

LA FORMACIÓN PARA EL LÍMITE SUPERIOR: ¿ALUMNOS CON TALENTOS O SUPERDOTADOS?

Marta Belmar Mellado
mbelmar@ucm.cl

Alejandro Villalobos Martínez
avillalobos@ucm.cl
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Católica del Maule
Talca – Chile

[Recibido: 7 de ago. 2013 / Aceptado: 10 dic. 2013]

RESUMEN

El presente artículo tiene como propósitos principales abordar el talento y superdotación a la luz de diferentes concepciones teóricas. La propuesta busca contribuir a establecer una diferenciación entre los conceptos antes mencionados, los que en Chile escasamente se han desarrollado. Sin ser una propuesta pedagógica específica, busca proporcionar lineamientos a los docentes y futuros pedagogos respecto a la atención de las necesidades educativas superiores en el contexto escolar considerando aprendizajes cooperativos e inclusivos, problemáticas que aún no están del todo abordadas en el sistema educativo nacional transformándose en un desafío y compromiso en la educación del siglo XXI.

Palabras clave: talentos académicos, superdotación, enfoques pedagógicos.

ABSTRACT

The main purpose of this article is to deal with talent and gift through various theoretical approaches. This proposal tries to contribute to establish a difference between the concepts mentioned above, which are barely developed in Chile. Without being a specific pedagogical proposal, it tries to give ways for teachers and future professors to deal with upper educational needs in the school context considering cooperative and inclusive learning, problems that have not yet dealt with by the national educational system. It remains a challenge and a commitment for the education if the 21st century.

Key words: Academic talents, gift, pedagogical approaches.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo tiene como propósitos principales abordar el talento y superdotación a la luz de diferentes concepciones teóricas. La propuesta busca contribuir a establecer una diferenciación entre los conceptos antes mencionados, los que en Chile escasamente se han desarrollado. Sin ser una propuesta pedagógica específica, busca proporcionar lineamientos a los docentes y futuros pedagogos respecto a la atención de las necesidades educativas superiores en el contexto escolar considerando aprendizajes cooperativos e inclusivos, problemáticas que aún no están del todo abordadas en el sistema educativo nacional transformándose en un desafío y compromiso en la educación del siglo XXI.

1. CONTEXTUALIZACIÓN

La reciente preocupación por el aprovechamiento del capital humano avanzado de estudiantes en edad escolar, con habilidades intelectuales superiores ha impulsado al Estado chileno a buscar alternativas de atención para dicha población mediante políticas públicas que atiendan a la diversidad, la inclusividad desde una perspectiva que aborde el ideal democrático de igualdad y equidad (Guzmán, 2010, p. 21). Dentro de los esfuerzos iniciales, el año 2001 la Fundación Andes adjudicó a la Pontificia Universidad Católica la realización del diseño de un programa Educacional extracurricular para alumnos con Talentos Académicos, el que posteriormente se denominó Penta UC. Dado los positivos resultados que dicho programa tuvo en la región Metropolitana, la Fundación Andes apoyó el desarrollo de programas análogos en diferentes regiones de Chile, siendo estas iniciativas una oportunidad de aprendizaje que permite a niños, niñas y jóvenes con talento académico desarrollar capacidades y habilidades superiores respondiendo a los requerimientos, ritmos y estilos que les son propios para aprender y, que les diferencian del sistema escolar tradicional.

Evidentemente, que estas iniciativas chilenas forman parte de la preocupación que otros escenarios educativos a nivel mundial han propiciado, principalmente, en países anglosajones, donde se “ha iniciado el estudio e investigación de los factores y condiciones que conducen a la superdotación” (Acereda, 2010, p. 11), así como también del fortalecimiento de las competencias de los profesores, para que estas impacten en sus prácticas pedagógicas (Cabrera-Murcia, 2011). Junto con ello la sociedad y la comunidad educativa han comenzado a valorar la existencia de un grupo de niños(as) que presentan necesidades educativas especiales, y aunque, la tradición escolar suele favorecer a los grupos más desfavorecidos, hoy aceptamos la idea de que los niños(as) sobresalientes también tienen

necesidades especiales, que surgen de la propia naturaleza de sus aptitudes específicas, las cuales no están siendo atendidas por el sistema escolar regular, generando lentitud en el desarrollo de sus talentos.

