

ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DEL TALENTO: PROPUESTA DE ARGOS

Lic. *Raquel Lorenzo García.*

Profesora adjunta de la Universidad Pedagógica de la Habana
"Enrique José Varona".

Dra. Marta Martínez Llantada.

Asesora Vicerrectoría de Investigaciones y Postgrados Universidad
Pedagógica de la Habana "Enrique José Varona".

Lic. *Gonzalo Estévez Mena.*

Profesor adjunto Universidad Pedagógica de la Habana
"Enrique José Varona".

RESUMEN: En este trabajo se explica sintéticamente la estrategia para el desarrollo del talento en la escuela que propone el proyecto ARGOS. La cual consta de tres momentos importantes: la identificación educativa, la estimulación educativa y el trabajo con la familia y con la comunidad; y debe transitar una serie de etapas que garantizan el éxito de su implementación. Además, previo a este análisis se expone también la concepción del talento que subyace en dicha estrategia, la cual parte de la definición de talento de Joseph Renzulli y tiene en cuenta, además, el condicionamiento social del talento.

RESUMO: Neste trabalho explícase sinteticamente a estratexia para o desenvolvimento do talento na escola que propón o proxecto ARGOS. Consta de tres momentos importantes: a identificación educativa, a estimulación educativa e o traballo coa familia e coa comunidade; e debe transitar unha serie de etapas que garantan o éxito da súa implementación. Ademais previo a esta análise expone tamén a concepción do talento que subxace en dita estratexia, que parte da definición de talento de Joseph Renzulli e ten en conta, ademais, o condicionamento social do talento.

SUMMARY: The strategic for talent development in the regular school that propose ARGOS Project is explained shortly in this work. Wich has three important parts: educative identification, educative estimation, and work with the family and community; and it must to past some steps that guarantee the best result of its practices. Moreover, before this anlysis, it is exposed the conception of talent that underline in it, that it has takes into account the social conditions for talent development too.

El desarrollo del talento en la escuela es un reto que asume la educación contemporánea y constituye una necesidad para enfrentar y aumentar el desarrollo de la ciencia y la técnica en la sociedad actual.

En Cuba, ofrece la posibilidad de brindarle un tratamiento diferenciado a los estudiantes en una escuela a la que todos tienen acceso, lo cual constituye un reclamo de la pedagogía en el país (Cuba, 1981 y 1983; Klingberg, 1988; Colectivo de Autores, 1981; Danilovy Skatkin, 1985).

1. CONSIDERACIONES SOBRE EL TALENTO

La concepción del talento en la que se basa la estrategia para el desarrollo del talento que se propone, parte de tomar la definición de talento de Joseph Renzulli (1986) que

considera que éste está formado por la combinación de las habilidades por encima del promedio, la alta creatividad y el alto compromiso con la tarea. En el último componente hace énfasis en el compromiso del sujeto consigo mismo (Labarrere, 1995 b). De hecho, los indicadores que toma se encuentran explícitos en la definición.

También se tienen en cuenta las condiciones sociales que pueden frenar o potenciar el desarrollo del talento: la pertenencia a diferentes grupos de riesgo, la familia y la escuela.

Bajo la denominación de grupos de riesgo se consignan el conjunto de individuos que tienen desventajas en las condiciones de partida desde el punto de vista social para desarrollar sus potencialidades, los cuales son:

Los descendientes de clases, capas o grupos sociales, no intelectuales, o con bajo poder adquisitivo y bajo nivel de vida.

Los descendientes de razas con desventajas acumuladas históricamente.

Las generaciones marcadas por acontecimientos que provocan el desarrollo de valores sociales que no estimulan el desarrollo de la excelencia, o descendientes de esas generaciones.

Los grupos que viven en territorios o zonas de bajo desarrollo económico y social.

Sujetos del sexo masculino, en las primeras edades, por los prejuicios que existen sobre su educación; y las hembras durante el resto del tiempo.

Como se puede apreciar esta clasificación se corresponde con diferentes grupos sean o no clases y le ofrece a esta concepción del talento un matiz sociológico. (Para ampliar ver Lorenzo y Llantada, 1955 a).

