



Revista de Psicología

ISSN: 0254-9247

revpsicologia@pucp.edu.pe

Pontificia Universidad Católica del Perú
Perú

Blumen, Sheyla

Motivación, sobredotación y talento: un desafío para el éxito

Revista de Psicología, vol. XXVI, núm. 1, julio, 2008, pp. 147-186

Pontificia Universidad Católica del Perú

Lima, Perú

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337829505008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Motivación, sobredotación y talento: un desafío para el éxito

Sheyla Blumen¹

Pontificia Universidad Católica del Perú

Se analizan las definiciones actuales sobre el talento y la sobredotación, con énfasis en la variable motivación, presentándose diferentes posturas sobre la influencia de la motivación en la génesis de la sobredotación y en el desarrollo del talento. Posteriormente se analiza la influencia de la motivación en el desempeño sobresaliente, en el bajo rendimiento, así como en el desarrollo socioemocional del sobredotado. Se presenta una visión panorámica de los logros y desafíos del Perú en el desarrollo del talento y la sobredotación, a nivel de conceptualización, identificación e intervención en contextos multiculturales y de pobreza. Se propone un proyecto económico y viable de fomento al desarrollo del talento en el Perú dentro del sistema educativo regular, a lo largo de los tres niveles educativos: primaria, secundaria y terciaria. Finalmente, se incluyen conclusiones y recomendaciones para el desarrollo de políticas de estado de fomento al talento en el Perú.

Palabras clave: sobredotación, talento, motivación, multiculturalidad.

Motivation, giftedness and talent: A challenge to success

Definitions about giftedness and talent involving motivation as a significant variable either in the genesis of giftedness or in the development of intellectual talent are analyzed. An analysis on the influence of motivation in successful achievers, underachievers, as well as in the social-emotional development of the gifted is presented. An update view of the goals achieved by Peru as a country, as well as the actual challenges that faces Peru in the development of giftedness and talent in multicultural and poverty conditions, at the conceptualization, identification, and program levels are presented. Moreover, an economic and viable project of advocacy on the development of giftedness in Peru within the regular educational system along Elementary, Secondary and College level is presented. Finally, conclusions and recommendations for the development of state policies in order to promote giftedness in Peru are presented.

Keywords: Giftedness, talent, motivation, multicultural.

¹ Profesora Principal del Departamento de Psicología. Doctora en Psicología y Especialista en *Gifted Education* por la Katholieke Universiteit Nijmegen, Holanda. Licenciada y Magíster en Psicología por la PUCP. Es una *Templeton International Fellow* y Presidenta de la Comisión Organizadora del VII Congreso de la FICOMUNDYT, así como representante latinoamericana al *European Council for High Ability* y representante peruana al *World Council for Gifted and Talented Children*. Dirección postal: Av. Universitaria 1801, Lima 32, Perú. Correo electrónico: sblumen@pucp.edu.pe

Desde el reconocimiento de la psicología como ciencia, los psicólogos han tratado de comprender a las personas con altas capacidades según sus capacidades intelectuales (Galton, 1869/1976; Terman, 1954). Sin embargo, dada la concepción unidimensional de la inteligencia imperante hasta inicios del siglo XX, la inteligencia fue para la conceptualización de la sobredotación, lo que el coeficiente intelectual fue para el desarrollo de la inteligencia como constructo: variables que limitaron su comprensión (Blumen, 2001b, 2007a).

Con el paso del tiempo, estudiosos como Guilford (1959) y Cattell (1971) señalaron que la inteligencia no podía ser comprendida desde una aproximación unitaria. Posteriormente, Sternberg y Davidson (1986), reafirmaron la multidimensionalidad de la conceptualización de la sobredotación cuando editaron *Conceptions of Giftedness*, incluyendo el análisis de 17 modelos teóricos sobre la sobredotación que, a su vez, tenían variables relacionadas. Sternberg y Davidson (1986) agruparon las teorías sobre la sobredotación imperantes hasta entonces según fueran implícitas y explícitas. Las teorías implícitas comprendían las aproximaciones de las teorías cognitivas, de las teorías del desarrollo y de las teorías centradas en el dominio específico. Las teorías explícitas consistían en definiciones que no podían ser empíricamente probadas y presuponían definiciones que establecían relaciones con redes de teorías psicológicas o educacionales. Por lo general se comprobaban de manera empírica y su evaluación dependía de la concepción de sobredotación subyacente.

