Check for updates

El talento académico: una revisión conceptual*

Mauricio Alexander Gómez-Pedraza
https://orcid.org/0009-0007-5233-7624
Universidad Católica de Colombia, Colombia
magomez50@ucatolica.edu.co

Alba Lucía Meneses-Báez
https://orcid.org/0000-0002-3665-4001
Universidad Católica de Colombia, Colombia
almeneses@ucatolica.edu.co

Resumen

El objetivo de esta revisión fue realizar una clarificación y propuesta conceptual en torno al talento académico, a partir de sus modelos comprensivos, siguiendo la metodología de revisión narrativa conceptual. En la síntesis derivada de los textos seleccionados se presentan los modelos existentes, los criterios e índices de identificación disponibles en cada modelo, las categorías de inclusión, diferenciación, caracterización específica y la clasificación del concepto. Entre ocho modelos comprensivos reconocidos sobre el tema: psicométricos, cognitivos, de rendimiento, de dominios, socioculturales, de desarrollo, sistémicos y neurobiológicos, se lo sitúa como alta capacidad circunscrita a entornos educativos, donde hay un desempeño sobresaliente en general o en áreas específicas, frente al promedio de los pares, producto del aprendizaje y la mediación. Se destaca su carácter desarrollable, mediado por las disposiciones naturales, por el dominio y por variables contextuales e intrapersonales de tipo cognitivo y no cognitivo, lo que conlleva distintos perfiles de desarrollo, configuración y manifestación. Finalmente, se proponen algunos criterios, como base para su identificación, que pueden resultar de utilidad a agentes y mediadores educativos.

Palabras clave (Fuente: Tesauro de la Unesco)

Educación inclusiva, estudiante excepcional, revisión narrativa, talento académico.

* Este artículo es derivado de la tesis de doctorado "Perfeccionismo y grit: validación de instrumentos y aportes al tamizaje de altas capacidades en estudiantes de secundaria de Colombia y México", presentada a la Universidad Católica de Colombia. En proceso de revisión.

Recepción: 27/02/2024 | Envío a pares: 06/06/2024 | Aceptación por pares: 26/08/2024 | Aprobación: 15/09/2024

DOI: 10.5294/edu.2023.26.3.4

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Gómez-Pedraza, M. A. y Meneses-Báez, A. L. (2024). El talento académico: una revisión conceptual. *Educación y Educadores, 26*(3), e2634. https://doi.org/10.5294/edu.2023.26.3.4

e-ISSN 2027-5358 | Educ.Educ. Vol. 26. No. 3 | Octubre-diciembre de 2023 | e2634
Universidad de La Sabana | Facultad de Educación

Academic Talent: A Conceptual Review*

Abstract

This paper utilizes a conceptual narrative review methodology to clarify and propose a concept of academic talent based on various comprehensive models. The synthesis derived from selected texts outlines the existing models, the identification criteria and indices of each model, as well as categories of inclusion, differentiation, specific characterization, and concept classification. Among the eight comprehensive models identified—psychometric, cognitive, performance, domains, sociocultural, developmental, systemic, and neurobiological—academic talent is defined as a high capacity primarily within educational settings. This talent is characterized by outstanding performance either generally or in specific areas, compared to peers, resulting from both learning and mediation. It is developable and mediated by natural disposition, domain knowledge, and contextual and intrapersonal variables of a cognitive and non-cognitive nature, which entails different profiles of development, configuration, and manifestation. Some identification criteria are also suggested that may benefit educational agents and mediators.

Keywords (Source: Unesco Thesaurus)

Inclusive education; exceptional student; narrative review; academic talent.

* This article derives from the doctoral dissertation "Perfeccionismo y grit: validación de instrumentos y aportes al tamizaje de altas capacidades en estudiantes de secundaria de Colombia y México," submitted to Universidad Católica Colombia. It is under review.

Talento acadêmico: uma revisão conceitual*

Resumo

O objetivo desta revisão foi realizar um esclarecimento e uma proposta conceitual sobre o talento acadêmico, com base em seus modelos abrangentes, seguindo a metodologia de uma revisão narrativa conceitual. A síntese derivada dos textos selecionados apresenta os modelos existentes, os critérios de identificação e os índices disponíveis em cada modelo, as categorias de inclusão, diferenciação, caracterização específica e classificação do conceito. Entre os oito modelos abrangentes reconhecidos sobre o tema — psicométrico, cognitivo, de desempenho, de domínio, sociocultural, de desenvolvimento, sistêmico e neurobiológico —, ele é colocado como alta capacidade circunscrita a ambientes educacionais, em que há desempenho excepcional em geral ou em áreas específicas, ante a média dos pares, como resultado da aprendizagem e da mediação. Destaca-se seu caráter de desenvolvimento, mediado por disposições naturais, por domínio e por variáveis contextuais e intrapessoais de tipo cognitivo e não cognitivo, o que implica diferentes perfis de desenvolvimento, configuração e manifestação. Finalmente, são propostos alguns critérios como base para sua identificação, que podem ser úteis para agentes e mediadores educacionais.

Palavras-chave (Fonte: thesaurus da Unesco)

Educação inclusiva; estudante excepcional; revisão narrativa; talento acadêmico.

* Este artigo é derivado da tese de doutoramento "Perfeccionismo y grit: validación de instrumentos y aportes al tamizaje de altas capacidades en estudiantes de secundaria de Colombia y México", apresentada à Universidade Católica de Colômbia. Em processo de revisão.

El talento académico es una condición compleja, dinámica y desarrollable en las capacidades de un estudiante, mediada por la genética, la crianza, el contexto sociocultural e histórico, el ambiente de aprendizaje y el clima de convivencia escolar. Se refiere tanto al potencial como al desempeño de alumnos pertenecientes a cualquier nivel y modalidad educativa formal, que los ubica bastante por encima del promedio con respecto a sus pares o a los parámetros poblacionales de su contexto, y puede manifestarse de forma simultánea en la mayoría de áreas académicas, en las materias más valoradas, en algunas materias o en una en particular, producto de la confluencia de factores intrapersonales –cognitivos y no cognitivos–, ambientales y estocásticos (Sternberg y Kaufmann, 2018; Subotnik *et al*., 2018).

La identificación y atención al desarrollo del talento académico de los estudiantes son propósitos sociales que recaen principalmente en la educación y en la psicología educativa (Assouline *at al*., 2021; Baccassino y Pinnelli, 2023; Dixson *et al*., 2020; Kelemen *et al*., 2014; Ottwein, 2020; Thompson y Oehlert, 2010; VanTassel- Baska, 1998), especialmente desde los enfoques inclusivos y de la educación para la vida (Marsili *et al*., 2023; Ninkov, 2020; Quesada, 2020; Tatarinceva *et al*., 2018; Tijada, 2015; Unesco e IBE, 2021), en procura de desarrollar el mayor potencial, aumentar las oportunidades de crecimiento y progreso a nivel personal y social (Renzulli, 2012; Wai y Worrell, 2017).

Con frecuencia, reconocer y orientar a estudiantes con talentos resulta difícil, entre otras razones, por el desconocimiento y falta de capacitación sobre el tema en las instituciones y en los agentes familiares y educativos (Abdul *et al*., 2021; Cabrera, 2011; Golle *et al*., 2023; González-Rojas y Triana Ferro, 2018; Valadez *et al*., 2019; 2021; Wu, 2010), las brechas entre las políticas públicas y las prácticas institucionales de reconocimiento y apoyo educativo (García-Cepero y Iglesias-Velasco, 2020; Ninkov, 2020; OECD, 2020), la falta de protocolos e instrumentos fiables y culturalmente adaptados para su evaluación y el escaso conocimiento de aquellos existentes (Almeida *et al*., 2014; Callahan, 2018a; Callahan *et al*., 2018b; Hodges *et al*., 2018; Johnson, 2016), a lo que se suman la complejidad del concepto y el hecho de que no hay consenso al respecto (Al-Hroub y El Khoury, 2018; Al-Shabatat, 2013; Borland, 2021; Cao *et al*., 2017; Sak, 2021) y las demandas y los desafíos socioemocionales de esta población (Abdul *et al*., 2021; Casino-García *et al*., 2021; Centre for Education Statistics and Evaluation, 2019; David, 2018; Dixon, 2021; Kennedy y Farley, 2018; Mahmoud y Sayid, 2022; Papadopoulos, 2016; Wiley, 2020, Worrell *et al*., 2019).

Lo anterior conlleva que existan distintas mitologías y concepciones erróneas acerca del talento escolar (Gutiérrez-Ruiz, 2022; Lovecky, 2018; Sak, 2011; Treffinger, 2009), que coexisten con múltiples perspectivas teóricas complementarias o en tensión, en conjunto con diversas concepciones culturales y definiciones nacionales o institucionales, lo que deriva en distintas estrategias de evaluación y de atención (Al-Hroub y El Khoury, 2018; Al-Shabatat, 2013; Bhatt, 2011; Callahan *et al*., 2018b; Cross y Coleman, 2005; García-Cepero e Iglesias-Velasco, 2020; Johnson, 2016; Marsili y Pellegrini, 2022; Munro, 2021; Pérez *et al*., 2020; Pfeiffer, 2015; Pfeiffer y Blei, 2008; Richards, 2015; Sternberg y Kaufmann, 2018; Worrell *et al*., 2019). Amen de su diversidad, estas medidas de identificación y apoyo no siempre son efectivas ni de acceso universal, lo que genera falsos positivos, pero también efectos como subregistro y subrepresentación (Almeida *et al*., 2014; García-Martínez *et al*., 2021; Hodges *et al*., 2018; Ogurlu, 2021; Siegle, 2018; White *et al*., 2018), en especial frente a minorías y grupos vulnerables (Steenberg-Hu *et al*., 2020; Te Nijenhuis *et al*., 2019), o cuando estos estudiantes muestran signos de desmotivación y bajo rendimiento (Assouline *et al*., 2021; Cornejo-Araya *et al*., 2021; Hornstra *et al*., 2023; Jackson y Jung, 2021; White *et al*., 2018).

Como consecuencia de lo previamente expuesto, se evidencian dificultades para identificar a una buena parte de los estudiantes con condiciones excepcionales, pues, aun cuando se aplican instrumentos, estos pueden no abarcar la totalidad

de las características más comúnmente asociadas a la condición (Almeida *et al.*, 2014; Callahan, 2018b; Papadopoulos, 2016) o distanciarse de la definición tomada de base, e incluso donde hay tal correspondencia se cometen errores frecuentes en la interpretación y uso de los resultados, en las estimaciones y comparaciones sobre la validez y confiabilidad de las pruebas, así como en el cálculo de los efectos de las estrategias, protocolos y medidas de atención e intervención (APA y CPSE, 2017; Carman, 2013; Snyder *et al.*, 2019; Steenberg-Hu y Olszewski-Kubilius, 2016).

Frente a este panorama amplio y diverso de perspectivas, problemáticas, tensiones y necesidades, que se traducen en demandas con relación a la detección y atención oportuna a estudiantes con talentos, que involucran a los gobiernos, instituciones, agentes y mediadores educativos en distintas regiones y niveles alrededor del mundo y, en particular, en Latinoamérica, se encuentra una oportunidad para emprender una revisión narrativa que tiene como objetivo el desarrollar una propuesta conceptual de talento académico a partir de la de los modelos comprensivos existentes.

Metodología

En este estudio se utilizó una metodología de revisión narrativa de tipo conceptual (Petticrew y Roberts, 2006). Este tipo de revisiones o síntesis son pertinentes cuando existen múltiples perspectivas, vacíos de literatura o falta de claridad o de acuerdo en un tema determinado, y permite explorar la heterogeneidad de conceptos y explicaciones de manera analítica y descriptiva, con el fin de generar clarificaciones y establecer implicaciones para la práctica y la indagación en prospectiva, lo que fundamenta nuevas preguntas de investigación (Nutley *et al.*, 2002; Petticrew y Roberts, 2006). De acuerdo con Reese (2023), se busca presentar las ideas de forma hilvanada, como parte de un contexto, un marco y una argumentación teórica de mayor amplitud, enfatizando en las interacciones entre la definición y la medición del concepto revisado y explicado.

En el presente estudio se respondió la siguiente pregunta: ¿cuál es la conceptualización de talento académico a partir de los modelos comprensivos sobre el mismo? Este estudio pone de relieve, para la propuesta de conceptualización de talento académico, la perspectiva de los modelos teóricos, las categorías de inclusión, diferenciación, caracterización específica y clasificación del concepto y criterios de identificación, atributos conceptuales que son potencialmente aplicables al campo educativo, a la práctica docente y al compromiso con los estudiantes, porque ofrecen una visión general del estado actual del concepto de talento académico y de su evolución en el contexto educativo.

Resultados

Se presenta un marco conceptual que permite identificar los diferentes términos referidos al talento académico, los modelos comprensivos sobre talento académico, así como las categorías que permiten una caracterización y clasificación del concepto y una propuesta de criterios para su identificación

Términos referidos al talento académico

Al emprender la revisión sobre el término en cuestión, se encuentra que este se enuncia con distintas acepciones. En idioma español, además de talento académico, aparece como talento escolar o talento educativo, pero también como aptitud académica, aptitud escolar, alumnos o estudiantes con altas capacidades, alumnos o estudiantes con altas habilidades, estudiantes o alumnos precoces, estudiantes o alumnos sobresalientes, con aptitudes intelectuales sobresalientes, excelencia académica, excelencia cognitiva y sobredotación o superdotación académica (Unesco, 2024).

En el idioma inglés, ocurre algo similar, existiendo diversos *descriptors*, además de 'academic talent', como son: *gifted students, gifted and talented student, gifted children, child gifted, academically gifted*, *intellectually gifted*, *highly able student*, *high*

ability student, *highly-able children*, *academic high achiever*, *high potential learner*, *bright learner or student*, *gifted learner*, *advanced learners*, *gifted student*, *talented student*, *academic success*, *exceptional learner*, *exceptional children, cognively gifted, high-potential student* o *high-skilled student* (Al-Shabatat, 2013; APA, 2024; Dictionary.com, 2024; ERIC Institute of Education Sciences, 2024).

Modelos comprensivos en torno al talento académico

En el marco de esta diversidad terminológica, se han desarrollado diversos modelos teóricos sobre talento que abarcan el dominio académico (Al-Shabatat, 2013; Kaufman y Sternberg, 2008; Quílez-Robres y Lozano-Blasco, 2020; Wolstencroft, 2002), entre ellos: psicométricos (Tourón, 2019; Wasserman, 2020), cognitivos (Mönks y Mason, 2000), neurobiológicos (Kruse, 2019), de rendimiento y desempeño (Al-Shabatat, 2013), de dominio específico (Van Tassel-Basca, 2021a), contextuales o socioculturales (Plucker *et al.*, 2021), de desarrollo (Besjes-de Bock y de Ruyter, 2011; Kaufmann y Sternberg, 2008; VanTassel-Baska, 2021b) y sistémicos o integrativos (Callahan *et al.*, 2018a; Dai, 2021; Fisher-Ontrup y Fisher, 2017).

En los modelos psicométricos, el talento académico es la inteligencia general superior, de origen predominantemente hereditario, medida por un coeficiente intelectual a dos o más desviaciones estándar de la media (Wasserman, 2020). Con el surgimiento, la expansión y la estandarización de las pruebas nacionales e internacionales de aptitudes, conocimientos, habilidades y competencias académicas específicas, se considera que, para identificar estudiantes con esta condición, se requiere de una medida confiable de inteligencia superior, corroborada o complementada con la obtención de puntajes elevados en pruebas censales (Da Costa *et al.*, 2022; Jihyun y Stankov, 2018; Pokropek *et al.*, 2022; Tourón, 2019). Otro aspecto importante de este perfil de estudiante es que puede presentar signos de desarrollo asincrónico, como hipersensibilidad, sobreexcitabilidad, dificultades sociales, motrices y de adaptación (Wiley, 2020; Winkler y Voight, 2016; Wood y Lay craft, 2020).

