

## **LAS ALTAS CAPACIDADES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA, ESTUDIO DE PREVALENCIA CON NIÑOS ECUATORIANOS**

**Ximena Vélez-Calvo**

Universidad de Azuay  
xvelez@uazuay.edu.ec

**Yolanda Dávila**

Universidad de Cuenca

**Carolina Seade**

Universidad de Cuenca

**María del Carmen Cordero**

Universidad de Azuay

**María José Peñaherrera-Vélez**

Universidad de Azuay

*Fecha de Recepción: 2 Enero 2019*

*Fecha de Admisión: 30 Abril 2019*

### **RESUMEN**

El Ecuador es un país con políticas bastante recientes para la atención de altas capacidades. Si bien estos marcos normativos pueden tener buenas intenciones, es necesario que su declaración y alcance considere la situación de los niños con estas condiciones. El objetivo del presente trabajo es establecer la prevalencia de niños con altas capacidades en escuelas primarias de Cuenca-Ecuador y comparar con el índice reportado por el Ministerio de Educación. Participaron 2021 niños de segundo, cuarto y sexto de primaria de escuelas públicas y privadas. Para analizar el constructo altas capacidades, se utilizó dos factores del modelo tripartito de Pfeiffer. El primer factor es el CI, que se valoró combinando las puntuaciones de dos pruebas, el Raven y según la edad de los participantes, el Badyg E1, E2 o E3. El segundo factor se refiere al rendimiento académico, para este estudio evaluamos 5 áreas académicas: ciencias naturales, matemáticas, escritura, ciencias sociales y rendimiento general. Se utilizaron pruebas creadas ad hoc, los subtest de los Badyg y el promedio general de rendimiento escolar de los participantes. Seleccionamos a los estudiantes que cumplieron con dos condiciones: 1. C.I. de 120 o más y 2. Una o más pruebas de rendimiento académico con una puntuación a partir del percentil 92 en adelante. La prevalencia de altas capacidades se obtuvo para el CI, para el rendimiento académico general, así como para cada una de las áreas académicas evaluadas. La prevalencia promedio fue 2,75%, porcentaje sustantivamente mayor que el reportado por la entidad ministerial. Se reportó mayor proporción en las escuelas privadas y en los niños de segundo de primaria. Estos resultados podrían afectar las políticas educa-

tivas, pues no solo posibilitan percibir la cantidad de niños con altas capacidades en los salones de clase, sino también, demandar verdaderas respuestas educativas en busca de una acertada promoción del talento.

**Palabras clave:** altas capacidades; prevalencia; primaria

## **ABSTRACT**

**Giftedness in primary education, a study of prevalence in ecuadorian children.** Ecuador is a country with quite recent policies regarding attention to intellectually gifted individuals. While these normative frameworks are good intended, it is necessary that their statement and scope consider the situation of children with these conditions. The objective of this work is to determine the prevalence of giftedness in children attending at primary schools in Cuenca-Ecuador and compare with the index reported by the Ministry of Education. For this study the participants were 2021 children enrolled in second, fourth and sixth year of primary education, from public and private schools. To analyze the giftedness construct, two factors of the tripartite Pfeiffer model were used. The first factor, IQ, was assessed by combining the scores of two tests: Raven s and, according to the age of the participants, BADyG E1, E2 or E3. The second factor refers to academic performance, for this study we evaluated five academic fields: science, social studies, mathematics, language and general performance. Ad hoc tests, the BADyG subtest, and the general average of the students' academic performance were used. Children were considered to be gifted if they met two conditions: 1) IQ of 120 or higher and 2) One or more academic performance test ranking within 92<sup>nd</sup> percentile or higher. Prevalence of giftedness was obtained for IQ, general academic performance as well as for each individual academic field. The average prevalence was 2.75%, percentage substantially greater than that reported by the ministerial entity, with higher percentage reported in private schools and second grade children. These results could affect educational policies, as they not only make it possible to discern the number of gifted children in classrooms, but also, demand actual educational responses in search of a successful promotion of talent.

**Keywords:** gifted children; prevalence; primary

## **INTRODUCCIÓN**

En Ecuador la atención educativa de las altas capacidades (AC) no ha pasado de ser un planteamiento recogido en normativas, documentos oficiales más uno que otro esfuerzo motivado por los padres y por la buena voluntad de algunos profesores.