Las concepciones teóricas implícitas giran en torno a la aproximación psicosocial de Tannenbaum (1986) y a la propuesta de los Tres Anillos de Renzulli (1986) centrada en la interacción de elevados niveles de capacidad general, creatividad y de compromiso con la tarea. Según Renzulli (1986), todos estos rasgos pueden ser desarrollados en escolares desde la educación primaria, si se brindan oportunidades para

el auto-estudio donde los estudiantes puedan aprender la metodología apropiada, así como estrategias creativas (Renzulli & Reis, 1985). Los teóricos implícitos consideran la necesidad de identificar el dominio de talento como la base del desarrollo individual o social. Más aún, puntualizan el rol esencial de las capacidades cognitivas y la motivación en el desarrollo de la sobredotación, así como la importancia del curso de desarrollo del propio talento, tomando en cuenta las fuerzas sociales del entorno (Sternberg & Davidson, 1986).

Los temas comunes entre los teóricos explícitos incluyen el cuestionamiento referente a las bases cognitivas de la sobredotación, es decir, qué es lo que la persona puede hacer para que sea identificada como sobredotada (Sternberg & Davidson, 1986) y enfatizan la importancia de la investigación empírica como determinante en la comprensión del talento y la sobredotación. Las aproximaciones psicológicas explícitas hacia la sobredotación se basan en las teorías del desarrollo. Es así que Gruber (1986) enfatiza la necesidad del seguimiento en el desarrollo desde la niñez hacia la adultez con el fin de tener una mejor comprensión del desarrollo de un individuo sobredotado o talentoso. Gruber (1986) sostiene que es necesario el estudio profundo de un número pequeño de estas personas, con el fin de determinar el tipo de talento que puede ser transformado por su poseedor en un trabajo creativo efectivo para el enriquecimiento estético de la experiencia humana, para el mejoramiento de nuestra comprensión del mundo o para la mejora de la condición humana, con el fin de mejorar nuestras posibilidades de supervivencia como especie. Más aún, Gruber (1986) cree que los intereses y conductas individuales son esenciales para el desarrollo de un individuo sobredotado o talentoso, y que cada recurso personal es necesario para sortear las dificultades que se presentan. Asimismo, Gruber (1986) reconoce la importancia del momento y tiempo histórico y social, tal como lo hacen Csikszentmihalyi y Robinson (1986) quienes, como Renzulli (1978), reconocen que no deberíamos considerar a la sobredotación como un concepto absoluto. Para Csikszentmihalyi y Robinson (1986) la sobredotación es una capacidad que va emergiendo a lo largo de la vida.

Por su parte, tanto Feldman (1986) como Csikszentmihalyi y Robinson (1986) sostienen que el desarrollo es un movimiento secuencial por etapas. En este sentido, proponen que el desarrollo del talento depende del dominio tomando en cuenta que el avance a través de los niveles de excelencia de un determinado dominio no puede ser logrado por todos. Para Feldman (1986), la sobredotación es el resultado de la coordinación sostenida entre grupos de fuerzas que se intersecan, incluyendo las históricas, culturales y sociales, junto con características y cualidades individuales. Walters y Gardner (1986) agregan el concepto de “experiencias cristalizadas” que se deriva de la Teoría de Inteligencias Múltiples de Gardner (1983). Según Gardner (1983, 1999), todos los individuos con capacidades normales son capaces de desarrollar nueve formas de desempeño intelectual: lingüístico, musical, lógico-matemático, espacial, corporal-kinestésico, interpersonal, intrapersonal, existencial y naturalista (Checkley, 1997). Es así que estas múltiples formas de manifestación de la inteligencia se presentan en etapas tempranas como tipos de capacidades para procesar la información. Más aún, durante las denominadas “experiencias cristalizadas”, las destrezas latentes de la inteligencia subutilizada podrán ser activadas, modificando las actividades de vida del individuo, como resultado de tales experiencias.