Los modelos cognitivos consideran que el talento académico se evidencia en puntajes y rendimiento altos en pruebas y tareas escolares de pensamiento, lenguaje, aprendizaje y resolución de problemas que involucran procesamiento de información en actividades que involucran memoria, atención y concentración (Birlean y Shore, 2018; Mönks y Mason, 2000; Rindermann *et al.*, 2013). Estos modelos asumen que el manejo de la información de forma más veloz y eficiente, así como un ritmo más acelerado en el aprendizaje y desarrollo en procesos típicamente académicos, como lectura, escritura y numerosidad, es el indicador diferencial de dicha población, donde aspectos como la memoria de trabajo, el control atencional, el potencial de aprendizaje, las habilidades lingüísticas, la velocidad de procesamiento, las funciones ejecutivas y la cognición social cobran relevancia especial (Attoni *et al.*, 2020; Bucaille *et al.*, 2021; García-Martín, 2011; Hambrick *et al.*, 2018; Seney, 2016).

Tanto la inteligencia general superior como la mayor precisión y velocidad en los procesos cognitivos previamente mencionados, que se suelen evidenciar mediante distintas pruebas psicométricas, se asocian a una configuración cerebral más eficiente, compleja y versátil en distintas redes neuronales y en la integración entre estas (Bucaille *et al.*, 2021; Deary *et al.*, 2022; Hsu, 2014; Ma *et al.*, 2017; Solé-Casals *et al.*, 2019), así como a la implicación de ciertos genes (Barros-Núñez *et al.*, 2018; Coleman *et al.*, 2019; De la Fuente *et al.*, 2021; Jansen *et al.*, 2020), lo cual ha dado lugar a la propuesta de modelos neurobiológicos, neurogenéticos o neuropsicológicos del talento (Geake, 2009, 2010; Kalbfleisch, 2009; Kruse, 2019; Posner y Barbey, 2020; Romero-Castillo, 2022), según los cuales el talento escolar se origina en una expresión genética y una configuración, desarrollo y funcionamiento cerebral particulares, manifiestos durante la edad escolar (Myers *et al.*, 2017; Shaw *et*

al., 2006; Simonton, 2005; 2017; 2021; Thompson y Oehlert, 2010; Zhang *et al.*, 2016).

Los modelos de rendimiento o desempeño conciben el talento como un logro escolar superior de los estudiantes con resultados ubicados entre el 10% y el 20% superior con respecto a los pares de referencia, evidenciado en altas calificaciones y alto desempeño académico sostenidos en el tiempo (Al-Shabatat, 2013; Gagné, 2018; Renzulli y Gaesser, 2015). En estos modelos se considera que la inteligencia y otras condiciones potenciales son necesarias, pero no suficientes, para explicar el fenómeno, y que debe transitarse hacia la alta habilidad, que da lugar a notable productividad y calidad en el proceso escolar (Ericsson *et al.*, 2005; Mönks y Mason, 2000; Subotnik *et al.*, 2019).

Los modelos de dominio específico sobre talento académico surgieron en el marco de los estudios de diferencias individuales y plantean que este es equivalente a las aptitudes, habilidades y rendimiento destacado en un área escolar particular, como las ciencias, las artes o la matemática (VanTassel-Basca, 2021a). Las aptitudes y habilidades particulares implicadas, como su proceso de adquisición y cualificación, los ritmos y las trayectorias de desarrollo, al igual que la ponderación que se da a la genética, la biología, las mediaciones, el aprendizaje o el contexto, varían de forma importante entre un dominio y otro (Al-Shabatat, 2013; Moon y Ray, 2006; Preckel *et al.*, 2020; Subotnik *et al.*, 2019). De aquí emergen diversas propuestas de clasificación o subdivisión del talento académico, en función de su campo o de su dominio (Bloom, 1985; Gagné, 2018; 2021).

Los modelos contextuales o socioculturales asumen el talento académico como aquel logro o desempeño que, a nivel del aula, de la institución escolar y de la familia, es reconocido como necesario, valioso y notable, dependiendo de los valores, condiciones, problemáticas y necesidades del lugar, así como de las variables del entorno, en concreto, factores escolares, familiares y sociales que posibilitan el desarrollo del máximo potencial de los aprendices (Jiménez-Fernández *et al.*, 2007; Mönks y Van Boxtel, 1988; Plucker y Barab, 2005; Plucker *et al.*, 2021). En este sentido, los mediadores, recursos, experiencias e instituciones educativas juegan un papel preponderante como generadores de oportunidades (Conejeros y Gómez, 2020; Renzulli, 2012; Vera y Vera, 2015).

Los modelos del desarrollo (Besjes-de Bock y De Ruyter, 2011; Day, 2017; Dixon, 2021; Ericsson *et al.*, 2013; Gagné, 2004; 2015a/b, 2021; Renzulli, 2012; Renzulli y Reis, 2021; Subotnik *et al.*, 2023; Subotnik *et al.*, 2019; Tannenbaum, 2009; VanTassel-Baska, 2021b) definen el talento académico como una capacidad susceptible de evolucionar que transita por varias etapas o momentos, desde las aptitudes, pasando por las habilidades y las competencias, hasta dar lugar a la experticia y la excelencia en un ámbito particular. En este marco, surge la distinción entre talento potencial y talento manifiesto, donde las mediaciones, experiencias y agentes del contexto, como la escuela y los padres, se consideran un factor mediador del desarrollo, en términos de favorecimiento o desfavorecimiento (Ackerman y Lakin, 2018; Gagné, 2021; Kaufmann y Sternberg, 2008; Wai y Allen, 2019). En estos modelos, la mediación de variables socioafectivas (Gagné, 2021; Olszewski-Kubilius *et al.*, 2015; Preckel *et al.*, 2020; Renzulli y Reis, 2021), así como de la práctica sistemática y deliberada, emergen como factores determinantes en el desarrollo del talento escolar, como en el de cualquier otro campo (Ericsson *et al.*, 2005, 2013), siendo el enriquecimiento curricular y contextual un motor para el desarrollo y la manifestación del potencial (Conejeros y Gómez, 2010; Kim, 2016; Reis y Peters, 2020; Renzulli, 2012).

Finalmente, los modelos sistémicos, multidimensionales o integrativos sobre talento académico consideran que es una manifestación del mayor potencial de un ser humano que se expresa en el contexto y durante el proceso escolar, y lo conciben como un sistema en sí mismo, que emerge de la conjunción de elementos intrapersonales o características individuales con factores ambientales y el azar, al tiempo

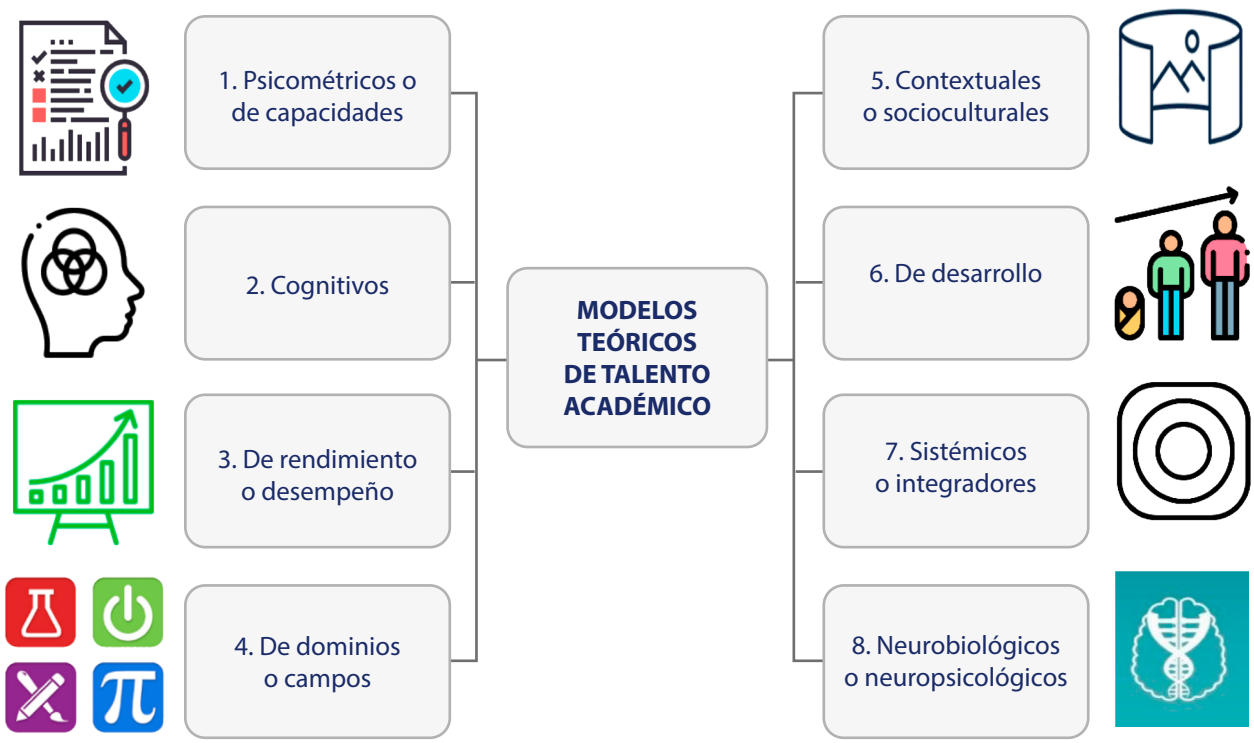
que involucran distintos agentes, componentes, interacciones, niveles y contextos, lo cual implica la combinación peculiar en cada caso de factores mencionados en varios modelos anteriores (Callahan, *et al.*, 2018a; Dai, 2021; Fisher-Ontrup y Fisher, 2017; Moon y Dixon, 2015; Richards, 2015; Wu, 2010).

Estos modelos coinciden en asociar el talento académico con un alto rendimiento escolar, el cual resulta de la presencia de condiciones que lo predisponen, así como de factores cognitivos y no cognitivos, conocimientos, habilidades y competencias desarrolladas sistemáticamente en un entorno sociocultural concreto que favorece y atiende a las condiciones de aprendizaje y desarrollo particulares de cada estudiante (Richards, 2015; Sternberg y Kaufmann, 2018; Veas-Iniesta *et al.*, 2017; Worrell *et al.*, 2019). A continuación, se sintetizan gráficamente los modelos revisados.

Identificación del talento académico según los distintos modelos

Dependiendo del modelo tomado como base, se aplican distintas estrategias y se establecen variados criterios de identificación del talento académico (Alyafai *et al.*, 2024; Marsili y Pellegrini, 2022; Ziegler, 2000), por lo cual la prevalencia estimada del talento en contextos escolares fluctúa entre un 0,5% y un 25% del total de estudiantes, como se ha documentado en estudios empíricos con grandes poblaciones, en revisiones y en sistemas de registro al respecto (Bélanger y Gagné, 2006; Chávez-Soto *et al.*, 2014; Comité Económico y Social Europeo, 2013; Gagné, 2008; 2021; García-Perales y Rocha, 2023; Jiménez-Fernández y García-Perales, 2013; Marland, 1971; Ministerio de Educación y Cultura, 2020; Ministerio de Educación Nacional, 2017; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022; Paiva-Barón, 2022; Roy,

Figura 1. Modelos teóricos sobre talento académico



Fuente: elaboración propia.

2017; Sánchez-Escobedo *et al.*, 2021; Vélez-Calvo *et al.*, 2019). En un estudio comparativo entre cuatro modelos, McBee y Makel (2019) encontraron que en los modelos psicométricos o de habilidad cognitiva general, usando como parámetro el coeficiente intelectual, la proporción es del 9,1% (CI ≥ 120 ≤ 129), 2,3% (CI ≥ 130 ≤ 139) y 0,4% (CI ≥ 140), respectivamente; por otra parte, en los modelos de múltiple criterio y múltiple dominio, la proporción fluctuó entre 5% y 10% de los estudiantes; en el modelo de tres anillos, dicha proporción fluctuó entre 9,4% y 25,2%; finalmente, en una identificación no paramétrica basada en una definición nacional, con varias combinaciones de elementos contextuales, percepciones, habilidades y dominios, la proporción superó ampliamente el 25%, dado que varió entre 27% y 87%.

De forma diferenciada, en los modelos psicométricos, la prevalencia es del 2,2% (Benito *et al.*, 2014; Lynn y Meisenberg, 2010; Meisenberg y Lynn, 2011), mientras que en los cognitivos la estimación es de 3% (García-Ron y Sierra-Vásquez, 2011). Usando la medición multicriterio de las escalas Renzulli, en el marco de los modelos de rendimiento, las prevalencias se comportan así: 8,4% con el criterio de madurez cognitiva, 12% mediante el criterio de 'creatividad', 1,1% combinando los dos anteriores y 2,8% juntando madurez, creatividad y motivación (Manzano *et al.*, 2010). Según la perspectiva sistémica, implementando el modelo tripartito de Pfeiffer, la prevalencia es del 2,75% (Vélez-Calvo, 2019). En el modelo diferenciado de Gagné (2007; 2021), que también es de rendimiento, se consideran pruebas de coeficiente intelectual a partir de cuyos resultados de establecen cinco niveles que comienzan en la categoría medio (CI ≥ 120 < 135), con una proporción estimada del 10%, moderado (CI ≥ 135 < 145), cuya proporción es de 1%, alto (CI ≥ 145 < 155, 0,1%), excepcional (CI ≥ 155 < 165, 0,01%) y extremadamente alto (CI ≥ 165, 0,001%).

En un estudio de revisión de 90 estudios empíricos, publicados en cinco importantes revistas científicas especializadas en el tema, durante 1997 y 1998, Ziegler y Raul (2000) encontraron cinco criterios como los más comúnmente considerados para identificar y seleccionar estudiantes talentosos: la inteligencia, el logro, la creatividad, las evidencias comportamentales y las nominaciones de padres y profesores, o la combinación entre dos o más de los anteriores. En población de educación básica y media, los criterios más usados fueron la combinación de medidas de varios factores, consecuente con modelos integradores (41,1%), seguido de medidas de rendimiento o desempeño (22,2%), medidas de inteligencia analítica, de corte más psicométrico o cognitivo (18,9%) y nominación de padres o profesores, más afín a perspectivas contextuales, con un 5,6%.

Un estudio de Harder *et al.* (2014), realizado con una muestra de estudiantes alemanes, comparó cuatro modelos: de CI, de desempeño, del moderador y sistémico, en cuanto a su poder predictivo y explicativo de un rendimiento excelente, encontrando que el de menor poder explicativo-predictivo fue el de CI, siendo el de desempeño el de mejor poder predictivo, mientras que los modelos del moderador y sistémico fueron los de mayor poder explicativo, aunque se encontraron problemas conceptuales y metodológicos.

No obstante los datos presentados, resulta importante señalar que los datos disponibles son escasos y no siempre actualizados, que los sistemas de registro no son asumidos en todos los países o en sus distintas regiones –más bien se concentran en Norteamérica, Europa Occidental, China, Australia y otros pocos países de regiones distintas– y que las amplias variaciones en los resultados no solo obedecen a que se puso a operar la variable, sino a los instrumentos y procedimientos de medida, los cuales son igualmente diversos, lo que recomienda hacer más estudios al respecto (Cao *et al.*, 2017; Hodges *et al.*, 2018; Ogurlu, 2021).

En virtud de esta diversidad de perspectivas y estimaciones, se procede con la conceptualización del talento académico, para lo cual se enuncian categorizaciones del concepto, sus distinciones con respecto a conceptos similares, sus características distintivas y posibles clasificaciones.

Categorizaciones del talento académico y distinción con fenómenos similares

Como marco general, el talento es considerado una excepcionalidad, debido a su baja prevalencia (Barraza-López, 2015; Robinson y Clinkenbeard, 1998), o bien como una alta capacidad (Conejeros y Gómez, 2020; Quílez-Robres y Lozano-Blasco, 2020), por su ubicación en los percentiles superiores. Si se asumen las altas capacidades humanas como manifestaciones diversas de un continuo dinámico o de cierta trayectoria de desarrollo (Castelló y De Battle, 1998; Sastre-Riba, 2019), existen cuatro categorías o manifestaciones neural y temporalmente diferenciables de estas: la superdotación, la creatividad, la doble excepcionalidad y el talento.