En los documentos ministeriales, la forma en la que se definen las AC puede resultar confusa y ambigua. Según el Ministerio de Educación de Ecuador, se consideran altas capacidades/superdotación a las competencias manifestadas a un nivel muy elevado, en determinadas áreas y sin necesidad de instrucción (Acuerdo 2016-00080-A, 2016). Sin embargo, si bien ciertos estudiantes podrán expresar espontáneamente sus capacidades naturales, es necesario el efecto de los catalizadores ambientales (maestros, oportunidades, recursos) para que habilidades naturales se manifiesten (Gagné, 2015) y el potencial se desarrolle hasta la eminencia (Olszewski-Kubilius, Subtonik y Worrell, 2015). Las AC no son innatas, se desarrollan a través de la maduración y el ejercicio (Gagné, 2015).

La definición oficial del Ministerio, puede generar que los profesores no muestren mayores preocupaciones por este tema, porque presenta un perfil de alumno con evidente talento destacado y quien además no requiere instrucción. Este concepto genera una idea de que quienes tienen altas capacidades tendrán un desempeño notable, ignora todas las necesidades educativas y emocionales que suelen derivarse de esta condición, y en consecuencia limita la identificación y atención del talento (García-Barrera y de la Flor, 2016)

Frente a esta problemática, urge evidenciar que la definición oficial restringe la identificación y apoyo. En consecuencia, el objetivo de este trabajo es demostrar que los niños con AC están presentes en los salones de clase a través de un estudio de prevalencia con una amplia muestra de escolares ecuatorianos y contrastar estos resultados con el reporte del Ministerio respecto a la cantidad de alumnos con estas condiciones.

No existe una única forma para definir e identificar AC (Pfeiffer, 2017). Los conceptos más pertinentes destacan que son estudiantes que muestran logros extraordinarios y potencial para sobresalir, al compararlos con sus compañeros de la misma edad y con quienes han tenido las mismas oportunidades (Pfeiffer, 2013). La dotación en sus primeras formas emergentes se expresa espontáneamente, destacándose un 10% superior entre los compañeros de su edad. Gracias al desarrollo sistemático este potencial es capaz de llegar a un nivel de dominio excepcional, que le permite distinguirse en algún campo de la actividad humana un 10% sobre aquellos que han acumulado una cantidad de aprendizaje durante el mismo tiempo (Gagné, 2015). Es que las AC son reconocidas como la manifestación del rendimiento y dominio de un talento específico, que se encuentra en el extremo superior de la expresión de este potencial. Es un proceso en desarrollo, donde el potencial es clave en las primeras etapas y en etapas posteriores el rendimiento y el esfuerzo serán los recursos que les permita llegar a la eminencia. En la manifestación del talento, juegan un papel fundamental las variables cognitivas y psicosociales (Subotnik, Olszewski-Kubilius y Worrell, 2011; Worrell, Subotnik, Olszewski-Kubilius y Dixson, 2019). Además, las características de este potencial, se demostrarán de modo personal, diverso y con distinta intensidad (Ranz y Tourón, 2017).

En el marco de estos conceptos, nos interesa demostrar que los niños con AC están en los salones de clase. Partamos de que la identificación sistemática y recurrente, debería ser extensiva para todo el alumnado, pues permitiría generar programas, recursos y servicios especiales para estos estudiantes (Pfeiffer, 2017). Además, contribuye en las definiciones actuales sobre la alta capacidad, pues es un constructo cuyo planteamiento no es preciso (Gagné, 2015). Estos trabajos también permitirían replantear ciertas prácticas e instrumentos de identificación para contextos específicos.

La prevalencia puede depender de varios factores. Se estima que el 10% son ligeramente dotados mientras que el 1% son altamente dotados (Gagné, 2015). También se ha planteado que el 15% de los estudiantes muestran rendimientos destacables (Renzulli y Gaesser, 2015). Los estudios de prevalencia han mostrado diferentes resultados en función del modelo y de la metodología de identificación. Por ejemplo, combinando una prueba de inteligencia no verbal con una de creatividad se detectó a un 5,2% de estudiantes (Marugán, Carbonero, Torres y León, 2012). En una identificación multicriterio de AC, se detectaron 8,4% sujetos según su madurez cognitiva, 12% según su creatividad y 2,8% según la madurez cognitiva, creatividad y motivación (Manzano, Arranz y Sánchez de Miguel, 2010). Otro estudio desarrollado desde una teoría de la inteligencia que considera múltiples habilidades, encontró un 16,6% de sujetos (Kornilov, Tan, Elliot, Sternberg y Grigorenko, 2012).