Albert y Runco (1986) consideran que la sobredotación presenta una naturaleza biológica y experiencial, y se centran en el énfasis respecto a la familia y la historia. Su estudio longitudinal sobre las familias de niños excepcionalmente sobredotados puede brindar información referente al desarrollo del talento. Bloom (1985) también se enfrascó en un estudio del desarrollo del talento en niños, examinando los procesos a través de los cuales habían llegado a desempeños sobresalientes cuando adolescentes y adultos. Los grupos estudiados incluyeron concertistas de piano, escultores, matemáticos, neurólogos, nadadores olímpicos y campeones en tenis que llegaron a niveles de logro sobresalientes antes de cumplir los 35 años. Según Bloom (1985), los siguientes factores juegan un rol determinante en el desarrollo del talento: a) el entorno familiar, prioritario para el trabajo ético y donde se aprende acerca de la importancia de dar lo mejor de uno mismo todo el tiempo; b) el refuerzo

constante de los padres en casos de talentos altamente aprobados por la familia; c) el apoyo del hogar y de la escuela; y d) la presencia de logros y progresos necesarios para mantener el compromiso hacia el talento a través de décadas de aprendizajes difíciles.

Estos teóricos del desarrollo subrayan la importancia del desarrollo del talento a lo largo de la vida del individuo, según el tipo de dominio específico. En este sentido, los individuos sobredotados son aquellos que pueden sobresalir usualmente en un dominio específico, bajo factores ambientales que apoyan la manifestación de la excelencia. También se enfatizan los elementos obtenidos a partir de estudios de casos intensos, tomando en cuenta la investigación cuantitativa y cualitativa. Los teóricos explícitos que están en la línea del dominio específico son Stanley y Benbow (1986) junto con Bamberger (1986). Stanley y Benbow (1986) estudiaron a jóvenes precoces en matemáticas, identificados en edades tempranas por sus elevados puntajes de matemáticas obtenidos en pruebas de logros académicos y que fueron luego incorporados a programas especializados. Por su parte Bamberger (1986) estudió a talentos musicales desde el momento en que fueron identificados como niños prodigio hasta la adultez, centrándose en las representaciones internas que ellos tenían respecto a la estructura musical. Es así que, en el análisis de la transición de la niñez (niño prodigio) hacia la adultez (adulto talentoso) estudiaron a estos adolescentes con desempeños sobresalientes que encontraron el camino para coordinar la red de representaciones diferentes desde la niñez precoz hacia la adultez, incluyendo una combinación de perspectivas desde la psicología cognitiva y del desarrollo.

La motivación en el talento y la sobredotación

Todo psicólogo que trabaja con escolares talentosos o sobredotados de nivel socioeconómico medio en el Perú y en América Latina, está familiarizado con niñas y niños que asisten a colegios de excelencia, pero que, sin embargo, no logran aprovechar las oportunidades que se

les ofrece en estos ambientes. Aparentemente, una niña o niño sobredotado necesita más que un ambiente estimulante para desarrollar sus talentos. Se necesita también tener interés en el entorno y estar motivado a interactuar con él. Si la niña o el niño se manejan de manera pasiva o no prestan atención a los estímulos circundantes, ella o él no desarrollarán sus talentos. El desarrollo solo tendrá lugar cuando el individuo interactúa de manera activa con el ambiente y está abierto a recibir la estimulación. En la actualidad se piensa que el desarrollo es el resultado de interacciones recíprocas entre los organismos y el entorno, que a su vez actualizan el potencial genético del organismo. Por lo tanto, a mayor interacción entre el organismo y el entorno, mayor realización del potencial genético. La menor interacción conlleva a que el potencial genético se mantenga latente y no se logre actualizar (Bronfenbrenner & Ceci, 1994). Por lo tanto, para actualizar su potencial genético los niños necesitan no solo un ambiente de apoyo que les ofrezca oportunidades para crecer y desarrollar, sino también la motivación para interactuar con el ambiente y tomar ventaja de las oportunidades que se le brindan.

Hoy en día es ampliamente reconocido el importante rol de la motivación en el desarrollo de talentos especiales. Algunos consideran a la motivación como un factor esencial de la sobredotación (Mönks & Van Boxtel, 1985; Renzulli, 1978), mientras otros la consideran como un factor separado que determina la cantidad de energía que será dirigida hacia actividades de aprendizaje en un campo determinado (Gagné, 1991). A continuación se analizarán ambas posiciones.

La motivación como factor determinante

Dentro de aquellos que consideran a la motivación como un factor determinante de la sobredotación tenemos a Renzulli (2005), quien en su segundo componente del Modelo de los Tres Anillos, es quizás uno de los primeros estudiosos que focaliza la atención en una manifestación de la variable motivación, denominándola “compromiso con la tarea”.