La *superdotación* se refiere a la configuración cerebral superlativa de base, cuyo origen es innato y cuya expresión ocurre tempranamente en el desarrollo, manifestándose en signos de precocidad y alta inteligencia analítica, como en distintas aptitudes intelectuales y de otros tipos; la *creatividad*, por su parte, connota un estilo cognitivo predominante y un perfil de personalidad inusuales que, en conjunto con un entorno favorable, conlleva la generación espontánea y frecuente de ideas, procesos y productos inusuales, originales e innovadores que resuelven problemas y necesidades reales, con altísimo valor y relevancia sociocultural a nivel local, regional o global (Castejón *et al.*, 2016; CGCOM *et al.*, 2014; Feldhusen, 1994; 2005; Gagné, 2015a; Paik, 2013; Renzulli, 2012; Sak, 2023; Simonton, 2019). Cuando el talento, la superdotación o la creatividad se manifiestan en conjunto con alguna dificultad específica del aprendizaje o concomitantes con una discapacidad o trastorno del neurodesarrollo, del lenguaje o del movimiento, emerge una cuarta capacidad sobresaliente denominada *doble excepcionalidad* (Conejeros *et al.*, 2018; Khan y Khan, 2023; Reis *et al.*, 2014; Şentürk *et al.*, 2022).

Aunque, en general, el *talento* corresponde a una alta capacidad, a una excepcionalidad humana o a una capacidad excepcional, de carácter aprendido y que difiere de otras condiciones como las previamente mencionadas, situar más precisamente el talento académico requiere ahondar en sus diversas propuestas de clasificación del talento. Así, en los modelos de dominio, según la amplitud en su ámbito de manifestación, se distingue entre el *talento simple*, manifiesto en un ámbito específico (p. ej. matemáticas, lenguaje) o en un tipo de procesamiento cognitivo predominante (p. ej. lógico, analítico), y *talento compuesto*, en donde se combinan varias aptitudes y habilidades (p. ej. talento artístico, como combinación entre habilidad perceptual, aptitud visoespacial y pensamiento divergente). Desde esta perspectiva, el talento académico corresponde comúnmente a un subtipo de talento compuesto, dado que involucra varios campos y distintas habilidades y dispositivos cognitivos, junto con sus diversos modos de procesamiento (Castelló y De Battle, 1998; CGCOM *et al.*, 2014).

Otras clasificaciones cercanas a los modelos de dominio específico proponen clasificar el talento según sus campos generales de expresión, como en la propuesta de inteligencias múltiples de Gardner (1993; 2001) donde se distingue entre nueve marcos mentales o potenciales biopsicológicos: visoespacial, lingüístico-verbal, lógico-matemático, kinestésico-corporal, musical, interpersonal, intrapersonal, naturalístico y existencial, que, al manifestarse en actividades de alto valor y relevancia sociocultural, derivan en talentos, mientras que en otras perspectivas se coincide en distinguir entre cuatro grandes ámbitos: el artístico, el socioafectivo, el psicomotor y el cognitivo, también llamado conceptual o intelectual (Bloom, 1985; De Zubiría, 2006; Gagné; 2004; Lucas *et al.*, 2012; Marland, 1971).

Dentro de este último campo y el de las inteligencias asociadas (visoespacial, lógico-matemático y lingüístico-verbal), se puede ubicar el talento académico como un subtipo de talento conceptual, si se toma en consideración el marcado énfasis y las evidencias del aporte de la experiencia escolar y de los distintos entornos académicos sobre la cognición y los componentes y habilidades de la inteligencia

analítica (Ritchie *et al.*, 2015; Ritchie y Tucker-Drob, 2018; Simonton, 2019).

Otros autores, desde una perspectiva de desarrollo, distinguen entre el *talento potencial*, referido a la proyección, estimación o suposición del desempeño futuro, es decir, a las aptitudes y condiciones naturales de la persona, y el *talento manifiesto*, como el desarrollo de dichas aptitudes o condiciones biológicas de base que, gracias al contexto y las intervenciones adecuadas, se van transformando en habilidades, desempeños y logros, dan lugar a competencias y devienen en experticia o creatividad en su nivel más elevado, aunque las trayectorias, el máximo nivel alcanzado y el ritmo de desarrollo varían dependiendo del sujeto, del dominio y del contexto (Matthews y Foster, 2006; Robb, 2021; Subotnik *et al.*, 2023). El talento académico sería, desde tal perspectiva, algo potencial en los años iniciales del ciclo escolar y se iría haciendo progresivamente manifiesto a medida que se avanza en los distintos niveles y se van especificando, formando y complejizando las habilidades requeridas en educación.

Para otros autores (Gardner y Sternberg, 1994; Milgram, 1989; Renzulli, 2016; Renzulli y Reis, 2021; Sternberg, 2000), más afines a modelos cognitivos y de rendimiento, existen dos grandes categorías de talentos, el primero de los cuales corresponde justamente al *talento académico*, circunscrito a la educación formal y entendido como la capacidad para memorizar, relacionar y aprender contenidos, presentar y aprobar evaluaciones, realizar tareas escolares, resolver problemas hipotéticos, contar con buenas habilidades de lectura, escritura y procesamiento matemático y, en general, obtener buenos resultados escolares de forma consistente. Por otro lado, se alude a *talento creativo o creativo-productivo*, el cual trasciende las actividades e instituciones de educación y la etapa escolar, pues se refiere a la manifestación de habilidades notables en actividades artísticas, deportivas, manuales, científicas y sociales, entre otras, que llevan a obtener reconocimientos, a resolver problemas reales, realizar aportes a necesidades sociales relevantes, lo cual posibilita el acceso a roles de liderazgo, a logros importantes y a desarrollar niveles de excelencia, maestría, experticia o eminencia en campos específicos.

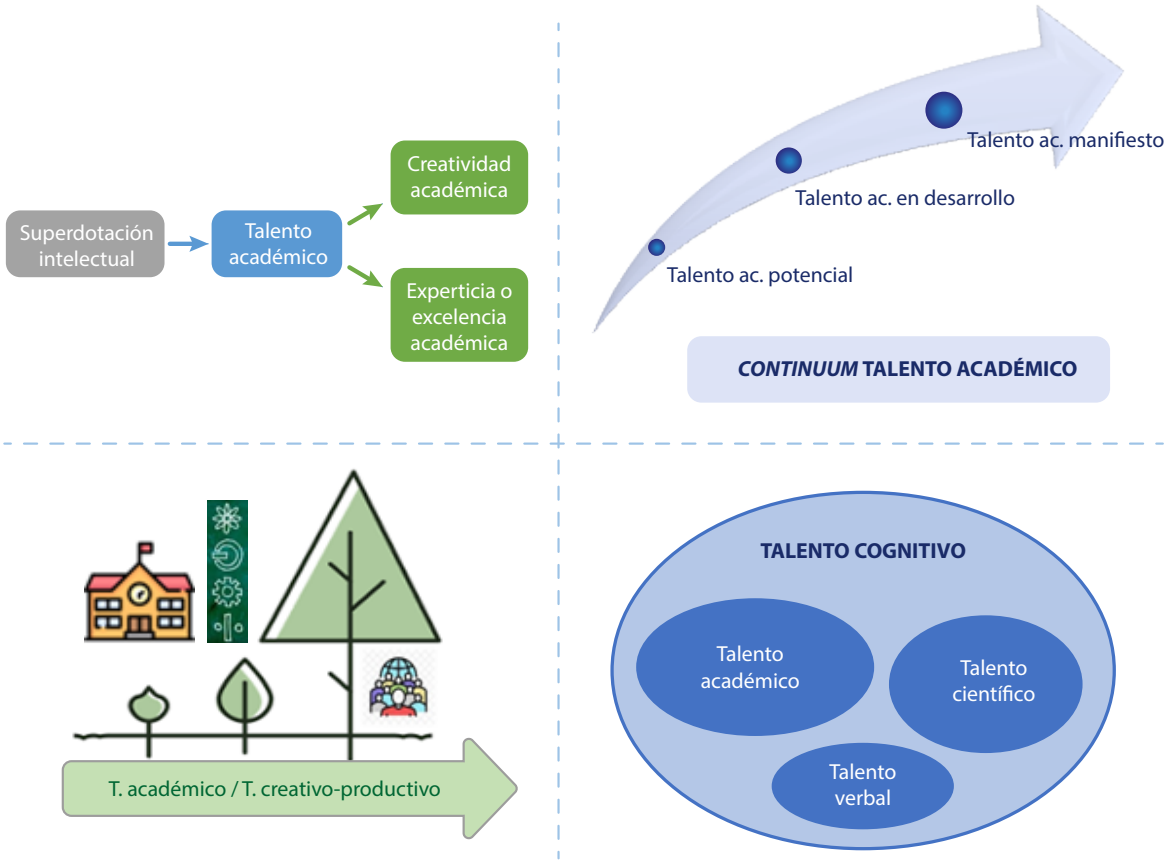
El talento académico manifiesto en el nivel de primaria es un buen predictor del mismo durante la secundaria (Spengler *et al.*, 2018) y, en algunos casos, el talento escolar sería la base para la progresiva o posterior manifestación del talento productivo, aunque no necesariamente el logro académico en niveles superlativos predisponga a logros y éxitos vitales en el futuro ni a desempeños o realizaciones excepcionales en campos o actividades extraescolares (Freeman, 2015; Pluchino *et al.*, 2018; Preckel *et al.*, 2020; Simonton, 2017).

En la Figura 2 se sintetizan gráficamente estas cuatro perspectivas.

Características esenciales del talento académico

Asumiendo una perspectiva integradora de los diversos modelos revisados y sus aportes más resonantes, se señalan enseguida las características comunes o más frecuentemente mencionadas en la literatura al respecto, comenzando por el *desempeño académico por encima de la media*, para el nivel y grupo etario de referencia, ubicado dentro del percentil 75 o superior, el cual se puede hacer evidente bien sea en el promedio general acumulado, en el promedio de las áreas escolares de mayor relevancia o intensidad horaria (p. ej. matemáticas, lenguas, ciencias naturales y ciencias sociales) o en el promedio específico en alguna de estas áreas (Eyre, 2016; Subotnik *et al.*, 2019). Este alto rendimiento debe ser *consistente, así como permanecer y mejorar en el tiempo* (Breit *et al.*, 2021; Subotnik *et al.*, 2019) y no puede ser producto del mejoramiento humano o la intervención tecnológica intencionada para aumentar capacidades (Hauskeller, 2011), y aunque existen factores estocásticos, como el nacer o desarrollarse en cierta época o en cierta región o contexto, o contar con cierta oportunidad o ser reconocido, de forma

Figura 2. Cuatro posibles categorizaciones del talento académico



Fuente: elaboración propia.

imprevista por alguien experto o con contactos en un campo (Gagné, 2021), este desempeño notable *no debe obedecer primordialmente al azar* (Hamilton y Lordan, 2023; Pluchino *et al.*, 2018). Adicionalmente a la manifestación de logro, deben presentarse *otros indicios de alto o mejor rendimiento cognitivo*, que pueden ser medidos de manera objetiva, pero que generalmente son observados por pares y docentes durante el trabajo cotidiano en el aula y en otras actividades académicas (Sastre-Riba, 2019; Szabó, 2019).

Entre estos factores cognitivos presentes con frecuencia en los perfiles de estudiantes talentosos se encuentran altos puntajes en inteligencia general (Warne, 2016; Wassermann, 2020), mayor capacidad y eficiencia en la memoria de trabajo (Rodríguez-Naveiras *et al.*, 2019), capacidades cualitativa y cuantitativamente superiores en: atención y concentración, retención de datos, facilidad y profundidad en la comprensión, habilidad de síntesis e integración entre ideas, pensamiento flexible, pensamiento crítico, conceptualización, fluidez, amplitud y complejidad del vocabulario y el lenguaje, entre otros aspectos (Callahan, 2018b). En otros estudios neuropsicológicos sobre el funcionamiento cognitivo en las altas capacidades, se encuentra mayor capacidad y complejidad en la resolución de problemas, comprensión precoz, mayor dedicación y efectividad en la planificación, flexibilidad mental, mayor resistencia a la interferencia y mayor complejidad en la organización de la información procesada (Sastre-Riba, 2008). También existe evidencia de mejor funcionamiento ejecutivo y metacognitivo en miembros de dicha

población (Sastre-Riba, 2011; Sastre-Riba y Pascual-Sufrate, 2013; Sastre-Riba y Viana-Sáenz, 2016; Viana-Sáenz *et al*., 2021), así como de mejores aptitudes y procesos de razonamiento espacial, lógico-matemático y verbal (Wai *et al*., 2022; Zhang *et al*., 2016).

Las pruebas y abordajes tradicionales para la identificación de estudiantes con talentos se centran en la evaluación de factores cognitivos como los previamente mencionados (Almeida *et al*., 2014; Alyafai *et al*., 2024; Hodges *et al*., 2018). No obstante, reconociendo la relevancia y evidencia empírica de aspectos intelectuales (Wai, 2014), la consideración y medición de aspectos cognitivos resultan insuficientes para abarcar la complejidad del talento académico y otras altas capacidades manifiestas en población escolar; así mismo, la diversidad de manifestaciones del talento, en conjunto con la diversidad de los entornos escolares y de los estudiantes que los habitan, indica que se deben contemplar *otros factores de tipo no cognitivo*, asociados a la volición, la personalidad, la autovaloración y la afectividad (APA y CPSE, 2017; Duckworth y Yaeger, 2015; Farrington *et al*., 2012; Matthews, 2018; Papadopoulos, 2020; Preckel *et al*., 2020; Soto, 2017; Tourreix *et al*., 2023; Warne, 2016).

Se ha observado que estas variables contribuyen al logro cognitivo, así como a la permanencia, retención, logro, bienestar y funcionamiento vital de los estudiantes con y sin indicios de talentos y condiciones excepcionales (Petway *et al*., 2016; Savenkov, 2021). Por el contrario, la baja motivación, el malestar emocional y las perspectivas negativas acerca de sí mismo y sus experiencias académicas generan bajo desempeño en la escuela, tanto en estudiantes regulares como en aquellos con talento (Razali *et al*., 2024). También la atención a sus necesidades y dificultades socioemocionales en el entorno familiar funge como factor que media en el bienestar y en la salud mental de los estudiantes, con lo cual se obstaculiza o promueve el desarrollo de sus potenciales (Papadopoulos, 2021; Wu, 2010).

Entre los factores no cognitivos con mayor evidencia empírica de asociación al talento académico se encuentran la apertura a la experiencia (Anglim, 2022; Ogurlu y Özbey, 2021), el autoconcepto académico (Infantes-Paniagua *et al*., 2022; Litster, 2007; Litster y Roberts, 2011; Matthews, 2014; Peperkorn y Wegner, 2020), la autoconfianza (Jihyun y Stankov, 2018; Stankov *et al*., 2014), la autoeficacia (Abdulla-Alabassi *et al*., 2023; Siegle *et al*., 2017), la autorregulación del aprendizaje (Oppong *et al*., 2019), el esfuerzo perfeccionista (Grugan *et al*., 2021; Ogurlu, 2020; Pamies, 2022; Stricker *et al*., 2019), el *grit* o perseverancia (Christopoulou *et al*., 2018; Fernández-Martín *et al*., 2020; Papadopoulos, 2020), la inteligencia emocional (Abdulla-Alabassi *et al*., 2020; Ogurlu, 2021), el interés cristalizado (Pässler *et al*., 2015) y la motivación académica, particularmente la intrínseca y la de logro (Burns y Martin, 2019; Cervantes-Arreola *et al*., 2017; Clinkenbeard, 2012; Dings y Spinath, 2021; Gottfried y Gottfried, 2009; Papadopoulos, 2020; Valenzuela *et al*., 2018).