En consecuencia, este grupo de estudiantes debiera recibir una adecuada intervención psicopedagógica, que responda a lo que sus propias características requieren, así como también a sus necesidades concretas. Tales necesidades tienen su origen en tres aspectos esenciales y definatorios de los niños/as talentosos y de superdotación:

- a) En primer lugar, tanto los niños(as) talentosos como los superdotados saben que son diferentes al resto, pudiendo desarrollar conductas disruptivas o bien llegar a aislarse social, intelectual y familiarmente si no se les ofrece la posibilidad de desarrollar su potencialidad.
- b) En segundo lugar, son muy sensibles frente a lo que les rodea, requiriendo orientación adecuada que les ayude a aceptar sus percepciones y resolver los conflictos que pueden surgir de su comprensión precoz de los temas de adultos y de su elevada conciencia intelectual de los problemas cotidianos, que suelen ir acompañados de una inmadurez emocional (Acereda, 2010).
- c) Finalmente, tienen una capacidad excepcional para el aprendizaje, de manera que con frecuencia pueden presentar conductas disruptivas, llegando a frustrarse en un sistema escolar organizado para desarrollar metodologías de aprendizajes inductivos, en lugar de propiciar metodologías deductivas más recomendadas para este tipo de estudiantes y, donde escasamente se proponen experiencias de aprendizaje que estimulen mayores desafíos o trabajen en el autodescubrimiento (Gallager, Harradine y Coleman, 1997).

Atendiendo a estas consideraciones, es necesario desarrollar el potencial de los estudiantes con mayor capacidad, y junto con ello *“apostar por el desarrollo de la fuerza laboral, el desarrollo de la ciencia, de la innovación y la tecnología”* (Arancibia, 2009. p. 3) puesto que el potencial intelectual de estos alumnos es un recurso relevante no solo para el sistema educacional sino para la sociedad en su conjunto, como enriquecimiento del capital cultural del país.

2. ALGUNAS DISTINCIONES CONCEPTUALES RESPECTO A LOS TALENTOS Y SUPERDOTACIÓN

Un primer acercamiento implica diferenciar la superdotación de otros términos específicos, que erróneamente se utilizan como sinónimos:

2.1. Talento. Antes de proporcionar una definición del concepto de talento debemos señalar que actualmente existe multiplicidad de definiciones que dependen del autor, cultura y momento histórico (García-Cepero y Proestakis, 2010), definiciones que pasan principalmente por la inteligencia asociada al CI hasta las teorías más recientes que incorporan elementos como la motivación y la creatividad (Renzulli, 1978).

El comportamiento talentoso desde la perspectiva educacional-pragmática nos parece que debe ser entendido como la conjunción de tres factores: habilidad por sobre la media, compromiso con la tarea y creatividad (Renzulli, 1978), comúnmente considerado como una síntesis de sabiduría, inteligencia y creatividad. Las personas talentosas no son necesariamente fuertes en estos tres aspectos, sin embargo, son capaces de reconocer y compensar o corregir sus debilidades, a fin de adaptarse, modificar y elegir ambientes reales (Sternberg, 2005).

Según el área de talento del alumno, podemos distinguir seis tipos de talentos (Marland, 1972):