## MÉTODO

### Diseño del Estudio

La adopción de un modelo de alta capacidad permite entender desde que postura teórica estamos considerando este constructo para llevar a cabo la investigación.

Este trabajo se desarrolló desde el Modelo Tripartito de AC de Pfeiffer. Este modelo conceptualiza e identifica a las AC desde tres componentes: alta inteligencia, alto nivel de desempeño académico y finalmente el alto potencial. Observar la alta capacidad a través de la alta inteligencia implica una o múltiples estimaciones del CI, científicamente defendibles. El alto rendimiento puede enten-

derse como desempeño académico destacado o sobresaliente en diferentes ámbitos. Finalmente, el alto potencial para sobresalir se trata de una perspectiva que es compleja de evaluar porque implica realizar una predicción acerca del rendimiento futuro del niño (Pfeiffer, 2017).

Por tratarse de una investigación de prevalencia, únicamente se valoró los dos primeros factores del modelo tripartito, pues se entiende que el potencial para sobresalir será una condición que mostrarán los chicos a lo largo de su desarrollo.

Bajo estas consideraciones realizamos un estudio de prevalencia en el año 2015 con una muestra probabilística, aleatoria y estratificada. Las escuelas participantes se obtuvieron por sorteo.

### Participantes

La población fueron los niños de escuelas públicas y privadas de la ciudad de Cuenca-Ecuador, zona urbana, régimen sierra, de segundo ( : 6646), cuarto ( : 6446) y sexto ( : 6361) de educación básica, según el Archivo Maestro de Instituciones Educativas, año 2014. Establecimos el tamaño de muestra según las tablas de Arkin y Colton (1988), con margen de error de  $\pm 5\%$  y nivel de confianza de 95%. El valor correspondió a 712 sujetos por nivel. El total de participantes fueron 2195 niños. Eliminamos del estudio a quienes no rindieron todas las pruebas, el total de participantes fueron 2021 sujetos ( $N^{2do}=660$ ;  $N^{4to}=728$  y  $N^{6to}=633$ ). El 49,2% fueron hombres, el 48,2% pertenecían a escuelas privadas. La edad media fue 104.20 meses (DT: 20.48; edad mínima 60; edad máxima 164).

### Instrumentos

Seleccionamos un paquete de pruebas de acuerdo a estudios previos en AC. Para evaluar el CI, utilizamos el RAVEN Color / RAVEN General junto con el Badyg E1, E2 o E3. El tipo de test dependía de la edad de los sujetos. Para valorar las aptitudes en escritura y matemáticas utilizamos las subpruebas del Badyg E1, E2 o E3. Además, una prueba de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales creada Ad hoc. Finalmente, consideramos el promedio total de calificaciones.

#### Raven Color y Raven General

Utilizamos la versión española y los baremos del test de matrices progresivas de Raven (Raven, Court y Raven, 2001), que provee estimaciones del factor g. En la aplicación se utiliza un cuadernillo con figuras al que le falta una pieza. Los estudiantes deben escoger una de las seis a ocho opciones de respuesta demostrando sus habilidades de razonamiento lógico y de observación. La prueba tiene índices de fiabilidad de ,65 hasta ,93 (Raven, Court y Raven, 1996). Esta prueba ha sido utilizada por los trabajos previos de Shaunessy, Karnes y Cobb (2004).

#### Badyg E1, Bady E2 y Badyg E3.

Utilizamos las pruebas específicas y los baremos del Bady E1 (Yuste, 2005), E2 (Yuste, 2002) o E3 (Yuste, 2004), para evaluar el cálculo numérico, el desempeño en la escritura y la inteligencia general. El subtest de cálculo numérico valora la rapidez de cálculos mentales simples. La prueba de escritura valora la memoria visual de las palabras bien escritas entre las que tienen un error perceptivo visual. La estimación de la inteligencia general se obtiene sumando seis pruebas básicas del test. Estas pruebas son de aplicación individual y colectiva. De acuerdo al nivel, las pruebas tienen una extensión de 18 a 32 preguntas. El estudiante debe escoger de acuerdo a un planteamiento inicial, la respuesta correcta de entre un grupo de 4 a 5 opciones. Las pruebas tienen un tiempo de administración preescrito. Los índices de fiabilidad de las pruebas individuales y de la inteligencia general muestran valores promedio de Alfa de Cronbach de ,84 y ,93 respectivamente. Esta prueba ha sido utilizada en los trabajos de Jiménez, Artilles, Ramírez y Álvarez (2004) y Manzano y Arranz (2008).