Adicionalmente, como cualquier tipo de talento, el académico *es susceptible de desarrollo* (Gagné, 2015a/b/b; Olszewski-Kubilius *et al*., 2015; Preckel *et al*., 2020; Renzulli, 2012; 2016), lo que se explica en la evidencia sobre la maleabilidad y dinamicidad de la capacidad cognitiva general, de las habilidades de dominio específico, así como de los factores no cognitivos asociados (Dixon, 2021; Farrington *et al*., 2012; Subotnik *et al*., 2023). Este desarrollo se origina en las disposiciones y aptitudes naturales de cada estudiante que, al ser identificadas, estimuladas y atendidas oportuna y debidamente, dan lugar al primer nivel de manifestación de alto rendimiento: las habilidades. Si estas son entrenadas sistemáticamente y coinciden con los intereses, necesidades y motivaciones personales, se automatizan y dan lugar a un segundo nivel, denominado destrezas, que, gracias a las oportunidades, recursos y mediaciones, como a la presencia de necesidades reales y contextos de aplicación, pueden devenir en competencias, tercer nivel de complejidad en la manifestación del alto desempeño (Gagné, 2021; Olszewski-Kubilius *et al*., 2015).

Si las mediaciones del entorno familiar y escolar son favorables (Gagné, 2015b; 2021; Piirto, 2007), si las personas aprovechan estas competencias y las conjugan con sus pasiones y si en la continuidad de la formación académica o en contextos extraescolares o posteriores a la culminación de estudios (p. ej. laborales, ocupacionales, comunitarios, sociales) se dan las posibilidades de perfeccionarse en un campo particular del saber y del quehacer humanos, contribuyendo con ello a la comprensión y solución de problemáticas y necesidades culturalmente relevantes, se llegaría a la eminencia, como etapa o nivel culminante en el desarrollo de cualquier talento (Ericsson *et al.*, 2005; 2013; Gagné, 2015a/b; 2018; Olszewski-Kubilius *et al.*, 2015; Subotnik *et al.*, 2018).

Aun considerando la evidencia previamente mencionada, es importante reiterar que existe una amplia diversidad de perfiles entre estudiantes con indicios de talento académico, lo cual obedece a su carácter dinámico y a la multidimensionalidad del fenómeno, en donde se conjugan aspectos de la persona, de su historia y de su entorno (Breedlove, 2018; Castejón *et al.*, 2016; Gardner, 1993; 2001; Sastre-Riba, 2019; Tourreix *et al.*, 2023). En este sentido, el subtipo o dominio específico del talento escolar juega un rol crucial, por lo cual se revisan enseguida distintas propuestas de clasificación.

Hacia una clasificación del talento académico

Así como existen distintas perspectivas y clasificaciones del talento en general, hay diversas propuestas de clasificación del talento académico (Gagné, 2021; Pérez *et al.*, 2005). En modelos neuropsicológico y cognitivos, a partir de la revisión de la evidencia obtenida en varios estudios de perfilación neurocognitiva de estudiantes, se establece la distinción entre talento convergente o lógico-deductivo, más relacionado con procesos verbales, numéricos y espaciales, y talento divergente o creativo, de predominancia en asignaturas relacionadas con la emocionalidad y el relacionamiento interpersonal (Bar-On y Maree, 2009; Moon, 2003; Moon y Ray, 2006), o bien con el arte, la innovación y la solución no convencional de problemas (Sastre-Riba, 2008; 2011; Sastre-Riba y Pascual-Sufrate, 2013; Sastre-Riba y Viana-Sáenz, 2016).

En el marco de su teoría triárquica de la inteligencia, circunscrita en los modelos cognitivos, Sternberg (2000) propone siete categorías de talento, a partir de la combinación entre habilidades analíticas, creativas y prácticas: el equilibrador consumado, quien combina estratégicamente y en buen nivel las tres habilidades; el practicante creativo, con capacidades para producir ideas y llevarlas a la práctica o para convencer a otros de su valor, aun cuando no sean rigurosos en su fundamentación; el practicante analítico, con alta inteligencia general y habilidades en sus campos de inquietud, pero sin mucha capacidad de generar ideas o propuestas; el creador analítico, con gran originalidad en sus ideas, acompañada de una buena capacidad para evaluarlas de manera crítica y reflexiva; el practicante, referido a estudiantes con muy elevadas habilidades prácticas, sin destacar en lo intelectual o en la innovación; el creador o creativo, referido a estudiantes con enorme capacidad para generar ideas novedosas, inusuales y de gran utilidad, pero sin habilidades para analizarlas ni para llevarlas a la práctica; finalmente, están los estudiantes analíticos, con alta inteligencia y habilidades académicas superiores, aunque les cueste generar ideas y desarrollar habilidades prácticas.

Desde una perspectiva de dominio específico, diversos autores coinciden en señalar ciertos campos o ámbitos generales de manifestación del talento, como el artístico, también denominado simbólico, creativo o estético; el intelectual, también denominado cognitivo, representativo o conceptual; el socioafectivo, nombrado también como social, psicológico, relacional o personal; y, por último, se alude al campo psicomotor, también llamado técnico, atlético, práxico o de materiales físicos (Bloom, 1985; De Zubiría, 2006; Gagné; 2004; Lucas *et al.*, 2012; Marland, 1971). Dado el tradicional énfasis de la escuela sobre la cognición y la adquisición de con-

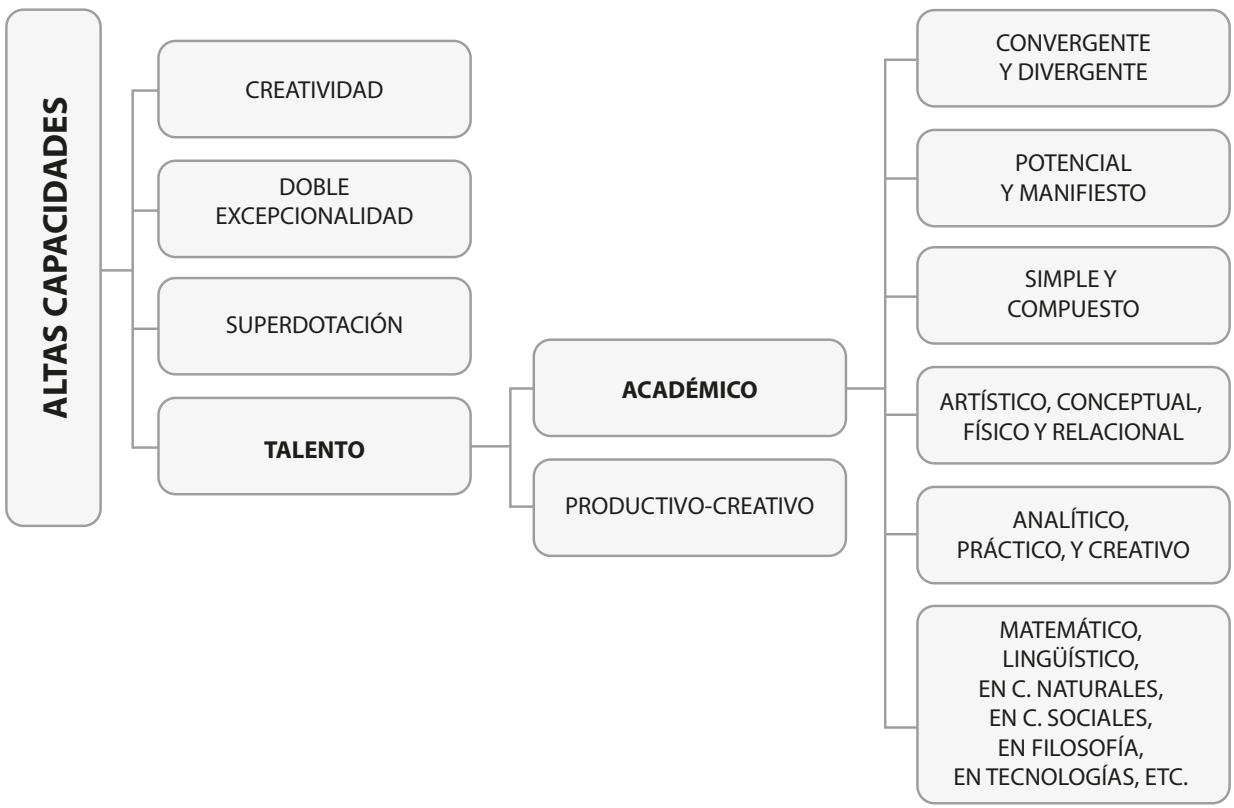
ceptos, el talento académico suele equipararse con el talento intelectual, pudiendo subdividirse según su área de manifestación, al punto que se distingue entre talento general, matemático, verbal y espacial (Wai y Worrell, 2017). Actualmente se cuestiona si otras áreas, como la deportiva y la socioemocional, deberían ser consideradas con similar relevancia como dominios del talento manifiesto en ambientes escolares (Bar-On y Maree, 2009; Juriana *et al*., 2023; Moon y Ray, 2006; Zhao *et al*., 2024).

En una perspectiva similar, aunque más pragmática, se ha optado por subdividir el talento académico en función de las áreas de conocimiento que integran el currículo escolar. Al respecto, Gagné (2021) lo subdivide en lenguaje, matemáticas, ciencias, humanidades y artes; Flanagan y Arancibia (2005) categorizan el talento académico en general, lenguaje y escritura, lógica y matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales; mientras que el Ministerio de Educación Nacional (2015) de Colombia lo clasifica en las áreas de ciencias naturales, básicas o tecnologías, ciencias sociales o ciencias humanas, artes o letras, actividad física, ejercicio y deporte y liderazgo social y emprendimiento. De manera similar, aunque en el marco de la evaluación censal internacional, se distingue entre talento en matemáticas, en ciencias y en lectura (OCDE, 2017).

Síntesis conclusiva

Como se expresa en el esquema (Figura 3), existen cuatro altas capacidades que pueden manifestarse en entornos escolares: la *superdotación*,

Figura 3. Síntesis categorial: el talento académico en el marco de las altas capacidades



Fuente: elaboración propia.

como disposición natural de base biológica y hereditaria (Mrazik y Dombrowski, 2010), que consiste en una configuración morfológica, anatómica y fisiológica del cerebro, superior en términos cuantitativos y cualitativos, que ocasiona alta inteligencia general, capacidad de aprendizaje más elevada y procesamiento cognitivo más eficiente (Solé-Casals *et al*., 2019; Tetreault y Zakreski, 2018), evidenciable mediante medidas psicométricas de CI ubicadas a dos desviaciones o más del promedio (Wasserman, 2020), en conjunción con signos de precocidad y desarrollo acelerado (Vaivre-Douret, 2011), lo cual potencia y propicia el desempeño escolar superlativo. También se encuentra la *creatividad*, un tipo específico de pensamiento espontáneo, mediado por ciertos rasgos de personalidad, que fomenta la generación de preguntas, ideas, respuestas y soluciones, caracterizadas por ser originales, fluidas, flexibles y elaboradas, aplicables a la comprensión y solución de problemas hipotéticos o reales dentro del entorno y el currículo escolares (Benedek y Jauk, 2018).

En cuanto a la *doble excepcionalidad*, esta refiere a la combinación de una discapacidad (física, sensorial, psíquica) o un trastorno específico del aprendizaje (discalculia, dislexia, disgrafia) o bien un trastorno del neurodesarrollo (trastornos de la comunicación, el habla y el lenguaje, trastornos motores, TDAH o TEA, exceptuándose la discapacidad intelectual), con una alta capacidad, bien sea creatividad, talento o superdotación, coexistiendo y manifestándose ambas condiciones durante el ciclo escolar (Gierczyk y Hornby, 2021; Khan y Khan, 2023; Reis *et al*., 2014; Şentürk *et al*., 2022).

Como las demás capacidades excepcionales, el talento refiere a un fenómeno complejo y multidimensional (Gagné, 2015; Renzulli y Reis, 2021), manifiesto en un desempeño escolar sostenido en el tiempo, que es superior a la media y al de los pares etarios (Subotnik *et al*., 2019), favorecido por la práctica sistemática (Ericsson *et al*., 2005; 2013) y que resulta del aprendizaje y de la mediación del contexto, en interacción con distintos factores de índole biológico (Gagné, 2015), cognitivo (Myers *et al*., 2017) y extracognitivo (Shavinina y Seeratan, 2004), hasta configurar una condición dinámica y desarrollable (Gagné, 2018; Subotnik *et a*l., 2018), que no es producto del azar ni de la intervención tecnológica con fines de mejoramiento (Hamilton y Lordan, 2023; Hauskeller, 2011), dado que atiende al interés y perfil biológico, cognitivo y motivacional del estudiante (Valenzuela *et al*., 2018), además de tener valor dentro del currículo escolar y la institución educativa.

El talento académico puede eventualmente ser compuesto, es decir, expresarse en varias de las asignaturas escolares, pero lo más común es que sea propio de un campo o dominio específico, lo cual exige subdividirlo (Castelló y De Battle, 1998; Gagné, 2015). Aunque se podría optar por circunscribir el talento a las áreas que tradicionalmente conforman el currículo escolar (Arancibia, 2009; Gagné, 2021), las cuales se ubican, *grosso modo*, dentro del campo cognitivo o científico (Rindermann *et al*., 2013), se sugiere acatar la consideración adicional de los campos artístico, relacional y práxico, tomando en cuenta las áreas emergentes en los currículos actuales, además de la importancia personal y social de las actividades manuales, deportivas, tecnológicas y del desempeño socioemocional en el contexto actual (Bar-On y Maree, 2009), lo cual se hace exigible en una perspectiva genuinamente inclusiva del fenómeno (Llancavil y Lagos, 2016; Marsili *et al*., 2023; Moon, 2003; Robles, 2020). Adicionalmente, ante la creciente inclusión de nuevas y diversas asignaturas, una clasificación completa resultaría demasiado extensa y siempre inconclusa. A continuación, se presenta un esquema conceptual sintético.

CODA: Breve propuesta de criterios para detección del talento académico

Con el fin de precisar las características propuestas en la revisión efectuada y sintetizadas en la Figura 4, se presenta la Tabla 1, mediante la cual se describen criterios que pueden ser de utilidad para orientadores, padres, maestros y otros mediadores involucrados en la detección y atención a estas poblaciones.

Figura 4. Síntesis conceptual sobre el talento académico

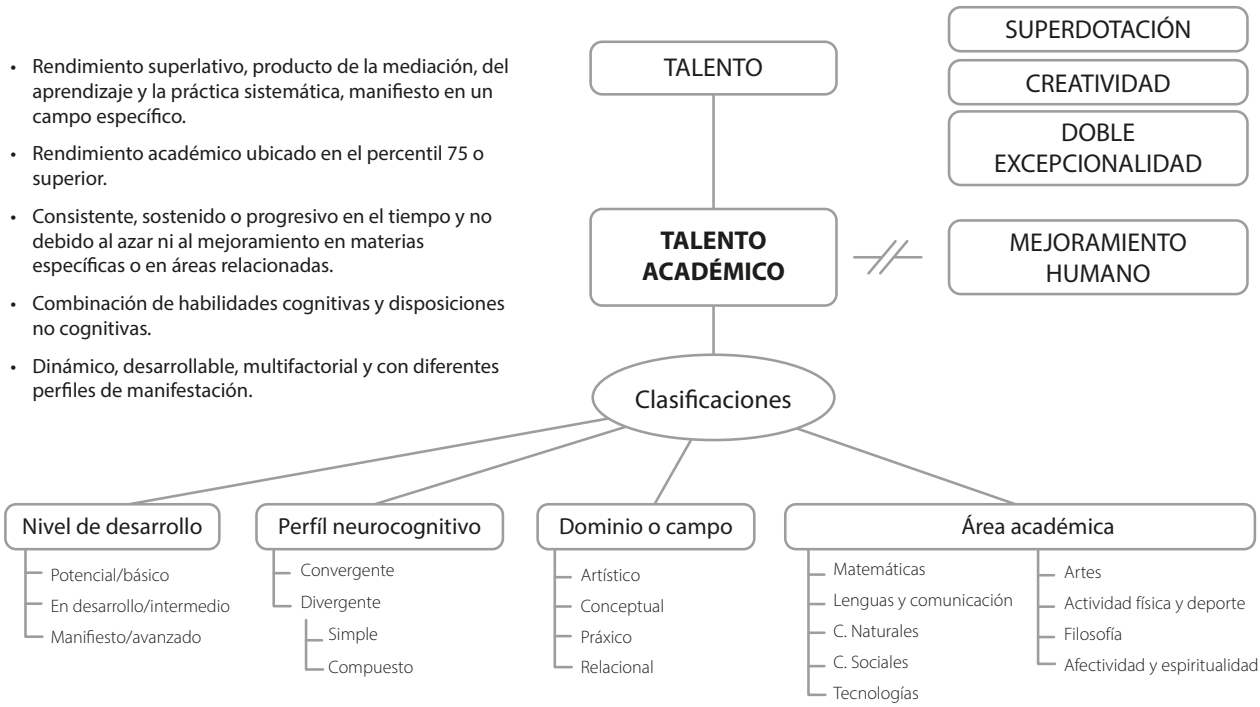


Tabla 1. Criterios de utilidad para orientadores, padres, maestros y otros mediadores

Criterio	Indicador	SÍ	NO	N.A.
Rendimiento académico superior	Ubicación de las notas y promedios en el percentil 80 o superior en calificaciones escolares.			
Especificidad del campo	En una asignatura del currículo escolar o en varias relacionadas o del mismo campo.			
Consistencia	El alto desempeño es sostenido o progresa, durante al menos dos años académicos seguidos.			
Reconocimiento en el entorno	Percentil 75 o superior en escalas o pautas de nominación (padres, profesores, pares y/o autorreporte).			
Coincidencia de juicios	Coincidencia entre la apreciación positiva del desempeño escolar entre orientadores, profesores, pares, padres y expertos del campo.			
Factores motivacionales	En su rol estudiantil manifiesta indicios de curiosidad, autodisciplina, autoexigencia, interés consistente, curiosidad, motivación por aprender y persistencia.			
Factores de personalidad	Es abierto a la experiencia, tendiente al esfuerzo perfeccionista y con alto sentido de justicia.			