Si bien la motivación es por lo general definida en términos de un proceso energizante general que provoca respuestas en organismos, el compromiso con la tarea representa la energía que emerge frente a un problema, tarea o área de desempeño en particular. Los términos que se utilizan con mayor frecuencia para describir el compromiso con la tarea son perseverancia, trabajo duro, dedicación, auto-confianza, creencia en la propia capacidad para desarrollar un trabajo importante y acción aplicada a un objeto o situación que genere interés individual. Por su parte, Mönks y Van Boxtel (1985) señalan que los componentes indicados por Renzulli (1978) son disposiciones de la personalidad que necesitan un contexto social para ser estimulados y poderse desarrollar. En dicho entorno destacan la familia, la escuela o ámbito laboral y la comunidad.

Los estudios científicos con personas de logros excepcionales han mostrado de manera consistente que los precursores de un trabajo original y diferente (Barron, 1969) son una especial fascinación y compromiso con el tema elegido en el campo de dominio, junto con la capacidad perceptiva (Albert, 1992) y con la elevada capacidad para la identificación de problemas significativos (Zuckerman, 1979). Esta motivación para “engancharse” en una actividad en base al interés propio, es por lo general denominada motivación intrínseca. Cuando uno presenta auto-determinación y competencia hacia una tarea determinada, la motivación intrínseca emerge y dirige la acción.

Las principales críticas hacia las aproximaciones tradicionales sobre la sobredotación presuponen la dicotomía mente-contexto en su interpretación (Sternberg & Davidson, 2005), y sostienen la polaridad estudiante-contexto, implícita o explícitamente, tratando de explicar el impacto del individuo sobre el contexto o viceversa. Sin embargo, Barab y colaboradores (Barab & Duffy, 2000; Barab & Kirshner, 2001; Barab & Landa, 1997; Barab & Plucker, 2002), junto con Snow (1992), señalan que esta perspectiva dualista es inadecuada para explicar la interacción entre la persona y las situaciones como sistemas integrados. Es así que Snow (1992) enfatiza que un análisis más fructífero sería el examinar los procesos que conectan a las personas y situaciones, es decir, los procesos que operan en su interfase.

Los avances en la investigación de los últimos 20 años ilustran la debilidad de las aproximaciones tradicionales hacia la sobredotación y el talento en base únicamente a estilos de aprendizaje y de pensamiento, mientras subrayan la importancia del contexto y de otros factores (Marsh, Byrne & Shavelson, 1988; Plucker & McIntire, 1996; Simon-ton, 2001; Snow 1997). Si bien en la actualidad sabemos más sobre la motivación de logro de lo que sabíamos hace una generación, los profesores continúan utilizando estrategias de enseñanza-aprendizaje en base a concepciones antiguas (Bransford, Brown & Cocking, 2000), que conllevan a percibir al sobredotado únicamente como el “asistente” del profesor, sin visualizar la necesidad de elaborar programas especiales de enriquecimiento o de aceleración con el fin de contribuir a su propio desarrollo.

La motivación como factor promotor

Un elemento central en las críticas hacia la conceptualización de la motivación como un factor cognitivo determinante del talento y la sobredotación es la convicción de que la sobredotación no puede ser caracterizada en términos cognitivos puros, como rasgos estables internos, ni tiene una explicación puramente ambiental. La sobredotación es el resultado visible de la interacción del individuo con su ambiente. En esta línea, Pea (1993) sostiene que la capacidad para actuar inteligentemente es lograda más que poseída. Esta perspectiva apunta fuertemente hacia los estudios en psicología ecológica (Gibson, 1986), que incorporan a la cognición situacional (Lave, 1997), a la cognición distributiva (Barab & Kirshner, 2001) y al aprendizaje del estudiante (Lave & Wenger, 1991).

Asimismo, esta perspectiva parece seguir la línea de las teorías sistémicas de la creatividad, tales como la de Csikszentmihalyi (1988), quien propone una teoría sistémica de la creatividad que enfatiza los roles de los individuos, así como el dominio y área en que intentan crear. Él propone que tomar en cuenta cómo un individuo opera dentro de un dominio y campo determinado, más que cómo opera dentro

de un área específica, constituye un cambio fundamental en relación a cómo piensa y actúa.