- a) *Sujetos con talento en la variable general.* Presentan buena adaptación académica general (alta capacidad de concentración, método de trabajo, etc.) con adecuada adaptación social y emocional.
- b) *Sujetos con talento en la variable creatividad.* Se observa un perfil escolar irregular a nivel de conocimiento y de períodos de evaluación. Son bien considerados por sus pares, y pueden presentar conductas disruptivas. Tienen buenas ideas pero carecen de lógica y método para llevarlas a cabo.
- c) *Sujetos con talento para liderazgo.* Presentan inteligencia social, con alta destrezas en las relaciones sociales, independiente de su capacidad académica o intelectual. Suelen ser apreciados por sus compañeros, presentando un rendimiento académico medio.
- d) *Sujetos con aptitudes académicas específicas.* Se incluyen los alumnos con alto rendimiento en una o varias áreas académicas específicas. No presentan dificultades en las relaciones interpersonales, y son emocionalmente maduros.
- e) *Sujetos con aptitudes psicomotrices.* Son los alumnos con elevadas capacidades en deporte o actividades motrices. El rendimiento en tareas intelectuales y académicas varía en cada caso, no pudiendo generalizarse. En general su madurez y socialización es normal.
- f) *Sujetos con aptitudes artísticas.* Se caracterizan por presentar normal rendimiento académico y socialización irregular.

2.2. Superdotación. Se puede decir que superdotada(o) es aquella persona cuyas capacidades son superiores a las normales o a las esperadas para su edad y condición, en una o varias áreas de la conducta humana. En la literatura especializada se utilizan varios términos para referirse a la persona de alta capacidad, tales son: sobredotado, superdotado o alumnos con altas capacidades (Sternberg, 1986).

Por el contrario, otros autores aportan matices sobre esa alta capacidad. Así, por ejemplo, el talento o el prodigio hacen referencia a una alta habilidad en un área muy concreta. Ahora bien, el concepto de alta capacidad se refiere a aquellos sujetos que presentan un nivel de rendimiento intelectual superior en una amplia gama de capacidades y aprenden con facilidad cualquier área o materia. Las diferencias son fundamentalmente cualitativas, es decir, presentan un modo de funcionamiento diferente a la hora de enfrentarse y resolver una tarea. López y Moya (2011) distinguen los casos de superdotación extrema, refiriéndose a superdotación de primer orden: sujetos con productividad superior y coeficiente intelectual (CI) mayor de 155, y segundo orden: CI entre 125 y 130, por tanto, la superdotación está directamente relacionada con el desarrollo de habilidades intelectuales.

Contrariamente, Monks y Mason (2000) consideran como sinónimos los conceptos de dotado, altamente capaz y talentoso. Una superdotación sería el potencial individual para el logro excepcional en uno o más dominios (p.114), mientras que para Gagné (1993) un talento particular “resulta de la aplicación de una o más aptitudes al dominio y maestría del conocimiento y destrezas en ese campo particular, mediado por el apoyo de variables catalizadores intra personales (motivación, confianza en sí mismo, etc.) y ambientales (familia, colegio, comunidad) como también por el aprendizaje sistemático y la práctica” (p.72).

La teoría coincide en señalar que la edad para confirmar una superdotación es aproximadamente a los 12 años (Castelló, 1988), cuando la madurez neurológica se ha consolidado, y cuando las puntuaciones en los test se estabilizan, logrando diferenciarse de otros modelos de alta capacidad (brillante, talento, etc.). En definitiva, si bien hay acuerdo internacional respecto a la identificación precoz de la superdotación, la realidad indica que etiquetar precozmente a un niño como superdotado genera problemas importantes, entre los que se destacan: proporciona resultados con poca validez de pronóstico, confusión de la superdotación con otros estados (talento, maduración precoz, etc.), y crea en el sujeto y en quienes lo rodean, expectativas que no siempre responden a la realidad (Acereda, 2010). De tal modo que el término superdotado definiría a los niños excepcionales que manifiestan: “a) alta capacidad intelectual y rendimiento, b) alto nivel de creatividad y, c) persistencia para permanecer en una tarea hasta que han producido una evidencia tangible de su superdotación que se refleja en un producto” (Renzulli, citado por Prieto y Castejón, 2000, p.30).