Criterio	Indicador	SÍ	NO	N.A.
Factores de autovaloración	Manifiesta autoconcepto académico positivo, alta autoeficacia, adecuada autoestima y, en general, una positiva autopercepción académica.			
Factores cognitivos	Sus procesos de atención, memoria, aprendizaje, lenguaje y pensamiento destacan frente a sus pares.			
Habilidades/ competencias académicas	Destaca frecuentemente en lectura, escritura, numeracidad, habilidades verbales, razonamiento espacial y en pensamiento crítico y complejo.			
Práctica sistemática	Su desempeño no emerge de manera espontánea, sino es producto del aprendizaje y del entrenamiento.			
Frecuencia y causa del alto desempeño	Se descarta que el alto rendimiento sea debido al azar o a posibles sesgos en el proceso evaluativo.			
Signos de asincronía o complejidad emocional	Rendimiento cognitivo ubicado en el 5% superior, que contrasta signos o riesgos de desmotivación académica, dificultad para socializar o realizar actividades físicas, hipersensibilidad, perfeccionismo excesivo, estrés académico, exclusión o acoso por los pares.			

Fuente: elaboración propia.

Referencias

Abdul, A. R., Ab Razak, N. H., Sawai, R. P., Kasmani, M. F., Amat, M. I. y Al Haadi, A. (2021). Exploration of challenges among gifted and talented children. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities, 6*(4), 242-251. https://doi.org/10.47405/mjssh.v6i4.760

Abdulla-Alabassi, A. M., Eldin, Ayoub, A. E. y Ziegler, A. O. (2020). Are gifted students more emotionally intelligent than their non-gifted peers? A meta-analysis. *High Ability Studies, 32*(2), 1-29. https://doi.org/10.1080/13598139.2020.1770704

Abdulla-Alabbasi, A. M., Sultan, Z. M., Karwowski, M., Cross, T. L. y Ayoub, A. E. (2023). Self-efficacy in gifted and non-gifted students: A multilevel meta-analysis. *Personality and Individual Differences, 210*, 1-10. https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112244

Ackerman, P. L. y Lakin, J. M. (2018). Expertise and individual differences. En Pfeiffer, S. I. (ed.), *Handbook of giftedness in children: Psycho-educational theory, research, and best practices* (2 ed., pp. 65-80). Springer.

Al-Hroub, A. y El Khoury, S. (2018). Definitions and conceptions of giftedness around the world. En El Khoury, S. y Al-Hroub, A., *Gifted education in Lebanese schools: Integrating theory, research, and practice* (pp. 9-38). https://doi.org/10.1007/978-3-319-78592-9_2

Almeida, L. S., Araújo, A. M., Sainz-Gómez, M. y Prieto, M. D. (2014). Challenges in the identification of giftedness: Issues related to psychological assessment. *Anales de Psicología, 32*(3), 621-627. https://www.redalyc.org/pdf/167/16746507002.pdf

Al-Shabatat, A. (2013). A review of the contemporary concepts of giftedness and talent. *International Interdisciplinary Journal of Education, 2*(12), 1336-1346. http://dx.doi.org/10.12816/0002983

Alyafai, S. S., Marni, N. y Al-Bouri, W. M. (2024). The evaluation of gifted students. A systematic literature review (SLR). *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 13*(1), 114-127. http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v13-i1/18773

APA - American Psychological Association (2024). *APA Thesaurus of Psychological Index Terms*. Consultado 17 de enero de 2024. https://psycnet-apa-org.ez.unisabana.edu.co/thesaurus/item?term=talento

APA - American Psychological Association y CPSE - Coalition for Psychology in Schools and Education (2017). Top 20 principles from psychology for preK-12 teaching and learning. http://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles.aspx

Anglim, J., Dunlop, P. D., Wee, S., Horwood, S., Wood, J. K. y Marty, A. (2022). Personality and intelligence: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 148*(5-6), 301-336. https://doi.org/10.1037/bul0000373

Arancibia, V. (2009). La educación de alumnos con talentos: una deuda y una oportunidad para Chile. *Temas de la Agenda Pública, 4*(26), 3-15. https://politicaspublicas.uc.cl/wp-content/uploads/2015/02/la-eduacion-de-alumnos-con-talentos-una-deuda-y-una-oportunidad-para-chile.pdf

Assouline, S. G., Foley-Nicpon, M., Doobay, A. y Colangelo, N. (2021). Counseling gifted children: Psychological perspectives. En Cross, T. L. y Cross, J. R. (eds.), *Handbook for counselors serving students with gifts and talents: Development, relationships, school issues, and counseling needs/interventions* (pp. 695-712). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003235415

Attoni, T., Coelho, R., Martins, R., Lemos, L., Fernandes, L., Francis, T., Fernandes, S. y Fideles, K. (2020). The language aspects of children with high abilities/giftedness: An integrative literature review. *Cefac, 22*(6), 1-6. https://doi.org/10.1590/1982-0216/20202269320

Baccassino, F. y Pinnelli, S. (2023). Giftedness and gifted education: A systematic literature review. *Frontiers in Education, 7*(1073007), 1-18. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1073007

Bar-On, R. y Maree, J. G. (2009). In search of emotional–social giftedness: A potentially viable and valuable concept. En Shavinina, L. V. (ed.), *International Handbook on Giftedness* (pp. 559-570). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2_26

Barraza-López, R. J. (2015). Talent or talents: Intellectual exceptionality approaches and their implications in the educational process. *Revista Electrónica Educare, 19*(3), 1-16. https://doi.org/10.15359/ree.19-3.17

Barros-Núñez, P., Rosales-Reynoso, M. A. y Rodríguez-Preciado, S. Y. (2018). Genetics of giftedness. En I. González-Burgos (Ed.), *Psychobiological, clinical, and educational aspects of giftedness* (pp. 39-65). Nova Science Publishers. https://www.researchgate.net/publication/323376479_Genetics_of_Giftedness

Bhatt, R. (2011). A review of gifted and talented education in the United States. *Education Finance and Policy, 6*(4), 557-582. https://doi.org/10.1162/EDFP_a_00048

Bélanger, J. y Gagné, F. (2006). Estimating the size of the gifted/talented population from multiple identification criteria. *Journal for the Education of the Gifted, 30*(2), 131-163. https://doi.org/10.4219/jeg-2006-258

Benedek, M. y Jauk, E. (2018). Spontaneous and controlled processes in creative cognition. En Chistoff, K. y Fox, K. C. (eds.), *The Oxford handbook of spontaneous thought: Mind-wandering, creativity, and dreaming* (pp. 285-298). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190464745.013.22

Benito, R., Alegre, M. Á. y González-Balletbá, I. (2014). School segregation and its effects on educational equality and efficiency in 16 OECD comprehensive school systems. *Comparative Education Review, 58*(1), 104-134. https://doi.org/10.1086/672011

Besjes-de Bock, K. M. y de Ruyter, D. J. (2011). Five values of giftedness. *Roeper Review, 33*, 198-207. https://doi.org/10.1080/02783193.2011.580502

Birlean, C. y Shore, B. M. (2018). Cognitive development of giftedness and talents. From theory to practice. En Roberts, J. L., Inman, T. F. y Robins, H., *Introduction to gifted education* (pp. 91-115). Routledge.

Borland, J. H. (2021). The trouble with conceptions of giftedness. En Sternberg, R. J. y Ambrose, D. (eds.), *Conceptions of giftedness and talent* (pp. 37-49). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56869-6

Bloom, B. S. (1985). *Developing talent in young people*. Ballantine Books.

Breedlove, L. (2018). Characteristics of gifted learners. En Roberts, J. L., Inman, T. F. y Robins, H. (eds.), *Introduction to gifted education* (pp. 52-73). Routledge.

Breit, M., Scherrer, V. y Preckel, F. (2021). Temporal stability of specific ability scores and intelligence profiles in high ability students. *Intelligence, 86*, 1-11. https://doi.org/10.1016/j.intell.2021.101538

Bucaille, A., Jarry, C., Allard, J., Brochard, S., Peudenier, S. y Roy, A. (2021). Neuropsychological profile of intellectually gifted children: A systematic review. *Journal of the International Neuropsychological Society, 28*(4), 424-440. https://doi.org/10.1017/S1355617721000515

Burns, E. C. y Martin, A. J. (2019). Motivational issues in gifted education: Understanding the role of students' attribution and control beliefs, self-worth protection, and growth orientation. En S. Smith (ed.), *Handbook of giftedness and talent development in the Asia-Pacific* (pp. 339-357). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-3041-4

Cabrera, P. (2011). ¿Qué debe saber y saber hacer un profesor de estudiantes con talento académico? Una propuesta de estándares de formación inicial en educación de talentos. *Estudios Pedagógicos, 37*(2), 43-59. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200002

Callahan, C. M. (2018a). Identification of gifted and talented students. En C. M. Callahan y H. L. Hertberg-Davis (eds.), *Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives* (pp. 94-102). Routledge

Callahan, C. M. (2018b). The characteristics of gifted and talented students. En C. M. Callahan y H. L. Hertberg-Davis (eds.), *Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives* (2 ed., pp. 153-166). Routledge.

Callahan, C. M., Hertberg-Davis, H. L. y Missett, T. (2018a). Beliefs, philosophies and definitions. En C. M. Callahan y H. L. Hertberg-Davis (eds.), *Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives* (2 ed., pp. 13-21). Routledge.

Callahan, C. M., Renzulli, J. S., Delcourt, M. A. y Hertberg-Davis, H. L. (2018b). Considerations for the identification of gifted and talented students. En C. M. Callahan y H. L. Hertberg-Davis (eds.), *Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives* (2 ed., pp. 85-93). Routledge.

Cao, T. H., Jung, J. Y. y Lee, J. (2017). Assessment in gifted education: A review of the literature from 2005 to 2016. *Journal of Advanced Academics, 28*(3), 1-41. https://doi.org/10.1177/1932202X177145

Carman, C. A. (2013). Comparing apples and oranges: Fifteen years of definitions of giftedness in research. *Journal of Advanced Academics, 24*(1), 52-70. https://doi.org/10.1177/1932202X1247260

Casino-García, A. M., Llopis-Bueno, M. J., Gómez-Vivo, M. G., Juan-Grau, A., Shuali-Trachtenberg, T. y Llinares-Insa, L. I. (2021). "Developing capabilities". Inclusive extracurricular enrichment programs to improve the well-being of gifted adolescents. *Frontiers in Psychology, 12*, 1-16. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.731591

Castejón, J. L., Gilar, R., Miñano, P. y González, M. (2016). Latent class cluster analysis in exploring different profiles of gifted and talented students. *Learning and Individual Differences, 50*, 166-174. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.003

Castelló, A. y De Battle, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. *Faisca, 6*, 26-66. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2476205

Centre for Education Statistics and Evaluation (2019). *Revisiting Gifted Education*. NSW Department of Education. https://www.cese.nsw.gov.au/publications-filter/revisiting-gifted-education

Cervantes-Arreola, D. I., Valdés-Cuervo, A. A., García-Cepero, M. C. y Valadez-Sierra, M. D. (2017). Motivación al logro en estudiantes sobresalientes. Una revisión teórica. *Uaricha, 14*(32), 11-19. http://www.revistauaricha.umich.mx/index.php/urp/article/view/147/132

CGCOM - Consejo General de los Colegios Oficiales de Médicos de España, OMC - Organización Médica Colegial, Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades y FFOMC - Fundación para la Formación de la Organización Médica Colegial (2014). *Guía científica de las altas capacidades*. https://altascapacidadescse.org/shop/Guia%20Cient%C3%ADfica%20ICP18.pdf

Chávez-Soto, B. I., Zacatelco-Ramírez, F. y Acle-Tomasini, G. (2014). ¿Quiénes son los alumnos con aptitud sobresaliente? Análisis de diversas variables para su identificación. *Actualidades Investigativas en Educación, 14*(2), 1-32. https://www.redalyc.org/pdf/447/44731371018.pdf

Christopoulou, M., Lakioti, A., Pezirkiadinis, C., Karakasidou, E. y Stalikas, A. (2018). The role of grit in education: A systematic review. *Psychology, 9*(15), 2951-2971. https://doi.org/10.4236/psych.2018.915171

Clinkenbeard, P. R. (2012). Motivation and gifted students: Implications of theory and research. *Psychology in the Schools, 49*(7), 622-630. https://doi.org/10.1002/pits.21628

Coleman, J. R., Bryois, J., Gaspar, H. A., Jansen, P. R., Savage, J. E., Skene, N., Plomin, R., Muñoz-Machado, A. B., Linnarsson, S., Crawford, G., Hjerling-Leffer, J., Sullivan, P. F., Posthuma, D. y Breen, G. (2019). Biological annotation of genetic loci associated with intelligence in a meta-analysis of 87,740 individuals. *Molecular Psychiatry, 24*, 182-197. https://doi.org/10.1038/s41380-018-0040-6

Comité Económico y Social Europeo (2013). *Liberar el potencial de los niños y los jóvenes con gran capacidad intelectual dentro de la Unión Europea*. Dictamen 2013/C 76/01. http://bcn.cl/2qrdc

Conejeros, M. L. y Gómez, M. P. (2020). Alta capacidad: lo que necesitamos saber para brindar una educación generadora de oportunidades. En S. L. Catalán (ed.), *Ámbitos de la educación especial: Actualización y aplicación en contexto nacional*. Ediciones Universitarias de Valparaíso - Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. https://euv.cl/wp-content/uploads/2022/09/ambitoseduc.pdf

Conejeros, M. L., Sandoval, K., Cáceres, P. y Gómez, M. P. (2018). *Doble excepcionalidad: manual de identificación y orientaciones psicoeducativas dirigido a profesores de niños, niñas y adolescentes doblemente excepcionales (2e)*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y Conicyt. https://www.2e.cl/category/identificacion-doble-excepcionalidad/

Cornejo-Araya, C. A., Gómez-Araya, C. A., Muñoz-Huerta, Y. P. y Reyes-Vergara, C. P. (2021). What do we know about giftedness and underachievement? A bibliometric analysis. *International Journal of Research in Education and Science, 7*(2), 400-411. https://doi.org/10.46328/ijres.1481

Cross, T. y Coleman, L. J. (2005). School-based conception of giftedness. En R. J. Sternberg y J. E. Davidson (eds.), *Conceptions of giftedness* (2 ed., pp. 52-63). Cambridge University Press.