Todos estos factores han sido señalados, en su conjunto o aisladamente, por diferentes autores de distintas orientaciones filosóficas, entre los cuales se destacan: Anastasi (1964), C. Callahan (1991), J. Gallagher (1991), K. Heller (1990), A. Machado (1983), S.L. Rubinstein (1973), L.M. Terman (citado por Honrubia, 1984);

A. Tannembaun (1991); y Walberg y Herbing (1991) entre otros.

La familia, y en específico el ambiente familiar que rodea al niño en las primeras edades es otro de los elementos que influye en el desarrollo del talento. Es necesario tenerla en cuenta en la identificación y orientarla adecuadamente para que actúe como un elemento potencializador y no como una barrera.

La escuela, por su parte, también juega un importante papel pues ella debe orientar a la familia, y desarrollar un conjunto de acciones que estimulen el desarrollo del cultivo de la excelencia.

En síntesis, la concepción del talento que subyace en esta estrategia, aunque tiene en cuenta una amplia gama de elementos sociales, no asume una posición fatalista ante la influencia del medio. Se considera, en primer lugar, que lo biológico constituye una premisa para que se desarrolle el talento y lo social es lo determinante (Rubinstein, 1973); y en segundo lugar, que dado un mínimo de condiciones sociales, la posición activa del sujeto es la determinante para el desarrollo del talento.

2. ESTRATEGIA DE DESARROLLO

Estructura

La estrategia para el desarrollo del talento que se propone en estas páginas, desde

el punto de vista estructural, consta de tres momentos principales: el primero referido a la identificación, el segundo a la estimulación, y el tercero sobre el trabajo con la familia y con la comunidad.

Identificación educativa

En la identificación de los alumnos talentosos en la escuela, se propone el uso de instrumentos sencillos, económicos, asequibles a los profesores y que aprovechen las posibilidades diagnósticas de la situación docente, sobre todo la información valiosa que se obtiene en la interacción maestro-alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje. Estas técnicas son una escala para registrar los resultados de la observación del maestro, una encuesta a los alumnos del grupo para conocer el criterio y además un cuestionario para una encuesta o entrevista a la familia, que permite conocer el criterio de ésta, de su influencia y de su funcionamiento; un cuestionario para el diagnóstico de los intereses de los alumnos, y el estudio de documentos como el expediente acumulativo del escolar para valorar la pertenencia a los diferentes grupos de riesgo.

Se le deja abierta la posibilidad a la escuela para que incluya otros instrumentos, según sus posibilidades y necesidades. Por ejemplo, si en el grupo de padres de familia de la institución docente se encuentran psicólogos o psicometristas, ellos pueden aplicar tests clásicos de inteligencia para aportar más datos al proceso de identificación, siempre y cuando conciencien a los maestros de sus limitaciones. También la escuela puede buscar este personal calificado en los centros de salud o en los centros de diagnóstico, universidades cercanas, entre otros.

Se le otorga un papel relevante al profesor, que es un identificador por excelencia; debido a que su profesión le brinda como ninguna otra una serie de recursos por su trabajo en el aula. Por ejemplo, él coincide en tiempo y espacio con los alumnos durante todo el día, toda la semana y todo el curso; posee prestigio ante sus alumnos, tiene la posibilidad de integrar las técnicas de diagnóstico al proceso educativo (las clases), los alumnos no sienten la ansiedad que produce enfrentarse a lo desconocido o el trabajar ante la presencia de observadores extraños, el factor sorpresa no está presente en la situación de aplicación de la prueba. El educador no necesita establecer el rapport antes de aplicar ningún instrumento. Todas estas cuestiones contribuyen a que el maestro sea el profesional ideal para identificar, a pesar de la influencia negativa que pueda tener el efecto de halo, que hay que tratar de reducirlo al máximo.

Estimulación educativa

La estructura de la estimulación consta de cuatro partes, en primer lugar se utiliza el trabajo intracurricular con todos los alumnos; en segundo lugar se utiliza la compactación del curriculum (Reis y Renzulli, 1994); en tercero se plantea la atención extracurricular para intensificar la atención a los alumnos que muestran mayores niveles de desarrollo del talento; y por último, se propone el tratamiento didáctico compensatorio en la asignatura de lengua materna para los alumnos talentosos que tengan dificultades en esta área.