Se verifican diferencias entre en un *sujeto talentoso* (aptitud muy destacada en alguna materia específica, tal como la matemática, mecánica, etc.) versus los *superdotados* quienes presentarían “*talentos añadidos*” (Alonso y Benito, 1996. p. 41), es decir, la superdotación sería “*la capacidad de un rendimiento superior en cualquier área de la conducta humana socialmente valiosa, pero limitadas esas áreas, al mismo tiempo, a campos académicos, tales como lengua, ciencias sociales, ciencias naturales y matemáticas; a campos artísticos, como la música, artes gráficas y plásticas, artes representativas y mecánicas, y al ámbito de las relaciones humanas*” (Passow, citado en Alonso y Benito, 1996, p. 42).

En síntesis, una diferencia entre el alumno talentoso con respecto al superdotado es la estructura cognitiva y la capacidad de procesamiento de la información, que en el caso de los superdotados es adaptable a cualquier contenido, mientras que el talentoso presentaría elementos cognitivos que lo hacen más apto en alguna temática. El talentoso presentaría una estructura intelectual incompleta y una inteligencia más restringida que el superdotado, altamente adaptativo a un campo concreto (Gagné, 1995).

Una vez establecidas estas distinciones, es necesario precisar que existen otras miradas donde el concepto de talento y/o superdotación tienden a ser utilizadas con similitud, así podemos señalar las siguientes:

- a. **Creatividad**, implica utilizar el conocimiento para ofrecer nuevas formas de enfrentar un problema. Estos alumnos imaginan y proyectan nuevas soluciones, utilizan la flexibilidad cognitiva que les permite enfocar desde distintos ángulos un tema. Se puede ser creativo sin ser superdotado, sin embargo para ser superdotado, se requiere además ser creativo (Acereda y Sastre, 1998). Poseer un alto Coeficiente Intelectual no condiciona la creatividad, aunque esta requiere de un cierto grado de inteligencia. La creatividad es uno de los componentes que forman parte de la superdotación y el talento. Algunos autores sostienen que la producción creativa es una de las variables que diferencian a los sujetos con rendimiento brillante de los realmente bien dotados, para otros es algo que se logra con el paso del tiempo y la madurez (López y Moya, 2011).
- b. **Maduración precoz**, implica un desarrollo más rápido que el resto de sujetos de la misma edad. Sin embargo, este desarrollo no siempre es similar a superdotación, pues con el tiempo los niños se nivelan con los de su edad, o bien se diferencian en algún área, lo que implicaría entonces un talento.
- c. **Genio**, este término ha sido históricamente utilizado para señalar a los alumnos de gran superioridad que realizan aportaciones muy relevantes a la sociedad.

- d. *Brillante*, es un término utilizado para referirse a un alto grado de inteligencia. Sin embargo, un alumno podría ser brillante académicamente por memorizar más datos, pero tal situación no implica una superdotación. Winner (1996), establece pautas comparativas entre ambos, destacándose que el alumno brillante presta atención, sabe las respuestas, se muestra interesado, trabaja duro, es bueno para memorizar, mientras que el alumno superdotado es aquel que se involucra física y mentalmente en las tareas, hace las preguntas, es muy curioso, no trabaja duro pero consigue buenos resultados en las evaluaciones y es bueno para prever y adivinar.
- e. *Excepcional*, serían los alumnos que se desvían de la media (sobre o bajo). Este término no implica directamente una diferencia (Genovard y Castelló, 1990) sino gradación, por lo que se pueden observar las mismas características pero con un grado de manifestación diferente.

3. ENFOQUES DESDE LA EDUCACIÓN DE TALENTOS

El paradigma que incipientemente se ha empleado en nuestro modelo educativo nacional para abordar el desarrollo de las altas capacidades se asocia, producto de la experiencia, principalmente a niños(as) talentosos desarrollada a través de programas de enriquecimiento curricular que distintas Universidades Chilenas se encuentran desarrollando desde el año 2001. Siguiendo esta lógica, de entre la diversidad de nominaciones que históricamente han recibido los alumnos con estas características, cuyos logros en las pruebas de inteligencia les permiten ubicarse sobre la media grupal, conviene revisar algunos planteamientos desde las primeras manifestaciones teóricas.