Da Costa, M. M., Bianchi, A. S. y Santos, M. M. (2022). Características de crianças com altas habilidades/superdotação: uma revisão sistemática. *Revista Brasileira de Educação Especial, 28,* 71-88. https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0121

Dai, D. Y. (2017). Envisioning a new foundation for gifted education: Evolving complexity theory (ECT) of talent development. *Gifted Child Quarterly, 61*(3), 172-182. https://doi.org/10.1177/0016986217701837

Dai, D. Y. (2021). Evolving complexity theory: A developmental systems approach to giftedness and talent. En R. J. Sternberg y D. Ambrose (eds.), *Conceptions of giftedness and talent* (3 ed., pp. 99-121). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56869-6_7

David, H. (2018). Problems and challenges of the gifted adolescent: School-related problems of the gifted adolescent. *Journal of Interdisciplinary Sciences, 2*(2), 113-131. https://eric.ed.gov/?id=ED617102

Deary, I. J., Cox, S. R. y Hill, W. D. (2022). Genetic variation, brain, and intelligence differences. *Molecular Psychiatry, 27*, 335-353. https://doi.org/10.1038/s41380-021-01027-y

De la Fuente, J., Davies, G., Grotzinger, A. D. Tucker-Drob, E. M. y Deary, I. J. (2021). A general dimension of genetic sharing across diverse cognitive traits inferred from molecular data. *Nature Human Behaviour, 5*, 49-58. https://doi.org/10.1038/s41562-020-00936-2

De Zubiría, M. (2006). *Psicología del talento y la creatividad*. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.

Dictionary.com. (2024). *Thesaurus*. https://www.thesaurus.com/

Dings, A. y Spinath, F. M. (2021). Motivational and personality variables distinguish academic underachievers from high achievers, low achievers, and overachievers. *Social Psychology of Education, 24*, 1461-1485. https://doi.org/10.1007/s11218-021-09659-2

Dixon, F. (2021). Social emotional support structures to facilitate talent development. En J. VanTassel-Baska (ed.), *Talent development in gifted education: Theory, research, and practice* (pp. 149-163). Routledge.

Dixson, D. D., Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F. y Worrell, F. C. (2020). Developing academic talent as a practicing school psychologist: From potential to expertise. *Psychology in the Schools, 57*(10), 1582-1595. https://doi.org/10.1002/pits.22363

Eyre, D. (2016). The high performance learning framework. En D. Eyre, *High performance learning: How to become a world class school* (pp. 30-41). Routledge.

ERIC Institute of Education Sciences (2024). *Thesaurus*. https://eric.ed.gov/?ti=all

Ericsson, K. A, Nandagopal, K. y Roring, R. W. (2005). Giftedness viewed from the expert-performance perspective. *Journal for the Education of the Gifted, 28*(3-4), 287-311. https://doi.org/10.4219/jeg-2005-335

Ericsson, K. A, Roring, R. W. y Nandagopal, K. (2013). Giftedness and evidence for reproducibly superior performance: An account based on the expert performance framework. En S. B. Kaufman (ed.), *The complexity of greatness: Beyond talent or practice* (pp. 174-235). Oxford University Press.

Duckworth, A. L. y Yeager, D. S. (2015). Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. *Educational Researcher, 44*(4), 237-251. https://doi.org/10.3102/0013189X15584327

Farrington, C. A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Seneca, T. S., Johnson, D. W. y Beechum, N. O. (2012). *Teaching adolescents to become learners. The role of noncognitive factors in shaping school performance: A critical literature review*. Consortium on Chicago School Research. https://consortium.uchicago.edu/publications/teaching-adolescents-become-learners-role-noncognitive-factors-shaping-school

Feldhusen, J. F. (1994). Talent identification and development in education (TIDE). *Gifted Education International, 10*(1), 10-15. https://doi.org/10.1177/026142949401000103

Feldhusen, J. F. (2005). Giftedness, talent, expertise, and creative achievement. En R. J. Sternberg y J. E. Davidson (eds.), *Conceptions of giftedness* (2 ed., pp. 64-79). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.006

Fernández-Martín, F. D., Arco-Tirado, J. L. y Hervás-Torres, M. (2020). Grit as a predictor and outcome of educational, professional, and personal success: A systematic review. *Psicología Educativa, 26*(2), 163-173. https://doi.org/10.5093/psed2020a11

Fisher-Ontrup, C. y Fisher, C. (2017). Conceptions of giftedness and talent. En J. Baker, S. Cobley, J. Schorer y N. Wattie (eds.), *Routledge handbook of talent identification and development in sport* (pp. 35-50). Routledge.

Flanagan, A. y Arancibia, V. (2005). Talento académico: un análisis de la identificación de alumnos talentosos efectuada por profesores. *Psykhe, 14*(1), 121-135. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282005000100010

Freeman, J. (2015). Por qué algunos niños con altas capacidades son notablemente más exitosos en la vida que otros con iguales oportunidades y habilidad. *Revista de Educación, 368*, 255-278. http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-291

Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies, 15*(2), 119-147. https://doi.org/10.1080/1359813042000314682

Gagné. F. (2007). Ten commandments for academic talent development. *Gifted Child Quarterly, 51*(2), 93-118. https://doi.org/10.1177/0016986206296660

Gagné, F. (2008). Talent development: Exposing the weakest link. *Revista Española de Pedagogía, 66*(240), 221-240. https://reunir.unir.net/handle/123456789/3919?show=full

Gagné, F. (2015a). De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD. *Revista de Educación, 368*, 12-39. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289

Gagné, F. (2015b). Academic talent development programs: A best practices model. *Asia Pacific Educational Review, 16*, 281-295. https://doi.org/10.1007/s12564-015-9366-9

Gagné, F. (2018). Academic talent development: Theory and best practices. En S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick y M. Foley-Nicpon (eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 163-183). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0000038-011

Gagné, F. (2021). *Differentiating giftedness from talent: The DMGT perspective on talent development*. Routledge.

García-Cepero, M. C. e Iglesias-Velasco, J. (2020). Hacia una comprensión de las aproximaciones institucionales a los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales: primeros pasos para incluirlos en la escuela. *Revista Colombiana de Educación, 79*, 423-444. https://doi.org/10.17227/rce.num79-10040

García-Martín, M. B. (2011). *El potencial de aprendizaje y los niños superdotados: una evaluación de la inteligencia alternativa a los tradicionales tests de CI*. EAE.

García-Martínez, I., Gutiérrez, R., Luque, A. y León, S. P. (2021). Analysing educational interventions with gifted students: Systematic review. *Children, 8*(365), 1-15. https://doi.org/10.3390/children8050365

García-Perales, R. y Rocha, A. (2023). Prevalencia de la alta capacidad intelectual en los centros educativos españoles. *Perspectiva, 41*(3), 1-18. https://doi.org/10.5007/2175-795X.2023.e91680

García-Ron, A. y Sierra-Vázquez, J. (2011). Niños con altas capacidades intelectuales. Signos de alarma, perfil neuropsicológico y sus dificultades académicas. *Anales de Pediatría Continuada, 9*(1), 69-72. https://doi.org/10.1016/S1696-2818(11)70010-5

Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós.

Gardner, M. K. y Sternberg, R. J. (1994). Novelty and intelligence. En R. Sternberg y R. Wagner (eds.), *Mind in context: Interactionist perspectives on human intelligence* (pp. 171-201). Cambridge University Press.

Geake, J. G. (2009). Neuropsychological characteristics of academic and creative giftedness. En L. V. Shavinina (ed.), *International handbook on giftedness* (pp 261-273). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2_11

Geake, J. G. (2010). Neurobiology of giftedness. *Research Intelligence, 92*, 10-13. http://trove.nla.gov.au/work/153057592

Gierczyk, M. y Hornby, G. (2021). Twice-exceptional students: Review of implications for special and inclusive education. *Education Sciences, 11*(2), 85, 1-10. https://doi.org/10.3390/educsci11020085

Golle, J., Schils, T., Borghans, L. y Rose, N. (2023). Who is considered gifted from a teacher's perspective? A representative large-scale study. *Gifted Child Quarterly, 67*(1), 64-79. https://doi.org/10.1177/00169862221104026

González-Rojas, Y. y Triana-Ferro, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores, 21*(2), 200-218. https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2

Gottfried, A. E. y Gottfried A. W. (2009). Development of gifted motivation: Longitudinal research and applications. En L. V. Shavinina (ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 617-631). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2_30

Grugan, M. C., Hill, A. P., Madigan, D. J., Donachie, T. C., Olsson, L. F. y Etherson, M. E. (2021). Perfectionism in academically gifted students: A systematic review. *Educational Psychology Review, 33,* 1631-1673. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09597-7

Gutiérrez-Ruiz, K. (2022). Propiedades psicométricas del cuestionario de mitos sobre altas capacidades intelectuales en población colombiana. *Revista Complutense de Educación, 33*(4), 667-677. https://doi.org/10.5209/rced.76486

Hambrick, D. Z., Burgoyne, A. P. y Oswald, F. L. (2018). Domain-general models of expertise: The role of cognitive ability. En P. Ward, J. M. Schraagen, J. Gore y E. M. Roth (eds.). *The Oxford handbook of expertise* (pp. 56-84). https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198795872.013.3

Hamilton, O. S. y Lordan, G. (2023). Ability or luck: A systematic review of interpersonal attributions of success. *Frontiers in Psychology, 13*, 1-22. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1035012

Harder, B., Vialle, W. y Ziegler, A. (2014). Conceptions of giftedness and expertise put to the empirical test. *High Ability Studies, 25*(2), 83-120. https://doi.org/10.1080/13598139.2014.968462

Hauskeller, M. (2011). Human enhancement and the giftedness of life. *Philosophical Papers, 40*(1), 55-79. https://philarchive.org/rec/HAUHEA

Hodges, J., Tay, J., Maeda, Y. y Gentry, M. (2018). *A meta-analysis of gifted and talented identification practices*. Department of Education Studies Graduate Student Publications. Paper 3. https://docs.lib.purdue.edu/edstgspubs/3

Hornstra, L., Mathijssen, A. C., Denissen, J. J. y Bakx, A. (2023). Academic motivation of intellectually gifted students and their classmates in regular primary school classes: A multidimensional, longitudinal, person- and variable-centered approach. *Learning and Individual Differences, 107*, 1-15. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102345

Hsu, S. D. (2014). *On the genetic architecture of intelligence and other quantitative traits*. arXiv. https://arxiv.org/pdf/1408.3421.pdf

Infantes-Paniagua, Á., Fernández-Bustos, J. G., Palomares Ruiz, A. y Contreras-Jordán, O. R. (2022). Diferencias en el autoconcepto entre alumnado con altas capacidades y alumnado general: un metaanálisis desde 2005 hasta 2020. *Anales de Psicología, 38*(2), 239-250. https://doi.org/10.6018/analesps.461971

Jackson, R. L. y Jung, J. Y. (2021). The identification of gifted underachievement: Validity evidence for the commonly used methods. *British Journal of Educational Psychology, 92*(3), 1133-1159. https://doi.org/10.1111/bjep.12492

Jansen, P. R., Nagel, M., Watanabe, K., Wei, Y., Savage, J. E., de Leeuw, C. A., Van den Heuvel, M. P., Van der Sluis, S. y Posthuma, D. (2020). Genome-wide meta-analysis of brain volume identifies genomic loci and genes shared with intelligence. *Nature Communications, 11*, 1-11. https://doi.org/10.1038/s41467-020-19378-5

Jihyun, L. y Stankov, L. (2018). Non-cognitive predictors of academic achievement: Evidence from TIMSS and PISA. *Learning and Individual Differences, 65*, 50-64. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.05.009

Jiménez-Fernández, C., Álvarez-González, B., Gil-Pascual, J. A., Murga-Menoyo, M. A., Téllez-Muñóz, J. A. y Trillo-Miravalles, M. P. (2007). Hacia un modelo sociocultural explicativo del alto rendimiento y de la alta capacidad I. Ámbito familiar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 18*(1), 31-46. https://doi.org/10.5944/reop.vol.18.num.1.2007.11295

Jiménez-Fernández, C. y García-Perales, R. (2013). Los alumnos más capaces en España. Normativa e incidencia en el diagnóstico y la educación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 24*(1), 7-24. https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.1.2013.11267

Johnson, A. P. (2016). Giftedness and identification. *Journal of Gifted Education and Creativity, 3*(1), 1-8. https://dergipark.org.tr/tr/pub/jgedc/issue/38681/449367

Juriana, J., Sumantri, M. S. y Hidayat, D. R. (2023). A multidimensional conceptual framework for sport talent identification and development in early childhood: A systematic review. *International Journal of Human Movement and Sports Sciences 11*(5), 1060-1069. https://doi.org/10.13189/saj.2023.110514

Kalbfleisch, M. L. (2009). The neural plasticity of giftedness. En L. V. Shavinina (ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 275-293). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2_12

Kaufman, S. B. y Sternberg, R. J. (2008). Conceptions of giftedness. En S. I. Pfeiffer (eds.), *Handbook of giftedness in children* (pp. 71-91). Springer.

Kelemen, G., Roman, A. y Vlaicu, A. (2014). Education of gifted children, a problem of general interest. *Mitteilungen Klosterneuburg, 64*(2), 50-73. http://mitt-klosterneuburg.com/mitt/index.php/pdf/stream/h9Sg7/1392224887

Kennedy, K. y Farley, J. (2018). Counseling gifted students: School-based considerations and strategies. *International Electronic Journal of Elementary Education, 10*(3), 361-367. https://doi.org/10.26822/iejee.2018336194

Khan, R. y Khan, I. A. (2023). Dual-exceptionality among students: A review of the crucial but hidden phenomenon. *Asian Journal of Education and Social Studies, 49*(2), 113-120. https://doi.org/10.9734/AJESS/2023/v49i21124

Kim, M. (2016). A Meta-Analysis of the effects of enrichment programs on gifted students. *Gifted Child Quarterly, 60*(2), 102-116. https://doi.org/10.1177/0016986216630607

Kruse, M. (2019). Towards a neurological model of giftedness: A conceptual perspective [Conference abstract, 4th International Conference on Educational Neuroscience]. https://doi.org/10.3389/conf.fnhum.2019.229.00023

Litster, K. M. (2007). The self-concepts of gifted and nongifted students: A meta-analysis. [Master dissertation, University of Victoria]. https://dspace.library.uvic.ca/items/6ef0307b-ce49-421a-b92a-22c5b076bb2e

Litster, K. y Roberts, J. (2011). The self-concepts and perceived competencies of gifted and non-gifted students: A meta-analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs, 11*(2), 130-140. https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01166.x

Llancavil, D. R. y Lagos, L. F. (2016). Importancia de la educación inclusiva para el trabajo con niños con talento académico. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores, 55*(1), 168-183. http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/391/194

Lovecky, D. V. (2018). Misconceptions about giftedness and the diagnosis of ADHD and other mental health disorders. En S. B. Kaufman (ed.), *Twice exceptional: Supporting and educating bright and creative students with learning difficulties* (pp. 83-103). Oxford Academic. https://doi.org/10.1093/oso/9780190645472.003.0005

Lucas, B., Spencer, E. y Claxton, G. (2012). *How to teach vocational education. A theory of vocational pedagogy.* The City & Guilds Centre for Skills Development (CSD), Centre for Real-World Learning at the University of

Winchester. https://www.improvingtechnicaleducation.org.uk/assets/__/resource-library/resource/pdf/report-how-to-teach-vocational-education.pdf

Lynn, R. y Meisenberg, G. (2010). National IQs calculated and validated for 108 nations. *Intelligence, 38*(4), 353-360. https://doi.org/10.1016/j.intell.2010.04.007

Ma, J., Kang, H. J., Kim, J. Y., Jeong, H. S., Im, J. J., Namgung, E., Kim, M. J., Kim, T. D., Oh, J. K., Chung, Y. A., Lyoo, I. K., Lim, S. M. y Yoon, S. (2017). Network attributes underlying intellectual giftedness in the developing brain. *Scientific Reports, 7*, 1-9. https://doi.org/10.1038/s41598-017-11593-3

Mahmoud, N. y Sayid, J. A. (2022). Social and emotional characteristics of gifted children. *Journal of Positive School Psychology, 6*(8), 728-740. https://journalppw.com/index.php/jpsp/article/view/9808

Manzano, A., Sánchez de Miguel, M. y Arranz, E. (2010). Multi-criteria Identification of gifted children in a Spanish sample. *European Journal of Education and Psychology, 3*(1), 5-17. https://doi.org/10.30552/ejep.v3i1.46

Marland, S. P. (1971). *Education of the gifted and talented*. Vol. 1: *Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education*. U.S. Government Printing Office. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED056243.pdf

Marsili, F. y Pellegrini, M. (2022). The relation between nominations and traditional measures in the gifted identification process: A meta-analysis. *School Psychology International, 43*(4), 321-338. https://doi.org/10.1177/01430343221105398

Marsili, F., Dell'Anna, S. y Pellegrini, M. (2023). Giftedness in inclusive education: A systematic review of research. *International Journal of Inclusive Education*, 1-18. https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2190330

Matthews, D. J. y Foster, J. F. (2006). Mystery to mastery: Shifting paradigms in gifted education. *Roeper Review, 28*(2), 64-69. http://dx.doi.org/10.1080/02783190609554340

Matthews, M. S. (2014). Self-concept and the gifted. En J. A. Plucker y C. M. Callahan (eds.), *Critical issues and practices in gifted education: What the research says* (pp. 567-575). Prufrock Press Inc.