La estimulación educativa, en general, se basa en el modelo de enseñanza-aprendizaje elaborado por el Dr. Alberto Labarrere, que es resultado de sus investigaciones durante aproximadamente veinte años de investigaciones en el área del aprendizaje. El mismo se basa en una serie de conceptos básicos (Labarrere, 1995 a y b, Lorenzo y Llantada 1995

b), que al operacionalizarlos en el aula, le posibilitan al maestro dar atención por vía intracurricular a todos los alumnos en función del desarrollo del talento. Para ello, el docente debe aprehender una concepción del proceso de enseñanza suigéneris, que hace énfasis en los metacomponentes y en el plano interno del aprendizaje. Esto significa, a grandes rasgos, que el alumno reflexione sobre sus estrategias y la efectividad con que las utiliza.

Este modelo parte de la concepción de zona de desarrollo potencial, que es uno de los aportes importantes de Lev S. Vigostky (1982) al terreno de la educación, al proponer el trabajo diario en el aula con los diferentes niveles de ayuda que necesitan los alumnos. En este sentido, los estudiantes talentosos se utilizan por lo general para ofrecerle ayuda prematura (Labarrere, 1989) a los menos aventajados y no se tiene en cuenta que ellos también necesitan ayuda de otro tipo en su contenido y niveles (Lorenzo y Llantada 1995 b). También se pueden integrar, en función de las condiciones, otras vías de estimulación intracurricular tales como la enseñanza problémica por citar un ejemplo.

Como elemento de enlace entre la estimulación intra y extracurricular se utiliza la compactación del curriculum, técnica propuesta por S. Reis y J. Renzulli (1994). Pero no se utiliza con todo el rigor del algoritmo que proponen los autores. Consiste solamente en aplicar un examen al inicio de cada unidad para determinar los alumnos que dominan el contenido. Durante el tiempo que dure esa unidad de estudio los alumnos que aprueben no tienen que asistir a ese turno de clases y se pueden dedicar a las actividades extracurriculares. De este manera se da respuesta a uno de los problemas más grandes que presenta la educación de los talentosos: la necesidad de un curriculum diferenciado. Este trabajo debe ser producto de una negociación (Labarrere, 1995) entre los padres, los alumnos y los maestros.

Para la estimulación educativa extracurricular se proponen las clases especiales de enriquecimiento donde se trabajen cuatro bloques de contenidos referidos a: aprender a estudiar, aprender a crear, aprender a conocerse y aprender a investigar.

Mediante la combinación y la aplicación de estos contenidos los alumnos realizan sus proyectos de investigación, individuales o por grupos, sobre la base de sus intereses.

Este trabajo debe estar precedido por un conjunto de actividades propedeúicas que son responsabilidad de la familia; dentro de las cuales se encuentran las visitas a museos, cines, zoológicos y otros lugares que puedan enriquecer los intereses de los alumnos hacia diferentes áreas del conocimiento y que deben crear cuasinecesidades que se puedan satisfacer mediante la profundización de su estudio en los proyectos mencionados.

La división que se plantea entre lo intracurricular y extracurricular es relativa. Muchas de las actividades extracurriculares pueden desarrollarse dentro del curriculum y viceversa; puesto que éste, a veces, tiene potencialidades que se desaprovechan.

El trabajo extracurricular también está encaminado al desarrollo del talento mediante clases especializadas puede pasar a formar parte del curriculum si se incluye en las diferentes materias, o si se cuenta con la posibilidad de trabajar con la concepción de curriculum abierto, donde se dedique una asignatura a estas cuestiones; similar a la experiencia del Proyecto Venezuela para el desarrollo de la inteligencia (Machado, 1983).

Se propone trabajar estos contenidos fuera del curriculum o en una asignatura específica para ello, porque si se incluyen en los programas de las asignaturas normales, al no tener la relevancia necesaria, se corre el riesgo de que se diluyan en la "materia fuerte" de la asignatura, o de que los profesores de esas asignaturas no tengan la preparación adecuada para darles el tratamiento que necesitan. Además, a nivel internacional las formas

clásicas de trabajo con los niños talentosos, sobre todo en la escuela primaria, son las clases especiales en las llamadas aulas de recursos para superdotados (Reis y Renzulli, 1994; Feldhusen, 1995).