### **Pruebas de rendimiento académico**

Para diversificar el análisis del rendimiento académico, elaboramos pruebas para evaluar Estudios sociales en los alumnos de 4to y 6to y Ciencias Naturales en todos los niveles, debido a que estas asignaturas se dictan en los cursos evaluados. Estas pruebas se realizaron analizando los textos obligatorios de los niveles evaluados. Diseñamos la prueba con modalidad de opción múltiple, con 15 preguntas y tres posibilidades de respuesta. Validamos los contenidos con dos profesores de cada nivel y dos docentes universitarios que enseñan estas asignaturas en las carreras de magisterio. Finalmente piloteamos la prueba con 30 niños por nivel, realizando en cada etapa las correcciones necesarias. Como esta prueba no tiene baremos, seleccionamos a los niños que se encontraban a partir del percentil 92 utilizando el software SPSS versión 23.

### **Rendimiento General**

Decidimos además utilizar el promedio general de fin de curso, pues estos alumnos suelen demostrar altos niveles de rendimiento escolar (Pfeiffer, 2017). Como en el caso anterior, identificamos a los niños a partir del percentil 92 usando el SPSS versión 23.

### **PROCEDIMIENTO**

Iniciamos el estudio solicitando el visto bueno a los directores de los establecimientos participantes. Luego obtuvimos de los padres el consentimiento informado. A continuación, aplicamos el paquete de pruebas en grupos de hasta 10 niños. En cada grupo asistían dos evaluadores. La duración de la aplicación de las pruebas fue de tres días para cada grupo.

Finalmente, solicitamos a la Coordinación Zonal de Educación, el reporte del total de niños con AC de Cuenca-Ecuador, para ese año lectivo.

### **Criterios para AC y análisis de Datos**

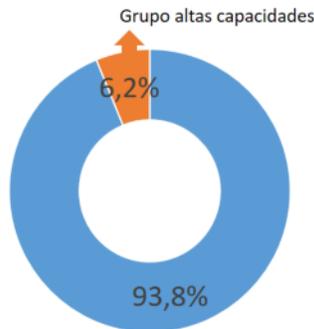
La identificación de estos estudiantes es más precisa cuando existe una combinación balanceada de varias pruebas (Lohman, 2012). De esta manera, 1. Como indicador de capacidad intelectual se obtuvo el total de niños con  $CI \geq 120$  (Gagné, 2005; Pfeiffer, 2017; Terman, 1916). 2. Como indicadores de alto rendimiento niños con percentil  $\geq 92$  (Renzulli y Gaesser, 2015) en matemáticas, escritura, CCNN y EESS y rendimiento general, más puntuaciones de  $CI \geq 120$  (Pfeiffer, 2017). Además, establecimos un grupo multipotencial, condición evidente entre estos alumnos (Pfeiffer, 2017), que se refiere a la capacidad de desarrollar una variedad de aptitudes y habilidades (Kerr, 1990). Para obtener a los sujetos de este grupo seleccionamos a quienes tenían un  $CI \geq 120$  y un percentil  $\geq 92$  en dos o más medidas de rendimiento. Para el procesamiento de los datos utilizamos el software SPSS versión 23 para Windows.

### **RESULTADOS**

La identificación a través del modelo tripartito considera tres categorías, dos de las cuales utilizamos para este estudio de prevalencia.

La primera categoría de alumnos con AC se define por unas puntuaciones altas de CI. De acuerdo a este criterio, se obtuvo una prevalencia del 6,2%, cómo indicamos en la figura 1

*Figura 1. Grupo AC por puntuaciones de CI*



La segunda categoría se refiere a los estudiantes que rinden de manera destacada en la escuela, disfrutan y les apasiona el aprendizaje (Pfeiffer, 2017). La prevalencia de las AC en las cinco categorías presentamos en la figura 2.

*Figura 2. Grupo AC por rendimiento académico*



Además, establecimos la prevalencia multipotencial de AC. (Ver Figura 3).