Matthews, M. S. (2018). Utilizing non-test assessments in identifying talented learners. En C. M. Callahan y H. L. Hertberg-Davis (eds.), *Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives* (2 ed., pp. 135-145). Routledge.

McBee, M. T. y Makel, M. (2019). The quantitative implications of definitions of giftedness. *AERA Open, 5*(1), 1-13. https://doi.org/10.1177/2332858419831007

Meisenberg, G. y Lynn, R. (2011). Intelligence: A measure of human capital in nations. *The Journal of Social, Political and Economic Studies, 36*(4), 421-454. https://gwern.net/doc/iq/ses/2011-meisenberg.pdf

Milgram, R. M. (1989). *Teaching gifted and talented learners in regular classrooms*. Charles C. Thomas.

Ministerio de Educación Nacional (2015). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2017). *Orientaciones generales para la escuela y la familia en la atención educativa a estudiantes con capacidades y talentos excepcionales*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-360295_foto_portada.pdf

Ministerio de Educación y Cultura (2020). Estudio sobre la Prevalencia de escolares con altas habilidades intelectuales y superdotación intelectual, su perfil de aprendizajes y salud mental.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). Datos estadísticos para enseñanzas no universitarias. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:ae456755-1f2e-48be-94d4-4e13ab204e8b/notaresumen21.pdf

Mönks, F. J. y Mason, E. J. (2000). Developmental psychology and giftedness: Theories and research. En K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg y R. F. Subotnik (eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2 ed., pp. 141-165). Oxford. https://doi.org/10.1016/B978-008043796-5/50010-3

Mönks, F. J. y Van Boxtel, H. W. (1988). Los adolescentes superdotados: una perspectiva evolutiva. En J. Freeman (dir.), *Los niños superdotados: aspectos psicológicos y pedagógicos* (pp. 306-327). Santillana.

Moon, S. M. (2003). Personal talent. *High Ability Studies, 14*(1), 5-21. https://doi.org/10.1080/1303200093490

Moon, S. M. y Dixon, F. A. (2015). Conceptions of giftedness in adolescence. En F. A. Dixon y S. M. Moon (eds.), *The handbook of secondary gifted education* (2 ed., pp. 5-30). Prufrock Press.

Moon, S. M. y Ray, K. (2006). Personal and social talent development. En F. A. Dixon y S. M. Moon (eds.), *The handbook of secondary gifted education* (1 ed., pp. 249-280). Prufrock Press.

Mrazik, M. y Dombrowski, S. C. (2010). The neurobiological foundations of giftedness. *Roeper Review, 32*, 224-234. https://doi.org/10.1080/02783193.2010.508154

Munro, J. (2021). Identifying gifted learning in the regular classroom: Seeking intuitive theories. En S. R. Smith (ed.), *Handbook of giftedness and talent development in the Asia-Pacific* (pp. 487-508). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-3041-4_22

Myers, T., Carey, E. y Szúcs, D. (2017). Cognitive and neural correlates of mathematical giftedness in adults and children: A review. *Frontiers in Psychology, 8,* 1-17. 10.3389/fpsyg.2017.01646

Ninkov, I. (2020). Education policies for gifted children within a human rights paradigm: A comparative analysis. *Journal of Human Rights and Social Work, 5*, 280-289. https://doi.org/10.1007/s41134-020-00133-1

Nutley, S., Davies, H. y Walter, I. (2002). *What is a conceptual synthesis?* Research Unit for Research Utilisation Briefing Note 1. University of St. Andrews. https://research-portal.st-andrews.ac.uk/en/publications/conceptual-synthesis-1-the-diffusion-of-innovations

OCDE - Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2017). Marco de evaluación y de análisis de PISA para el desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias.

OECD - Organisation for Economic Cooperation and Development. (2020). *A literature review on the policy approaches and initiatives for the inclusion of gifted students in OECD countries*. Directorate for Education and Skills Education Policy Committee. https://one.oecd.org/document/EDU/EDPC/RD(2020)4/En/pdf

Ogurlu, U. (2020). Are gifted students perfectionistic? A meta-analysis. *Journal for the Education of the Gifted, 43*(3), 1-25. https://doi.org/10.1177/0162353220933006

Ogurlu, U. (2021). Overview of meta-analyses on giftedness. *Gifted and Talented International, 35*(2), 110-127. https://doi.org/10.1080/15332276.2021.1893135

Ogurlu, U. y Özbey, A. (2021). Personality differences in gifted versus non-gifted individuals: A three-level meta-analysis. *High Ability Studies*, 33(2), 227-251. https://doi.org/10.1080/13598139.2021.1985438

Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F. y Worrell, F. C. (2015). Re-pensando las altas capacidades: una aproximación evolutiva. *Revista de Educación, 368*, 40-65. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-297

Oppong, E., Shore, B. M. y Muis, K. R. (2019). Clarifying the connections among giftedness, metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Implications for theory and practice. *Gifted Child Quarterly, 63*(2), 102-119. https://doi.org/10.1177/0016986218814008

Ottwein, J. K. (2020). Working toward equitable gifted programming: The school psychologist's role. *Psychology in the Schools, 57*(6), 937-945. https://doi.org/10.1002/pits.22353

Paik, S. J. (2013). Nurturing talent, creativity, and productive giftedness. En K. H. Kim, J. C. Kaufman, J. Baer y B. Sriraman (eds.), *Creatively gifted students are not like other gifted students* (pp. 101-119). Sense. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-149-8_8

Paiva-Barón, G. H. (2022). Estudio sobre la prevalencia de superdotación intelectual en niños, su perfil de aprendizajes y su salud mental [Tesis de doctorado, Instituto Universitario Hospital Italiano de Buenos Aires]. Trovare, Repositorio del Institucional del Instituto Universitario Hospital Italiano de Buenos Aires y del Hospital Italiano de Buenos Aires. https://trovare.hospitalitaliano.org.ar/descargas/tesisytr/20221014120850/tesispaiva-horacio.pdf

Pamies, N. (2022). El perfeccionismo en educación primaria y secundaria: Análisis bibliométrico y temático. *Revista de Discapacidad, Clínica y Neurociencias, 9*(1), 43-52. https://doi.org/10.14198/DCN.22569

Papadopoulos, D. (2016). Psycho-Pedagogical and educational aspects of gifted students, starting from the preschool age; How can their needs be best met? *Journal of Psychological Abnormalities, 5*(2), 1-5. https://doi.org/10.4172/2471-9900.1000153

Papadopoulos, D. (2020). Psychological framework for gifted children's cognitive and socio-emotional development: A review of the research literature and implications. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists, 8*(1), 305-323. http://dx.doi.org/10.17478/jegys.666308

Papadopoulos, D. (2021). Parenting the exceptional social-emotional needs of gifted and talented children: What do we know? *Children, 8*(11), 1-15. https://doi.org/10.3390/children8110953

Pässler, K., Beinicke, A. y Hell, B. (2015). Interests and intelligence: A meta-analysis. *Intelligence, 50*, 30-51. http://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2015.02.001

Peperkorn, C. y Wegner, C. (2020). The big-five-personality and academic self-concept in gifted and non-gifted students: A systematic review of literature. *International Journal of Research in Education and Science, 6*(4), 649-667. https://doi.org/10.46328/ijres.v6i4.1290

Pérez, D., González, D. y Díaz, Y. (2005). El talento: antecedentes, modelos, indicadores, condicionamientos, estrategias y proceso de identificación. Una propuesta desde la universidad cubana y el enfoque histórico-cultural. *Revista Iberoamericana de Educación, 36*(4), 1-24. https://doi.org/10.35362/rie3642804

Pérez, J., Aperribai, L., Cortabarría, L. y Borges, A. (2020). Examining the most and least changeable elements of the social representation of giftedness. *Sustainability, 12*(13), 1-14. https://doi.org/10.3390/su12135361

Petticrew, M. y Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. Blackwell.

Petway, K. T., Brenneman, M. W. y Kyllonen, P. C. (2016). Connecting noncognitive development to the educational pipeline. En M. S. Khine y S. Areepattamannil (eds.), *Non-cognitive skills and factors in educational attainment* (pp. 13-30). Sense. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-591-3

Pfeiffer, S. I. (2015). *Essentials of gifted assessment*. Wiley.

Pfeiffer, S. I. y Blei, S. (2008). Gifted identification beyond the IQ test: Rating scales and other assessment procedures. En S. I. Pfeiffer (ed.), *Handbook of giftedness in children* (pp. 177-198). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-74401-8_10

Piirto, J. (2007). *Talented children and adults: their development and education*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003238485

Pluchino, A., Biondo, A. E. y Rapisarda, A. (2018). Talent versus luck: The role of randomness in success and failure. *Advances in Complex Systems, 21*(3-4), 1850014. https://doi.org/10.1142/S0219525918500145

Plucker, J. y Barab, S. A. (2005). The Importance of contexts in theories of giftedness: Learning to embrace the messy joys of subjectivity. En R. J. Sternberg y J. E. Davidson (eds.), *Conceptions of giftedness* (2 ed., pp. 201-216). Cambridge. https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.013

Plucker, J., McWilliams, J. y Guo, J. (2021). Smart contexts for 21st century talent development. En R. J. Sternberg y D. Ambrose (eds.*), Conceptions of giftedness and talent* (3 ed., pp. 231-316). Palgrave McMillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56869-6_17

Pokropek, A., Marks, G. N., Borgonovi, F., Koc, P. y Greiff, S. (2022). General or specific abilities? Evidence from 33 countries participating in the PISA assessments. *Intelligence, 92*, 1-13. https://doi.org/10.1016/j.intell.2022.101653

Posner, M. I. y Barbey, A. K. (2020). General intelligence in the age of neuroimaging. *Trends in Neuroscience and Education, 18*, 1-3. https://doi.org/10.1016/j.tine.2020.100126

Preckel, F., Golle, J., Grabner, R. H. y Jarvin, L. (2020). Talent development in achievement domains: A psychological framework for within- and cross-domain research. *Perspectives on Psychological Science, 15*(3), 691-722. https://doi.org/10.1177/1745691619895030

Quesada, A. C. (2020). La educación como derecho: desde la inclusión para la diversidad y a lo largo de la vida. *Pensamiento Actual, 20*(35), 55-64. https://doi.org/10.15517/PA.V20I35.44235

Quílez-Robres, A. y Lozano-Blasco, R. (2020). Modelos de inteligencia y altas capacidades: una revisión descriptiva y comparativa. *Enseñanza & Teaching, 38*, 69-85. https://doi.org/10.14201/et20203816985

Razali, F., Majid, N. A., Azrin, A. A. y Quah, W. B. (2024). Exploring academic performance among gifted and talented students: A comprehensive review. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 13*(1), 334-347. http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v13-i1/20144

Reese, S. D. (2023). Writing the conceptual article: A practical guide. *Digital Journalism, 11*(7), 1195-1210. https://doi.org/10.1080/21670811.2021.2009353

Reis, S. M., Baum., S. y Burke, E. (2014). An operational definition of twice-exceptional learners: Implications and applications. *Gifted Child Quarterly, 58*(3) 217-230. http://dx.doi.org/10.1177/0016986214534976

Reis, S. M. y Peters, P. M. (2020). Research on the schoolwide enrichment model: Four decades of insights, innovation, and evolution. *Gifted Education International, 37*(2), 1-33. http://dx.doi.org/10.1177/0261429420963987

Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly, 56*(3), 150-159. http://dx.doi.org/10.1177/0016986212444901

Renzulli, J. S. (2016). The three-ring conception of giftedness. En S. M Reis (ed.), *Reflections on gifted education* (pp. 55-86). Prufrock Press.

Renzulli, J. M. y Gaesser, A. H. (2015). Un sistema multicriterial para la identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativo-productiva. *Revista de Educación, 368*, 96-131. http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-290

Renzulli, J. S. y Reis, S. M. (2021). The three ring conception of giftedness: A change in direction from being gifted to the development of gifted behaviors. En R. J. Sternberg y D. Ambrose (eds.), *Conceptions of giftedness and talent* (pp. 335-366). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56869-6

Richards, Z. (2015). Conceptions of academic talent: Implications for talent identification and development. *South African Journal of Higher Education, 29*(1), 270-293. https://doi.org/10.10520/EJC172786

Rindermann, H., Ceci, S. J. y Williams, W. M. (2013). Whither cognitive talent? Understanding high ability and its development, relevance, and furtherance. En S. B. Kaufman (ed.), *The complexity of greatness: Beyond talent or practice* (pp. 70-101). Oxford University Press.

Ritchie, S. J., Bates, T. C. y Deary, I. J. (2015). Is education associated with improvements in general cognitive ability, or in specific skills? *Developmental Psychology, 51*(5), 573-582. http://dx.doi.org/10.1037/a0038981

Ritchie, S. J. y Tucker-Drob, E. M. (2018). How much does education improve intelligence? A meta-analysis. *Psychological Science, 29*(8), 1358-1369. http://dx.doi.org/10.1177/0956797618774253

Robb, C. M. (2021). Talent dispositionalism. *Synthese, 198*, 8085-8102. https://doi.org/10.1007/s11229-020-02559-6

Robinson, A. y Clinkenbeard, P. R. (1998). Giftedness: An exceptionality examined. *Annual Review of Psychology, 49*(1), 117-139. http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.117

Robles, A. J. (2020). Educación inclusiva, medio y propósito de la educación para todos. *Redipe, 10*(1), 173-184. https://doi.org/10.36260/rbr.v10i1.1171

Robres, A. Q. y Lozano, R. (2020). Modelos de inteligencia y altas capacidades: una revisión descriptiva y comparativa. *Enseñanza & Teaching, 38*(1), 69-85. https://doi.org/10.14201/et202038169 85

Rodríguez-Naveiras, E., Hernández-Lastiri, P., Montero, R. y Borges, A. (2019). Differences in working memory between gifted or talented students and community samples: A meta-analysis. *Psicothema, 31*(3), 255-262. https://doi.org/10.7334/psicothema2019.18

Romero-Castillo, J. (2022). Conceptualización neuropsicológica de las altas capacidades infantiles: reflexión histórica sobre un tema de creciente actualidad. *Cuadernos de Neuropsicología, 16*(2), 80-91. https://doi.org/10.7714/CNPS/16.2.204

Roy, P. (2017). Gifted education in India. *Cogent Education, 4*(1), 1-18. https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1332815

Sak, U. (2011). Prevalence of misconceptions, dogmas, and popular views about giftedness and intelligence: A case from Turkey. *High Ability Studies, 22*(2), 179-197. https://doi.org/10.1080/13598139.2011.622942

Sak, U. (2021). The fuzzy conception of giftedness. En R. J. Sternberg y D. Ambrose (eds.), *Conceptions of giftedness and talent* (3 ed., pp. 371-392). Palgrave MacMillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56869-6

Sak, U. (2023). Identification and education of students with gifts and talents based on the fuzzy conception of giftedness. *Education Science, 13*(562), 1-9. https://doi.org/10.3390/educsci13060562

Sánchez-Escobedo, P., Camelo-Lavadores, A. y Valdés-Cuervo, A. (2021). Gifted, talented and high-achieving students and their education in Mexico. En S. R. Smith (ed.), *Handbook of giftedness and talent development in the Asia-Pacific* (pp. 203-221). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-3041-4_9

Sastre-Riba, S. (2008). Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial. *Revista de Neurología, 46*(supl. 1), 11-16. https://doi.org/10.33588/rn.46S01.2008008

Sastre-Riba, S. (2011). Funcionamiento metacognitivo en niños con altas capacidades. *Revista de Neurología, 52*(supl 1), 11-18. https://doi.org/10.33588/rn.52S01.2011021

Sastre-Riba, S. (2019). Moduladores de la expresión de la alta capacidad intelectual. *Medicina, 80*(2), 53-57. https://www.medicinabuenosaires.com/revistas/vol80-20/s2/53.pdf

Sastre-Riba, S. y Pascual-Sufrate, T. (2013). Alta capacidad intelectual, resolución de problemas y creatividad. *Revista de Neurología, 56*(1), 67-76. https://doi.org/10.33588/rn.56S01.2013025

Sastre-Riba, S. y Viana-Sáenz, L. (2016). Funciones ejecutivas y alta capacidad intelectual. *Revista de Neurología, 62*(1), 65-71. https://doi.org/10.33588/rn.62S01.2016025

Savenkov, A. I. (2021). Cognitive and non-cognitive determinants of academic and life success. [Conference Paper, The 2nd International Scientific and Practical Online Conference "Psychology of Giftedness and Creativity" 2020]. https://doi.org/10.1051/shsconf/202111701001

Seney, B. (2016). *The gifted, reading, and the importance of a differentiated reading program*. [Conference presentation, The Annual Conference, Indiana Association for the Gifted. December 11-13]. http://iag-online.org/resources/2016-Conference-Handouts/Seney/IGA-Handout-Gifted-and-Reading.pdf

Şentürk, Ş., Kefeli, I. y Emecan, B. I. (2022). Conceptual analysis of twice exceptionality. *Education Quarterly Reviews, 5*(2), 644-655. https://doi.org/10.31014/aior.1993.05.04.650

Shavinina, L. V. y Seeratan, K. L. (2004). *Extracognitive phenomena in the intellectual functioning of gifted, creative, and talented individuals*. Routledge.