Desde una perspectiva motivacional, el nivel de motivación de una niña o niño determina, entre otros aspectos, la frecuencia y persistencia de sus interacciones con el entorno inmediato y, por lo tanto, la actualización de su potencial genético. Considerando que la motivación para la competencia en un campo determinado orienta a la persona hacia las interacciones que provocarán su ulterior desarrollo, la motivación hacia la competencia puede ser considerada como el motor primario del desarrollo (Riksen-Walraven & Zevalkink, 2000). En el colegio, la falta de motivación hacia tareas académicas es la causa más común de bajo rendimiento entre los estudiantes sobredotados. Las diferencias a nivel de interés y motivación entre los niños son obvias para los profesores de aula e incluso pueden ser detectadas desde los años preescolares. Más aún, estudios realizados por Riksen-Walraven y Zevalkink (2000) señalan que la motivación hacia la competencia es significativamente afectada incluso por las experiencias en los primeros años de vida. Por lo tanto, las experiencias tempranas podrían jugar un rol determinante en el desarrollo de los talentos, dado que brindarían la base motivacional para las interacciones de los niños con su entorno, así como para la actualización de su potencial genético.

En este sentido, la calidad del apoyo brindado por los padres deberá considerar: el apoyo emocional, el respeto para la autonomía del niño, la estructura y límites en su conducta, así como la instrucción de alta calidad (Riksen-Walraven & Zevalkink, 2000). Los primeros dos elementos son básicos dado que promueven la sensación de seguridad y competencia, ello los motivará a futuras interacciones con el entorno.

En el caso de niños que habitan en entornos de pobreza, como ocurre en la mayoría de países latinoamericanos, por lo general carecen del soporte parental adecuado y, por lo tanto, están notablemente ausentes de los programas de identificación de talentos (Blumen, 1995, 2006; Frasier, 1993). Estos niños no son detectados como sobredotados o talentosos, debido a que sus talentos potenciales no logran ser actualizados en edades tempranas y es probable que se mantengan latentes a lo largo

de su desarrollo. Sin embargo, si estos niños presentan recursos personales tales como resiliencia y capacidad intelectual elevada, es posible que logren desarrollar sus talentos cuando adolescentes, en camino hacia la adultez. Si bien algunos investigadores sostienen que niños que viven en situaciones de pobreza no logran desarrollar talentos excepcionales (Radford, 1990), estudios desarrollados en el Perú (Alencar, Blumen & Castellanos, 2000; Blumen, 2006) demuestran que algunos jóvenes en camino a la adultez sí lo logran, gracias al apoyo de algún maestro, tutor, mentor o colegio especializado que asume el reto de apoyarlos.

Motivación y desempeño sobresaliente

La comprensión del talentoso y sobredotado desde el análisis individual presenta limitaciones. Es así que la teoría de la atribución sugiere que las atribuciones internas estables (i. e. yo soy inteligente y talentoso) pueden ser difíciles de mantener a la luz de entornos cambiantes, donde las atribuciones internas inestables (i. e. yo tengo éxito o fracaso según mi esfuerzo) otorgan un gran sentido de responsabilidad a la persona dentro de una situación determinada y conlleva a la motivación de logro (Weiner, 1992). Por su parte, los estudiantes que no tienen éxito y fácilmente caen en niveles de aprendizaje deficitario, si creen que no son talentosos, no tendrán éxito, independientemente de su nivel de esfuerzo (Diener & Dweck, 1978). El establecimiento y mantenimiento de atribuciones internas estables de éxito y fracaso produce complicaciones cuando la etiqueta de “buen alumno” o “mal alumno” es establecida para un estudiante. Más aún, los profesores tienden a tratar a los estudiantes en base a sus propias expectativas o a la capacidad de los estudiantes, influyendo significativamente en el incremento o disminución de sus logros, según señala la denominada “profecía autorrealizadora” (Blumen, 2007a; Jussim & Eccles, 1995).

Necka (1986) propone los siguientes motivos como energizantes de la conducta creativo-productiva: a) motivos instrumentales, donde la conducta creativa es una forma de llegar a un final; b) motivos de juego, según los cuales la conducta creativa conlleva a un estado de satisfacción

interna; este tipo de motivación es también vista como un aspecto del proceso de auto-actualización; c) motivos intrínsecos, donde la conducta creativa incrementa el nivel de competencia de la persona y fortalece la sensación de tener el mundo exterior bajo control; y d) motivos expresivos, según los cuales la conducta creativa hace posible la comunicación de los propios pensamientos con los sentimientos de los otros.