*Figura 3. Grupo AC por multipotencialidad*



También, analizamos la distribución de la AC de acuerdo al sexo, tipo de centro y nivel. (Véase tabla 1)

*Tabla 1. Distribución de alta capacidad: sexo, tipo de centro y nivel.*

	<b>Sexo</b>	<b>%</b>	<b>Tipo de centro</b>	<b>%</b>	<b>Nivel</b>	<b>%</b>
AC	Hombres	66%	Privada	55%	Segundo	47%
	Mujeres	34%	Pública	45%	Cuarto	35%
					Sexto	18%
Total		100%		100%		100%

Finalmente, obtuvimos el total de alumnos con AC reportados por la Coordinación Zonal de Educación para la ciudad de Cuenca, zona urbana y régimen sierra. Este correspondió a cuatro niños. Para poder comparar con los resultados de este estudio, calculamos el porcentaje en función del total de alumnos para esta misma zona y régimen, valor que corresponde a 24607 alumnos. Con estos valores, constatamos que se ha identificado al 0,016% de niños con esta condición.

## DISCUSIÓN

En este estudio nos hemos planteado dos objetivos, por un lado, obtener la prevalencia de AC en una amplia muestra de escolares ecuatorianos a través del Modelo Tripartito de Pfeiffer y por otro lado contrastar nuestros hallazgos con el porcentaje de niños con AC reportado el Ministerio de Educación.

Seleccionamos el modelo de Pfeiffer pues tiene una serie de atributos que permiten la identificación y atención del talento desde tres perspectivas diferentes pero complementarias. Además, este modelo está relacionado con otros enfocados en el desarrollo del talento, en el desempeño experto y en las inteligencias múltiples (Pfeiffer, 2017). Por estas razones, este modelo puede permitir que la identificación evite dejar fuera al menor número de falsos negativos. Sin embargo, se debe tener en cuenta que la alta capacidad no es un rasgo, es decir una condición que permita destacar a los que son de los que no son (Pfeiffer, 2015), depende del modelo, de la forma en la que esta sea definida para identificar a los sujetos que se encuentren bajo los parámetros que ese constructo plantea.

En consecuencia, hemos podido encontrar una prevalencia variada de AC. Cuando miramos a través del lente del CI, esta fue del 6,2% mientras que cuando medimos a través de la lente del rendimiento académico más la combinación del CI, el valor promedio fue de 2,06%. Esta diferencia tan marcada de valores justifica la existencia de tres maneras diferentes de identificar y abordar el fenómeno de las AC (Pfeiffer, 2017). Vale la pena indicar que en nuestro caso no utilizamos el tercer factor del modelo tripartito, pues el potencial para sobresalir implica una predicción acerca del comportamiento futuro del estudiante (Pfeiffer, 2017).

Esta prevalencia obtenida según diferentes criterios ha sido usada en otros trabajos, ya sea combinando la inteligencia con la creatividad (Marugán et al., 2012), la madurez cognitiva con la creatividad y la motivación (Manzano et al., 2010) o la inteligencia con múltiples habilidades (Kornilov et al., 2012). Estos trabajos obtuvieron prevalencias diversas del 2,8% al 16,6%, explicadas principalmente por las diferentes metodologías, situación que complica realizar comparaciones. No obstante, la tasa encontrada está dentro de los índices reportados por la Office of Civil Rights (2014) y la National Association for Gifted Children (2015) para los Estados Unidos, que corresponde del 6% al 10%.

Nuestro trabajo también valoró el potencial en varias áreas, intereses y aptitudes o multipotencialidad (Kerr, 1990). Esta condición ha sido descrita como un rasgo en quienes tienen CI altos (120-140) que muestran talento académico, con dos o más habilidades sobresalientes (Kerr, 1990). La prevalencia para este caso fue del 3,3% verificando que es una condición real en esta población (Pfeiffer, 2017). Sin embargo, hubiera sido muy valioso analizar la multipotencialidad desde el liderazgo, la creatividad, el talento artístico, las habilidades deportivas, entre otras.