Sternberg (1986) sostiene que existen tres tipos de talentos: a) *talentos analíticos*, para los sujetos que se caracterizan por su gran capacidad de planificación y que obtienen altas puntuaciones en los test y buenas calificaciones académicas, b) *talentos creativos*, para referirse a los alumnos muy dotados para concebir nuevos planteamientos y altamente capacitados para sintetizar de forma integrada la información y, c) *talentos prácticos*, donde se ubicarían quienes destacan por su gran habilidad en el mundo social.

Por otra parte, el talento consiste en una interacción de factores, tales como las capacidades por encima de la media, fuertes niveles de compromiso con la tarea y fuertes dotes de creatividad (Renzulli y Reis, 1997). Ahora bien, todos los alumnos dotados poseen un funcionamiento cognoscitivo diferente al de otros, ya sea en uno o más de los componentes de la inteligencia (metacognitivos, de desempeño o de adquisición de

información), en tal sentido, son diestros para enfrentarse a situaciones nuevas y utilizan mecanismos de automatización frente a situaciones familiares. Un tipo específico de talento es el *talento académico*: “Aquel que implica una habilidad o capacidad superior en el ámbito de lo que tradicionalmente la sociedad occidental considera ‘académico’” (Arancibia, 2009, p. 4), principalmente las matemáticas, las ciencias naturales y sociales y las humanidades.

Tannenbaum (2000) indica que concurriría una aproximación sistémica de la sociedad, que determina quién es reconocido como talento. Considera que los logros destacados son determinados igualmente por cinco factores: “1) *habilidad general*, 2) *habilidad específica*, 3) *factores no intelectuales*, 4) *factores medioambientales*, y 5) *factores de azar*” (citado en Monks y Mason 2000, p. 147). Desde esta óptica, la sociedad establece criterios para atribuir cuándo se es talentoso y dotado en términos de producción de logros. Por tanto, el desarrollo de los talentos puede provenir de las oportunidades suministradas por los sistemas interactuantes, de modo tal que la interacción del individuo con la sociedad afecta tanto la dotación como a la no dotación (Van Tassel-Baska y Johnsen, 2007).

Una explicación más exacta indicaría que el talento “*se asocia al desarrollo sistemático de las capacidades y habilidades que constituyen la pericia en un campo particular de la actividad humana y se corresponde con un rendimiento netamente superior a la media en dicho campo*” (Jiménez, 2002, p. 230). Una complementación de este vocablo sería el *Talento manifiesto* que sería el ya desarrollado y evidenciado por un sujeto talentoso; y el *Talento potencial*, para referirse al que aún no se ha desarrollado, es decir que el sujeto está en potencia de desarrollar y demostrar, y que a causa de uno o más factores no lo ha podido evidenciar en sus esquemas de acción.

En conclusión, a la fecha no existe un concepto unificador del talento, más bien pareciera que dependiendo del modelo teórico con que se asuma la dotación y de las características presentes en el alumno coexiste la posibilidad de referirse a ellos. Sin embargo, lo que sí está claro es su alto nivel de desarrollo de habilidades, que facilitan el proceso de aprendizaje, destacándose la mayoría de las veces positivamente en su grupo de pares, a nivel familiar y social, consideraciones que los profesores del sistema escolar debieran atender para potenciar y desarrollar en todos los niveles del ciclo escolar. Bajo esta lógica, un país que busca alcanzar altos estándares de desarrollo como es el caso de Chile, no puede ignorar las necesidades particulares, no sólo por razones de equidad, sino también porque dada la escasez de recursos, el desarrollo de talento beneficia a la sociedad en su conjunto en la medida que aumenta las posibilidades de formar de manera apropiada a los líderes intelectuales, científicos, artísticos y morales del futuro (García Huidobro, 2005) que se constituyen en el capital cultural de una sociedad moderna y globalizada.