El tratamiento didáctico compensatorio sólo contempla actividades en el área de lengua materna para los alumnos talentosos que tienen dificultades en esta asignatura porque el dominio del idioma es básico para ellos, tanto para comprender lo que aprenden, como para expresar sus resultados y emociones. Así por ejemplo, los alumnos talentosos en los deportes pueden tener bajos resultados en matemáticas o ciencias pues esto no les afecta su rendimiento deportivo. Sin embargo, deben ser capaces de, al menos, expresarse adecuadamente ante las cámaras y los micrófonos de la prensa cuando los entrevistan a su regreso triunfante llenos de medallas y trofeos. Los talentosos en las ciencias, de igual modo, en diferentes momentos de sus vidas deben expresar los resultados de su trabajo tanto de forma oral como escrita. Además, para todos ellos, el saber de su área de talento se encuentra escrita en los libros y para dicho estudio necesitan saber leer bien e interpretar. Estos son algunos ejemplos, tomados al azar, que ilustran la necesidad de que todos los estudiantes talentosos que tengan dificultades en el conocimiento y uso de su idioma reciban atención pedagógica especial en esta área, y se puede realizar tanto por vía intracurricular como extracurricular.

Familia y comunidad

El trabajo con la familia y con la comunidad es un eslabón importante de esta estrategia. Todas las formas clásicas de trabajo de la escuela con la familia -reuniones, entrevistas, visitas, correspondencia- son válidas para esta labor. Pero de ellas, tienen una importancia particular las reuniones y las entrevistas.

La escuela debe realizar sesiones de educación familiar referidos al tema del talento donde debe propiciar el intercambio de puntos de vista entre los padres y los debe orientar sobre cómo estimular el desarrollo de las potencialidades de los hijos.

El proceso de desarrollo del talento que lleva a cabo la escuela debe ser transparente (Labarrere, 1995 a) para los padres. Ellos deben conocer todo lo que se hace y por qué se hace. También tienen tareas específicas que deben ejecutar y tienen participación en la toma de decisiones en todos los aspectos, y deben tener la posibilidad de asistir a las clases y a las actividades extracurriculares para que aprecien cómo transcurre el proceso de enseñanza aprendizaje (Labarrere, 1995 a).

El maestro también es un orientador, por lo que debe aprovechar todas las oportunidades que tiene a su alcance para ello. No obstante, la entrevista de orientación es ideal para este fin, mediante ella puede contribuir a que la familia se sensibilice y contribuya al desarrollo del talento de sus hijos. Este es un marco idóneo para ofrecer sugerencias concretas de actividades específicas que se deben hacer en el hogar con cada niño atendiendo a sus particularidades.

La comunidad es uno de los eslabones que media entre el sujeto y la sociedad, puede actuar como una barrera o como un elemento potencializador. La escuela debe aprovechar todas las posibilidades que ella tenga tanto desde el punto de vista físico -instalaciones que posee- como desde el punto de vista humano.

Los alumnos pueden desarrollar muchas actividades de enriquecimiento en cines, bibliotecas o centros de trabajo aledaños a la escuela. Ella puede buscar personal

especializado en estos lugares para ampliar sus posibilidades y servicios para los alumnos talentosos. Puede buscar en ella a los mentores o tutores de estos alumnos.

En Cuba, se puede obtener la ayuda del personal especializado de salud pública, tales como los médicos de la familia, para aplicar técnicas psicométricas en el proceso de identificación o darle tratamiento especial a los alumnos talentosos que presenten algún trastorno de personalidad, entre otras posibilidades que ofrece la comunidad.

3. FUNCIONAMIENTO Y EVALUACIÓN

Para poner en práctica esta estrategia se sugiere el tránsito por una serie de etapas que aseguran su implementación gradual y contribuyen a obtener los resultados esperados.

Primero se debe llevar a cabo un proceso de sensibilización de todo el personal pedagógico de la escuela; en segundo lugar se debe entrenar a los maestros sobre los aspectos de cada una de las partes de la estrategia; en un tercer momento se comienza la implementación de la misma y por último se sistematiza y evalúa su efectividad.

