Developmental Theory. En N. Colángelo y G. A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (3rd ed) (pp. 60-74). Boston: Pearson Education.
- Gardner, H. (1994). *Estructura de la mente. La teoría de las Inteligencias Múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Guilford, J. (1967). *The nature of human intelligence*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Kline, P. (2000). *Handbook of Psychological Testing*. Londres: Routledge.
- Lubinski, D. (2003). Exceptional Spatial Abilities. En N. Colángelo y G. A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (3rd ed) (pp. 521-532). Boston: Pearson Education.
- Ministerio de Educación y Cultura (2007). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. Madrid: Author.
- Mönks, F. & Mason, E. (2000). "Developmental psychology and giftedness: theories and research". En K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg, R. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 81-96). Oxford: Pergamon Press.
- Passow, A. (1993). "National/State policies regarding education of the gifted". En K. Heller, F. Mönks y A. Passow (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp. 29-46). Oxford: Pergamon Press.
- Pfeiffer, S. I., & Jarosewich, T. (2003). *Gifted Rating Scales*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Reis, S., & Housand, A. (2007). Characteristics of gifted and talented learners: Similarities and differences across domains. En F. A. Kames & K. R. Stephens (Eds.), *Achieving excellence* (pp. 62-81). New York, NY: Merrill/Prentice Hall.
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 217-245), 2nd ed. Boston, MA: Cambridge University Press.
- Ritchert, E. (1987). Rampant problems and promising practices in the identification of disadvantaged gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 31 (4), 149-154.
- Rodríguez, L. (2004). Identificación y evaluación de niños con talento. En Benavides, M., Maz, A., Castro, E. y Blanco, R. (2004). *La educación de niños con talento en Iberoamérica* (pp. 37-47). Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe.
- Tannenbaum, A. J. (2003). Nature and Nurtures of Giftedness. En N. Colángelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (3rd ed) (pp. 45-59). Boston: Pearson Education.
- Valadez, S.; Betancour, M. & Zavala, B. (2006) *Alumnos Superdotados y Talentosos. Identificación, evaluación e intervención*. México; Manual Moderno.
- VanTassel-Baska, J., Johnson, D., & Avery, L. D. (2002). Using performance tasks in the identification of economically disadvantaged and minority gifted learners: Findings from Project STAR. *Gifted Child Quarterly*, 46, 110-123.
- Vergara, M. (2004). La educación de niños con talento en Argentina. En Benavides, M., Maz, A., Castro, E. & Blanco, R. *La educación de niños con talento en Iberoamérica* (pp. 61-77). Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe.
- Von Karolyi, C., Ramos-Ford, V. & Gardner, H. (2003). Multiple Intelligences: A perspective on Giftedness. En N. Colángelo y G. A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (3rd ed) (pp. 100-112). Boston: Pearson Education.
- Wechsler, D. (2003). *The WISC-IV technical and interpretive manual*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.