4. CONSIDERACIONES FINALES

Los reiterados avances en política educativa han procurado aumentar la equidad y calidad de la educación, propiciando un fortalecimiento de la educación en la mayoría de los escolares, centrando las iniciativas en la media de la población y, dejando como tema secundario la atención a los extremos; sobre todo las necesidades educativas de los niños *“con distintos niveles de habilidad, especialmente el tema de las particularidades educacionales de los niños excepcionalmente inteligentes y creativos”* (Arancibia, 2009, p. 6). En este sentido, el polo que mejor ha sido abordado es el de las necesidades educativas especiales, sean estas transitorias o permanentes (Mineduc, 2009), sin embargo, han sido desfavorecidos los extremos superiores.

Esta realidad deja en evidencia una incongruencia entre la teoría y la práctica, ya que por una parte, el Ministerio de Educación (Mineduc) admite la importancia de la flexibilidad en la actividad docente para atender a toda la comunidad escolar (dilucidándose como parte de esta atención, y dentro de las necesidades educativas especiales, la atención de los alumnos con talento académico) y, por otra, no considera que los alumnos con talento presenten necesidades educativas especiales, ya sea porque no son diagnosticados o bien porque se supone que podrían ser atendidos con la pedagogía tradicional. Es necesario que el currículo escolar ofrezca la oportunidad de plasmar los aprendizajes de manera personal u original, de aportar soluciones, de resolver problemas de manera creativa, desarrollando habilidades superiores en aquellos estudiantes talentosos. Ahora bien, esta propuesta implica desafíos mayores para la formación de profesores, pues debe considerar en los itinerarios formativos la incorporación de la formación para niños(as) con talento.

Con lo anterior, se aprecia que el marco legal no considera explícitamente políticas educativas relacionadas con alumnos potencialmente talentosos, pero es posible percibir la importancia de la atención a la diversidad en tanto que *“la educación chilena busca estimular el desarrollo pleno de todas las personas, promover su encuentro respetando su diversidad”* (Mineduc, 1996, p. 8), lo que implica que existiendo alumnos superdotados o con altas capacidades y, *“frente a los rápidos cambios sociales y culturales que marcan la sociedad actual, se requieren respuestas flexibles y capaces de adaptarse a las condiciones y necesidades propias de cada una de las comunidades en que los aprendizajes escolares tienen lugar”* (Mineduc, 1996, p. 4). No obstante, una de las mayores preocupaciones vigentes es la oferta de oportunidades curriculares y el dejar espacio para que la experimentación se desarrolle bajo una serie de estándares apriorísticamente definidos.

Consecuentemente y producto de las insuficientes políticas públicas educativas relacionadas con la atención de los estudiantes talentosos, no existe una distinción evidente en la terminología para referirse a los niños(as) que están sobre la media en uno o más campos del conocimiento; siendo utilizados indistintamente los conceptos de talento, talentoso o superdotado, aunque la literatura bien distancie entre quienes tienen una característica sobresaliente. Tal es así que estudiosos e investigadores nacionales intentan aunar criterios para dar con el concepto que mejor permita identificar a este grupo de alumnos, diferenciándolos positivamente del resto de la población estudiantil, y, asumiendo que un alumno talento significa una posibilidad de desempeño sobresaliente, sin embargo, éstos “requieren oportunidades educativas desafiantes y estimulantes que movilicen la motivación, el esfuerzo y la perseverancia” (Arancibia, 2009, p. 5), por otra parte, de no brindarse las oportunidades que fomenten las potencialidades, existe el riesgo de extinguirlas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACEREDA, A. Y SASTRE, S. (1998). *La superdotación*. Madrid: Síntesis.
- ACEREDA, A. (2010). *Niños superdotados*. Madrid: Pirámide.
- ALONSO, J. Y BENITO, Y. (1996). *Superdotados: adaptación escolar y social en secundaria*. Madrid: Narcea.
- ARANCIBIA, V. (2009). *La educación de alumnos con talentos: una deuda y una oportunidad para Chile*. Santiago de Chile Pontificia Universidad Católica de Chile.
- CABRERA-MURCIA, E. (2011). Entretejiendo los aprendizajes: desde el programa de perfeccionamiento de la pasantía PENTA UC a la práctica pedagógica. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(7), 105-120.
- CASTELLÓ, A. (1992). *Inteligencia artificial y artificios intelectuales*. Barcelona: SPUAB.
- JIMÉNEZ, C. (2002). La atención a la diversidad a examen: la educación de los más capaces en el sistema escolar. *Bordón*, 54 (N° 2 y 3) 219-239.