Es preciso sensibilizar a los docentes porque no todos concuerdan con la necesidad de que a estos alumnos se les brinde atención especial. Deben conocer sobre las diferencias que existen entre los términos talento, superdotación, precocidad, genio y prodigio; sobre los trastornos de personalidad que pueden tener estos niños cuando no se les atiende de forma adecuada, entre otras cuestiones.

En la segunda etapa se les entrena sobre el uso de las técnicas de identificación, el uso del modelo de enseñanza, la compactación del curriculum, y los demás elementos de la estrategia. Lo más importante de esta etapa es que se toman decisiones sobre las particularidades que debe tener la estrategia de la escuela según sus posibilidades materiales y los recursos humanos que posee. En función de estas especificidades se hacen las adecuaciones pertinentes al modelo presentado y se comienza a introducir la estrategia en la práctica pedagógica cotidiana. Todo esto debe transcurrir durante un curso escolar.

Al año siguiente se continúa este trabajo hasta que comience a formar parte de las tradiciones de la escuela. Durante este tiempo se deben hacer cortes transversales para tomar las medidas necesarias en caso de que el trabajo no tenga los éxitos que se esperaban lo más rápido posible.

La escuela debe también hacer un seguimiento longitudinal de los egresados para estar actualizados sobre el desenvolvimiento de sus vidas y tener una representación bastante clara del futuro de sus actuales estudiantes, lo cual debe formar parte de su sello distintivo como institución.

Además, para evaluar la efectividad de la estrategia se deben aplicar una serie de instrumentos que contribuyen a su valoración.

Los entrenamientos a los docentes y a los padres se deben medir mediante pruebas iniciales y finales que permitan comparar el cambio producido en los conocimientos acerca de la problemática del talento y su desarrollo. Estos resultados pueden contrastarse con los de escuelas de control.

Además, se debe valorar la calidad de los productos que obtienen los alumnos sometidos a la estimulación, los cuales pueden ser el rendimiento deportivo, obras de arte y proyectos de investigación, y los resultados de los concursos, por citar algunos ejemplos.

También es recomendable utilizar instrumentos que recojan la opinión de los involucrados en la estrategia; docentes, alumnos y familiares.

4. CONCLUSIONES

Esta estrategia combina armoniosamente los resultados de numerosas investigaciones que aportan conocimientos multidisciplinarios al estudio del talento.

Así, por ejemplo, puede verse que la identificación educativa se encuentra más próxima a la arista psicológica del problema, mientras que la estimulación educativa, se acerca más a lo pedagógico. Además, la visión del talento en la cual se basa permite contemplarla en las aproximaciones teóricas implícitas según la clasificación de Robert Sternberg (1986) sobre las concepciones de talento; y se ubica en una perspectiva ecológica por tener en cuenta los factores sociales comentados (Feldhusen, 1995).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, J. y otros. (1989) Diferencias en el vocabulario entre alumnos de distintos grados de primaria que pertenecen a diferentes estratos socioeconómicos. *Revista latinoamericana de estudios educativos*. Vol.19, México.

Anastasi, A. (1964) *Psicología diferencial*. Madrid; Aguilar.

Callahan, C.M. (1991) The assessment of creativity. En Nicholas Colangelo y Gary A. Davis (Eds). *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn and Bacon.

Colangelo, N. (1991) Counseling gifted students. En Nicholas Colangelo y Gary A. Davis (Eds). *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn and Bacon.

Colangelo, N. y Gary A.D (1981) (Eds). *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn and Bacon, 1991.Cuba. Pedagogía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Colangelo, N. y Gary A.D (1983) Seminario Nacional a dirigentes. La Habana: Ministerio de educación.

Domínguez, M.I. (1993) Conferencia sobre inteligencia y sociedad. Dictada en el Proyecto Argos.

Feldhusen, J.F.(1995) Continuum and delivery of services. En Judy L. Genshaft /et. al/ (Eds). *Serving gifted and talent students*. Texas: Pro-de.

Ferreiro Gravié, R. y Lorenzo García, R. (1993) *Identificación Educativa*. México: Instituto Tecnológico de Sonora.(Impresión Ligera).

Gallagher, J.J. (1991) Issues in the education of gifted students. En Nicholas Colangelo y Gary A. Davis (Eds). *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn and Bacon.