Shaw, P., Greenstein, D., Lerch, J. P., Clasen, L., Lenroot, R., Gagtay, N., Evans, A. C., Rapoport, J. y Giedd, J. N. (2006). Intellectual ability and cortical development in children and adolescents. *Nature, 440*, 676-679. https://doi.org/10.1038/nature04513

Siegle, D. (2018). Understanding underachievement. En S. Pfeiffer (ed.), *Handbook of giftedness in children* (2 ed., pp. 285-297). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8_16

Siegle, D., McCoach, B. y Roberts, A. (2017). Why I believe I achieve determines whether I achieve. *High Ability Studies, 28*(1), 59-72. http://dx.doi.org/10.1080/13598139.2017.1302873

Simonton, D. K. (2005). Giftedness and genetics: The Emergenic-epigenetic model and its implications. *Journal for the Education of the Gifted, 28*(3/4), 270-286. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ746056.pdf

Simonton, D. K. (2017). Past performance is no guarantee of future results. *Psycritiques, 62*(20), 1-7. https://doi.org/10.1037/a0040855

Simonton, D. K. (2019). Creativity and genius. En B. Wallace, D. A. Sisk y J. Senior, *The SAGE handbook of gifted and talented education* (pp. 70-82). Sage. https://doi.org/10.4135/9781526463074.n8

Simonton, D. K. (2021). The genetic side of giftedness. En J. A. Plucker, A. N., Rinn y M. C. Makel (eds.), *From giftedness to gifted education: Reflecting theory in practice* (pp. 335-352). Prufrock Press.

Snyder, K. E., Fong, C. J., Painter, J. K., Pittard, C. M., Barr, S. M. y Patall, E. A. (2019). Interventions for academically underachieving students: A systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review, 28*, 1-22. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100294

Solé-Casals, J., Serra-Grabulosa, J. M., Romero-García, R., Vilaseca, G., Adan, A., Vilaró, N., Bargalló, N. y Bullmore, E. T. (2019). Structural brain network of gifted children has a more integrated and versatile topology. *Brain Structure and Function, 224*(5), 2373-2383. https://doi.org/10.1007/s00429-019-01914-9

Soto, P. (2017). Habilidades no cognitivas. Factores determinantes del éxito educativo. En *Actas II Congreso Internacional Virtual sobre la Educación en el Siglo XXI*. https://www.eumed.net/libros-gratis/actas/2017/educacion/24-habilidades-no-cognitivas.pdf

Spengler, M., Damian, R. I. y Roberts, B. W. (2018). How you behave in school predicts life success above and beyond family background, broad traits, and cognitive ability. *Journal of Personality and Social Psychology, 114*(4), 620-636. http://dx.doi.org/10.1037/pspp0000185

Stankov, L., Morony, S. y Lee, P. Y. (2014). Confidence: The best non-cognitive predictor of academic achievement? *Educational Psychology, 34*(1), 9-28. https://doi.org/10.1080/01443410.2013.814194

Steenberg-Hu, S. y Olszewski-Kubilius, P. (2016). How to conduct a good meta-analysis in gifted education. *Gifted Child Quarterly, 60*(2), 134-154. https://doi.org/10.1177/0016986216629545

Steenberg-Hu, S., Olszewski-Kubilius, P. y Calvert, E. (2020). The effectiveness of current interventions to reverse the underachievement of gifted students: Findings of a meta-analysis and systematic review. *Gifted Child Quarterly, 64*(2), 132-165. https://doi.org/10.1177/0016986220908601

Sternberg, R. J. (2000). Patterns of giftedness: A triarchic analysis. *Roeper Review, 22*(4), 231-235. http://dx.doi.org/10.1080/02783190009554044

Sternberg, R. J. y Kaufmann, S. B. (2018). Theories and conceptions of giftedness. En S. I. Pfeiffer (ed.), *Handbook of giftedness in children* (pp. 29-46). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-7700

Stricker, J., Buecker, S., Schneider, M. y Preckel, F. (2019). Intellectual giftedness and multidimensional perfectionism: A meta-analytic review. *Educational Psychology Review, 32*, 391-414. https://doi.org/10.1007/s10648-019-09504-1

Subotnik, R. F., Olzewski-Kubilius, P. y Worrell, F. (2018). Talent development as the most promising focus of giftedness and gifted Education. En S. I. Pfeiffer (ed.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 231-245). American Psychological Association. http://dx.doi.org/10.1037/0000038-015

Subotnik, R. F., Olzewski-Kubilius, P. y Worrell, F. (2019). High performance: The central psychological mechanism for talent development. En R. F. Subotnik, P. Olszewski-Kubilius y F. C. Worrell (eds.), *The psychology of high performance: Developing human potential into domain-specific talent* (pp. 7-20). American Psychological Association. http://dx.doi.org/10.1037/0000120-002

Subotnik, R. F., Olzewski-Kubilius, P., Corwith, S., Calvert, E. y Worrell, F. (2023). Transforming gifted education in schools: Practical applications of a comprehensive framework for developing academic talent. *Education Sciences, 13*(7), 1-22. https://doi.org/10.3390/educsci13070707

Szabó, J. (2019). How can be academic talent measured during higher education studies? - An exploratory study. *Higher Education Studies, 9*(4), 200-213. https://doi.org/10.5539/hes.v9n4p200

Tannenbaum, A. J. (2009). Defining, determining, discovering, and developing excellence. En J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Eckert y C- A Little (eds.). *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (2 ed., pp. 503-569). Prufrock Press.

Tatarinceva, A. M., Sergeeva, M. G., Dmitrichenkova; V. A., Chauzova, I. S., Andryushchenko, E. F. y Shaleeva, E. (2018). Lifelong learning of gifted and talented students. *Revista Espacios, 39*(2), 1-6. http://www.revistaespacios.com/a18v39n02/a18v39n02p29.pdf

Te Nijenhuis, J., Van den Hoek, M. y Dragt, J. (2019). A meta-analysis of Spearman's hypothesis tested on Latin-American Hispanics, including a new way to correct for imperfectly measuring the construct of *g*. *Psych, 1*(1), 101-122. https://doi.org/10.3390/psych1010008

Tetreault, N. A. y Zakreski, J. (2018). The gifted brain revealed. Unraveling the neuroscience of the bright experience. GHF Dialogue. https://ghfdialogue.org/the-gifted-brain-revealed-unraveling-the-neuroscience-of-the-bright-experience/

Thompson, L. A. y Oehlert, J. (2010). The etiology of giftedness. *Learning and Individual Differences, 20*(4), 298-307. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.11.004

Tijada, P. (2015). Las altas capacidades en la escuela inclusiva. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad, 2*(1), 75-88. https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4196

Tourón, J. (2019). Las altas capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa, 38*(1), 15-32. https://doi.org/10.6018/rie.396781

Tourreix, E., Besançon, M. y Gonthier, C. (2023). Non-cognitive specificities of intellectually gifted children and adolescents: A systematic review of the literature. *Journal of Intelligence, 11*(141), 1-14. https://doi.org/10.3390/jintelligence11070141

Treffinger, D. J. (2009). Guest Editorial. *Gifted Child Quarterly, 53*(4), 229-232. https://doi.org/10.1177/0016986209346938

Unesco - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024). *Tesauro de la Unesco*. https://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/

Unesco - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura e IBE - International Bureau of Education. (2021). *Reaching out to all learners: A resource pack for supporting inclusion and equity in education*. https://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2023/10/unesco_bie_2021_web_inclusive_education_resrouce_pack.pdf

Vaivre-Douret, L. (2011). Developmental and cognitive characteristics of "high-level potentialities" (highly gifted) children. *Internal Journal of Pediatrics, 1687*(9740), 1-14. https://doi.org/10.1155/2011/420297

Valadez, D., Zambrano, R. y Borges, A. (2019). Conocimiento de los profesores de aula y de apoyo en educación básica respecto a la definición de alumnos con aptitudes sobresalientes. Un estudio cualitativo. *Talincrea, 5*(10), 36-48. https://www.cucs.udg.mx/talineng/sites/default/files/adjuntos/05_10/07_Conocimiento.pdf

Valadez, D., Betancourt, J. y Borges, A. y Ortiz, G. (2021). La detección de altas capacidades por parte de los progenitores, ¿Es exacta su apreciación? *Acción Psicológica, 17*(1), 117-132. https://doi.org/10.5944/ap.17.1.27411

Valenzuela, J., Conejeros-Solar, L. y Muñoz, C. (2018). El factor motivacional en el talento académico escolar: ¿Dónde mirar? *Espacios, 39*(5), 1-14. https://www.revistaespacios.com/a18v39n05/a18v39n05p08.pdf

VanTassel- Baska, J. (1998). The development of academic talent: A mandate for educational best practice. *Phi Delta Kappan, 79*(10), 760-763. https://www.jstor.org/stable/20439336

VanTassel-Baska, J. (2021a). A Conception of giftedness as domain-specific learning: A dynamism fueled by persistence and passion. En R. J. Sternberg y D. Ambrose (eds.), *Conceptions of giftedness and talent* (3 ed., pp. 443-466). Palgrave MacMillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56869-6

VanTassel-Baska, J. (2021b). Introduction to the talent development handbook. En J. VanTassel-Baska (ed.), *Talent development in gifted education: Theory, research, and practice* (pp. 3-25). Routledge.

Veas-Iniesta, A., López-López, J. A., Gilar, R., Miñano, P. y Castejón, J. L. (2017). Differences in cognitive, motivational and contextual variables between under-achieving, normally-achieving, and over-achieving students: A mixed-effects análisis. *Psichotema, 29*(4), 533-538. http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2016.283

Vélez-Calvo, X., Dávila, Y., Seade, C., Cordero, M. del C. y Peñaherrera-Vélez, M. J. (2019). Las altas capacidades en la educación primaria, estudio de prevalencia con niños ecuatorianos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 5*(1), 391-400. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v5.1615

Vera, C. y Vera, N. (2015). La estimulación del escolar con talento académico en la educación primaria. *Varona, 61*, 1-11. https://www.redalyc.org/pdf/3606/360643422008.pdf

Viana-Sáenz, L., Sastre-Riba, S. y Urraca-Martínez, M. L. y Botella, J. (2021). Measurement of executive functioning and high intellectual ability in childhood: A comparative meta-analysis. *Sustainability, 12*, 1-12. https://doi.org/10.3390/su12114796

Wai, J. (2014). Experts are born, then made: Combining prospective and retrospective longitudinal data shows that cognitive ability matters. *Intelligence, 45*, 74-80. http://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2013.08.009

Wai, J. y Allen, J. (2019). What boosts talent development? Examining predictors of academic growth in secondary school among academically advanced youth across 21 years. *Gifted Child Quarterly, 63*(4), 253-272. https://doi.org/10.1177/0016986219869042

Wai, J. y Worrell, F. C. (2017). Fully developing the potential of academically advanced students. American Enterprise Institute. https://www.aei.org/wp-content/uploads/2017/07/Fully-developing-the-potential-of-academically-advanced-students.pdf

Wai, J., Lakin, J. M. y Kell, H. J. (2022). Specific cognitive aptitudes and gifted samples. *Intelligence, 92*, 1-8. https://doi.org/10.1016/j.intell.2022.101650

Warne, R. T. (2016). Five reasons to put the g back into giftedness: An argument for applying the Cattell-Horn-Carroll theory of intelligence to gifted education research and practice. *Gifted Child Quarterly, 60*(1), 3-15. https://doi.org/10.1177/0016986215605360

Wasserman, J. D. (2020). Giftedness as IQ. En T. L. Cross y P. Olszewski-Kubilius (eds.), *Conceptual frameworks for giftedness and talent development* (pp. 317-356). Prufrock Academic Press.

White, S. L., Graham, L. J. y Blaas, S. (2018). Why do we know so little about the factors associated with gifted underachievement? A systematic literature review. *Educational Research Review, 24*, 55-66. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.03.001

Wiley, K. R. (2020). The social and emotional world of gifted students: Moving beyond the label. *Psychology in the Schools, 57*(10), 1528-1541. https://doi.org/10.1002/pits.22340

Winkler, D. L. y Voight, A. (2016). Giftedness and overexcitability: Investigating the relationship using meta-analysis. *Gifted Child Quarterly, 60*(4) 243-257. https://doi.org/10.1177/0016986216657588

Wolstencroft, E. (2002). *Talent identification and development: An academic review*. SportScotland. https://www.napier.ac.uk/~/media/worktribe/output-269890/academicreviewpdf.pdf

Wood, V. R. y Laycraft, K. C. (2020). How can we better understand, identify, and support highly gifted and profoundly gifted students? A literature review of the psychological development of highly-profoundly gifted individuals and overexcitabilities. *Annals of Cognitive Science, 4*(1), 143-165. https://doi.org/10.36959/447/348

Worrell, F. C., Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius. P. y Dixson, D. (2019). Gifted students. *Annual Review of Psychology, 70*. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102846

Wu, E. (2010). Screening and identifying gifted children: What all educators and parents should know. *Gifted Education Press Quarterly, 24*(2), 2-6. https://www.researchgate.net/publication/311838195_Screening_and_Identifying_Gifted_Children_What_All_Educators_and_Parents_Should_Know

Zhang, L., Gan, J. Q. y Wang, H. (2016). Neurocognitive mechanisms of mathematical giftedness: A literature review. *Applied Neuropsychology: Child, 6*(1), 79-94. https://doi.org/10.1080/21622965.2015.1119692

Zhao, J., Xiang, C., Kamalden, T. F., Dong, W., Luo, H. y Ismail, N. (2024). Differences and relationships between talent detection, identification, development and selection in sport: A systematic review. *Heliyon, 10*, 1-17. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e27543

Ziegler, A. y Raul, T. (2000). Myth and Reality: A review of empirical studies on giftedness. *High Ability Studies, 11*(2), 113-136. https://doi.org/10.1080/13598130020001188