- GAGNÉ, F. (1993). Constructs and Models Pertaining to Exceptional Human Abilities. En K. A. Heller, F. J. Monks y A. H. Passow (Eds.). *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp. 63-85). Oxford: Pergamon Press.
- GAGNÉ, F. (1995). Hidden meaning of the Talent Development concept. *Educational Forum*, 59(4), 349-362.
- GALLAGHER, J., HARRADINE, C.C. Y COLEMAN, M. R. (1997). Challenger or boredom? Gifted Student's view on their schooling. *Roeper Review*, 19(3), 132-136.
- GARDNER, H. (1995). *Leading minds*. USA: Basic Books.
- GARCÍA-CEPERO, M. Y PROESTAKIS, A. (2010). Perspectivas de Atención a los estudiantes con Talento Académico. Una visión global. En M. García-Cepero (Ed.). *Talentos en el Bicentenario. Educación para el desarrollo de estudiantes sobresalientes* (pp.37-46). Antofagasta: Centro de investigación y Desarrollo de Talento Delta-UCN, Universidad Católica del Norte.
- GARCÍA HUIDOBRO, J.E. (2005). *¿Por qué es necesaria la educación de talentos en Chile hoy? Ponencia presentada en el 3er. Seminario Internacional: El modelo PENTA UC para la educación de talentos en Chile*. Organizado por el Centro de Estudios y Desarrollo de Talentos de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
- GENOVARD, C. Y CASTELLÓ, A. (1990). *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Madrid: Pirámide.
- GUZMÁN, M. I. (2010), Políticas educativas para el desarrollo de talento académico en Chile. En M. García-Cepero (Ed.). *Talentos en el Bicentenario. Educación para el desarrollo de estudiantes sobresalientes* (pp.21-29). Antofagasta: Centro de investigación y Desarrollo de Talento Delta-UCN, Universidad Católica del Norte.
- LÓPEZ, A. Y MOYA, A. (2011). Conceptos generales del alumno con altas capacidades. En J. Torrego (Coord.). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa* (pp.13-33). Madrid: Fundación SM.
- 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: US. Government Printing Office.

Decreto No.40 sobre objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la enseñanza básica (1996). En Diario Oficial de la república de Chile. Chile.

Decreto No 170 sobre normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial (1009). En Diario Oficial de la república de Chile. Chile.

MÖNKES, F.J. Y MASON, E.J. (2000). *Developmental Psychology and Giftedness: Theories and Research*. International Handbook of Giftedness and Talent (2 edition). (pp. 141-155). Oxford: Pergamon.

PRIETO, M. Y CASTEJÓN, J. L. (2000). *Los superdotados: esos alumnos excepcionales*. Málaga: Aljibe.

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

STERNBERG, R. (2005). *Definitions and conceptions of giftedness*. Estados Unidos: Corwin Press.

RENZULLI, J.S. (1978), What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184.

RENZULLI, J. Y REIS, S. (1997). The schoolwide enrichment model New directions for developing high-end learning. En N. Colangelo, y G. Davis. *Handbook of gifted education* (pp. 136-154). Boston: Allyn and Bacon.

TANNENBAUM, A.J. (2000). A history of giftedness in school and society. En: Heller, K.A., Mönks, F.J., Sternberg, R.J. y Subotnik, R.F. (Eds.). *International handbook of giftedness and talent (2da. Edición)*. Oxford: Pergamon, 23-53.

VAN TASSEL-BASKA, J. Y JOHNSEN, S. (2007). Teacher Education Standards for the Field of Gifted Education A Vision of Coherence for Personnel Preparation in the 21st Century. *Gifted Child Quarterly*, 51(2), 182-205.

WINNER, E. (1996). *Gifted Children. Myths and Realities*. Nueva York: Basic Books.