Nuestro estudio también reportó la prevalencia desde las variables sexo, nivel y tipo de escuela. En cuanto al sexo, la prevalencia fue mayor en varones (66%), situación que coincide con los resultados de España, donde la media para el sexo masculino es 64,38% (García, 2017). Sin embargo, otros trabajos no han encontrado diferencias (García, 2016), e incluso algunos reportes muestran mayor presencia de mujeres (Office of Civil Rights, 2014). El estudio de España concluye que existe una mayor tendencia a identificar casos de sexo masculino por estereotipos de género (Jiménez y García, 2012). Al parecer, el entorno puede ejercer cierta presión sobre las niñas con AC, que les obliga a ocultar su talento, pues suelen ser vistas como poco femeninas, presumidas o aburridas (Pfeiffer, 2017). También se ha planteado que esta baja representación se debe a pocas oportunidades de aprendizaje (Peters y Mc Bee, 2019) las que probablemente les son negadas a las niñas por roles históricos que devienen de una cultura patriarcal. Pero además cuando a estos factores se une la pobreza, se convierte en un cúmulo de componentes que terminan afectando la identificación de grupos minoritarios (Crabtree, Richardson y Lewis, 2019). Vale la pena analizar la implicación de estas características cuando se identifique la AC para controlar esta brecha de infrarrepresentación femenina.

En cuanto a la diferencia entre niveles y tipo de escuela, pudimos encontrar mayor número de niños en los primeros años y en las escuelas privadas. Una situación similar reporta el estudio hecho en España, pues según avanza la escolaridad el porcentaje de alumnos disminuye. Por otro lado, la mayoría de alumnos españoles con AC están en los centros públicos (García, 2017). Debemos tener en cuenta, que en los primeros cursos de educación primaria se debería hablar de una predicción de alta capacidad académica (Pfeiffer, 2017) es decir aptitudes que, gracias al entorno estimulante, los adecuados recursos educativos y otras características de personalidad y del contexto llegan a expresarse de forma notable y destacada (Gagné, 2015; Pfeiffer, 2012; Olszewski-Kubilius et al., 2015).

En consecuencia, perdemos niños talentosos en el camino, pues las deficiencias en la educación pública ecuatoriana, la alta diversidad en las escuelas, la deficiente formación del maestro, la falta de oportunidades y espacios para desarrollar los talentos diversos y la deficiente identificación de base no promueven el desarrollo del potencial que estos niños demuestran desde los primeros años.

Es preocupante que el porcentaje identificado y atendido por las entidades ministeriales corresponda al 0,016%, valor que se aleja significativamente de todos los estudios y de los resultados de este trabajo. Al parecer, al sistema educativo ecuatoriano, no le interesa apoyar a las mentes más notables, sobre las cuales podría estar la esperanza de resolver los problemas y necesidades que se presentan en nuestro entorno.

Estos resultados demuestran que urge que el organismo estatal de educación reconsidere sus perspectivas de atención a esta necesidad educativa especial, partiendo por una definición oficial científica e incluyente, que movilice los recursos para identificar y atender el talento, pues tenemos diamantes en bruto en los salones de clase (Pfeiffer, 2017) quienes van a necesitar sustento para desarrollarse (McBee y Makel, 2019) y es responsabilidad de quienes están a cargo de la educación apostar por el talento e invertir recursos en su apoyo y promoción.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Acuerdo MINEDUC ME 2016-00080-A. (2016). *Normativa para regular los procesos de detección, valoración, atención educativa, evaluación de aprendizajes y promoción a estudiantes con dotación superior en el sistema educativo nacional*. Quito: Registro Oficial.
- Crabtree, L., Richardson, C., y Lewis, C. W. (2019). The Gifted Gap, STEM Education, and Economic Immobility. *Journal of Advanced Academics*, 30(2), 203-231.
- Gagné, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. *Conceptions of giftedness*, 2(2), 98-120.
- Gagné, F. (2015). De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD. *Revista de Educación*, 6(368), 12-39.
- García, R. (2016). Sexo femenino y capacidades matemáticas: desempeño de los más capaces en pruebas de rendimiento matemático. *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(90), 1-25.
- García, R. (2017). Acercamiento a la realidad de las altas capacidades en España: Prevalencia y variables moduladoras. *Seminário internacional cognição, aprendizagem e desempenho*, 6(5), 6-19.
- García-Barrera, A., y de la Flor, P. (2016). Percepción del profesorado español sobre el alumnado con altas capacidades. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 129-149.
- Jiménez, C., y García, R. (2012). Los alumnos más capaces en España. *Normativa e incidencia en el diagnóstico y la educación*, 24(1), 7-24
- Jiménez, E., Artilés, C., Ramírez, G., y Álvarez, J. (2004). Modelo de identificación temprana del alumnado con alta capacidad intelectual en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Infancia y Aprendizaje*, 27(4), 469-483.
- Kerr, B. (1990). *Career planning for gifted and talented youth (ERIC Documentation Reproduction Service*. EEUU-Florida: Springer.
- Kornilov, S., Tan, M., Elliott, G., Sternberg, J., y Grigorenko, L. (2012). Gifted identification with Aurora: Widening the spotlight. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(1), 117-133.
- Lohman, F. (2012). Decision strategies. *Identification: The theory and practice of identifying students for gifted and talented education services*, 8(21), 217-248.
- Manzano, A., Arranz, E., y Sánchez de Miguel, M. (2010). Multi-criteria Identification of Gifted Children in a Spanish Sample. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 5-17.
- Manzano, A., y Arranz, E. B. A. (2008). Contexto familiar, superdotación, talento y altas capacidades. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, 39(3), 289-309.
- Marugán, M., Carbonero, A., Torres, M., y León, B. (2012). Análisis de las relaciones entre creatividad y altas capacidades en Primaria y Secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1081-1098.
- McBee, M., y Makel, M. (2019) The Quantitative Implications of Definitions of Giftedness. *AERA Open*, 5(1), 1-13.
- National Association for Gifted Children. (2015). State of the states in gifted education: 2014-2015. Recuperado de <http://www.nagc.org/sites/default/files/key%20reports/20142015%20State%20of%20te%20States%20%28final%29.pdf>
- Olszewski-Kubilius, P., Subtonik, R., y Worrell F. (2015). Repensando las altas capacidades: una aproximación evolutiva. *Revista de Educación*, (368), 40-65.
- Office of Civil Rights. (2014). Gifted and talented enrollment. Recuperado de [https://ocrdata.ed.gov/StateNationalEstimations/Estimations\\_2013\\_14](https://ocrdata.ed.gov/StateNationalEstimations/Estimations_2013_14)
- Peters, S., y McBee, M. (2019). *The Application of Differential Normative Criteria to the Gifted*