Heller, K.A. (1990) El estudio longitudinal de Munich sobre el supertalento y algunos proyectos posteriores. En *Psychologie Inerziehung und Unterricht*. N°2 Munich.

Honrubia,A. (1983) ¿Quiénes son los superdotados? (I) *La escuela en acción*, Madrid N°6. Junio.

Labarrere Sarduy, A. (1982) Las capacidades. En Josefina López Hurtado. *Psicología General*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Labarrere Sarduy, A. (1995). Aprendizaje autorreflexivo. Conferencia dictada en el proyecto Argos. 3 de mayo, a.

Labarrere Sarduy, A. (1995). Supuestos teóricos del Proyecto Argos. (Material mecanografiado) b.

Labarrere Sarduy, A. (1989) La ayuda prematura. Causas y consecuencias de un error pedagógico. En *Temas de psicología para maestros II*. La Habana: Editorial Pueblo y educación.

Lorenzo García, R. y Martínez Llantada, M. (1995). Talento y sociedad. *Revista cubana de ciencias sociales*. N°32, a.

Lorenzo García, R. y Martínez Llantada, M. (1995). Estrategia para el desarrollo del talento. Propuesta de Argos (material mecanografiado), b.

Machado, L.A. (1983). *La revolución de la inteligencia*. Venezuela: Editorial Sei Barral.

Reis, S. y Renzulli, J. (1994). *Compactar el curriculum: Un medio para desafiar a los alumnos con capacidades por encima de la media*. Ideacción. N°2, septiembre.

Renzulli, J. (1986). The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. En Robert Sternberg. *Conceptions of giftedness*. Cambridge. Cambridge University Press.

Rodríguez Rodríguez, J. (1990). *La educación familiar en Cuba. Experiencias y posibilidades*. Pedagogía 90. La Habana: Palacio de las convenciones.

Rubinstein, S.L. (1973). *Principios de psicología general*. La Habana: Instituto Cubano del Libro.

Savenkov, A. (1991) Los problemas del desarrollo de la persona talentosa. En *Vospitanie Shol'nikov* N°4 Moscú, julio-agosto.

Secheifele, M. (1964). *El niño sobredotado en la escuela común*. Buenos Aires: Paidós.

Secadas Marcos, F. (1988). Escolares superdotados. *Revista de Psicología* Vol.10 N°1. Tarragona.

Secadas Marcos, F. (1992). Juego creativo en el genio. *Revista de Psicología* Vol. 14, N°1. Tarragona.

Shachal, N. y Shlomit R. (1994). Gifted education in *Israel World Gifted*. Vol.14, N°3, E.U.A.

Shiyonov, E. (1990). *El trabajo de laboratorio sobre métodos de trabajo educativo*. La Habana: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. (Impresión ligera) (Traducido del ruso por Lic. Isora Frómata).

Shuare, M. (1990). *La psicología soviética tal como yo la veo*. Moscú: Editorial Progreso.

Soriano de Alencar, E. (1986). *Psicología e Educacao do Superdotado*. Brasilia; Editora Pedagógica e Universitaria.

Soriano de Alencar, E. (1989). Perspectivas atuais na educacao do superdotado. Ciencia e cultura. *Revista de la sociedade Brasileira para o progresso da ciencia*. N°41, junho.

Soriano de Alencar, E. (1994). Creative in Brazilian educational context: two decades of research. *Gifted and talented international*. Vol.9, N°1.

Soriano de Alencar, E. (1994). Perspectivas e desafios da educacao do superdotado. En Eunice Soriano de Alencar (compiladora). *Tendencias e desafios da educacao especial*. Brasilia: Secretaria do educacao especial.

Sternberg, R.J. y Davinson J.E. (1986). (Eds) *Conceptions of giftedness*. Cambridge: University Press.

Tannenbaum, A. (1991). The social psychology of giftedness. En Nicholas Colangelo y Gary A. Davis (Eds). *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn and Bacon.

Vigotsky, Lev S. (1982) *Pensamiento y lenguaje*. La Habana; Editorial Pueblo y Educación.

Walberg, Herbert y Manfred P. H. (1991). Developing talent, creativity and eminence. En Nicholas Colangelo y Gary A. Davis (Eds). *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn and Bacon.