- Education Screening Phase: Implications for Demographic Representation*. Canadá-Toronto: American Education Research Association annual meeting.
- Pfeiffer, I. (2012). Current perspectives on the identification and assessment of gifted students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(7), 3-9.
- Pfeiffer, S. I. (2013). *Serving the gifted: Evidence-based clinical and psychoeducational practice*. EEUU-New York: Routledge.
- Pfeiffer, S. I. (2015). El Modelo Tripartito sobre la alta capacidad y las mejores prácticas en la evaluación de los más capaces. *Revista de Educación*, 368(5), 66-95.
- Pfeiffer, S. (2017). *Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades. Una guía práctica*. España-La Rioja: UNIR
- Ranz, R., y Tourón, J. (2017). Características del alumnado con altas capacidades, algunas pautas para su identificación. En S. Pfeiffer (Unir). *Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades* (pp. 71-98). España-La Rioja: UNIR.
- Raven, J., Court, J., y Raven, J. (1996). *Raven matrices progresivas. Escalas: Color*. España-Madrid: TEA Ediciones S.A.
- Raven, J., Court, J., y Raven, J. (2001). *Test de Matrices Progresivas*. España-Madrid: TEA.
- Renzulli, J., y Geasser, A. (2015). Un sistema multi-criterial para la identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativo-productiva. *Revista de Educación*, 8(368), 96 -131.
- Shaunessy, E., Karnes, A., y Cobb, Y. (2004). Assessing potentially gifted students from lower SES with nonverbal measures of intelligence. *Perceptual and Motor Skills*, 98(9), 1129-1138.
- Subotnik, F., Olszewski-Kubilius, P., y Worrell, F. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(2), 3-54.
- Terman, L. M. (1916). *The measurement of intelligence: An explanation of and a complete guide for the use of the Stanford Revision and Extension of the Binet-Simon Intelligence Scale*. EEUU-Boston: Houghton Mifflin Co.
- Yuste, C. (2002). *Batería de aptitudes diferenciales y generales BADyG-E2. Manual Técnico*. España-Madrid: CEPE.
- Worrell, F., Subotnik, R., Olszewski-Kubilius, P., y Dixon, D. (2019). *Gifted students. Annual review of psychology*, 70(4), 551-576.
- Yuste, C. (2004). *Batería de aptitudes diferenciales y generales BADyG-E3. Manual Técnico*. España-Madrid: CEPE.
- Yuste, C. (2005). *Batería de aptitudes diferenciales y generales BADyG-E1. Manual Técnico*. España-Madrid: CEPE