Ilustraremos la propuesta de Necka (1986) tomando como ejemplo el de una persona con sobredotación verbal, que puede buscar fama y fortuna a través de la composición de obras literarias (un motivo instrumental), pero al mismo tiempo tiene una fuerte sensación de misión (motivación intrínseca) o el deseo de llegar hacia otros para comunicar algo (motivación expresiva). También es posible que las personas muestren diferentes combinaciones o patrones de motivaciones con pesos en áreas diferentes, según sus inclinaciones, con una “estructura individual de motivaciones”. Más aún, esta estructura puede cambiar con el paso del tiempo. Entonces, el motivo inicial del novelista, hacer dinero, es reemplazado por la sensación de hacer algo importante para la humanidad. Es así que, según Necka (1986), los diferentes tipos de motivación para la producción creativa incluyen la combinación de factores externos e internos.

Por su parte Runco (1996, 2005), desde su propuesta de creatividad personal que se acerca a las teorías de la motivación, señala que una niña o un niño no elegirán poner su máximo esfuerzo en construir una interpretación original de algo dado, a no ser que estén motivados para hacerlo. Asimismo, considera a la teoría de Piaget (1976) como una teoría de la capacidad o del potencial, dado que describe lo que los niños son capaces de hacer, aunque ello no garantice que los niños lo hagan necesariamente, estableciendo diferencias entre la capacidad potencial y el desempeño actualizado.

Rubenson y Runco (1992) señalan que algunos teóricos de la creatividad y el talento incluyen a la motivación como motivación intrínseca más que extrínseca, pese a que en realidad ambas están presentes. La pregunta es si esta motivación depende de la cognición o de la evaluación cognitiva. Si bien existe controversia en este planteamiento, tiene

sentido que los individuos no se motiven por cosas que no comprenden y que la comprensión requiera una evaluación cognitiva (Lazarus, 1991). Más aún, señalan que Piaget (1976) sostuvo que los niños podrían adaptarse dado que eran intrínsecamente motivados a comprender. En ese caso, la motivación precede e inicia el esfuerzo cognitivo.

Aplicando esto al rol de la asimilación en el trabajo creativo, podría ocurrir que determinadas situaciones atraigan la atención de la persona creativa y que como resultado él o ella se orienten hacia la tarea e incluso continúen explorándola y poniendo esfuerzo en la construcción de interpretaciones o reinterpretaciones significativas. Esta postura es consistente con la investigación que muestra que los niños con talento creativo por lo general parecen estar profundamente interesados y pensando constantemente en el tema que realmente les atrae (Rubenson & Runco, 1992). Los niños talentosos tienden a ser altamente persistentes y en ocasiones están tan interesados en un dominio o problema que invierten todo su tiempo en él, logrando como resultado un conocimiento base sólido y destrezas de dominio específicas que les permitirán ser adultos productivos y creativos.

Si bien no contamos con una teoría de la motivación única para explicar todas las conductas motivadas, utilizaremos algunos modelos teóricos para explicar las producciones talentosas. Para Lens y Rand (2000) dentro de las teorías de la motivación, quizás una de las más importantes en referencia al talento y la sobredotación es la motivación intrínseca, propuesta por numerosos autores como determinante del desempeño sobresaliente, dado que afecta la curiosidad, la competencia y eficacia, así como la motivación de logro.

Una de las mejores manifestaciones de la motivación intrínseca es la curiosidad, intelectual o epistémica (Lens & Rand, 2000), que se manifiesta a plenitud en las niñas y niños talentosos, pero que parece disminuir a lo largo de la escolaridad, debido a la absurda tendencia a descontextualizar los temas estudiados en el currículo regular (Alencar, Blumen & Castellanos, 2000). Stanley (1979) vinculó a la curiosidad con el denominado “hambre académico” (*academic hunger*), según el cual los estudiantes talentosos o sobredotados son capaces de tolerar la

incertidumbre e incluso necesitan ir en busca de novedades (Cropley & Sikand, 1973), asumiendo riesgos al abandonar posiciones ya consolidadas por buscar metas extrañas. Este factor es también definido como “la fuerza para crear” por Motamedi (1982), debido a que los talentosos o sobredotados presentan elevados niveles de persistencia y no descansan hasta terminar algo de su interés. Treffinger y sus colaboradores (Treffinger, 1975; Treffinger & Gowan, 1971; Treffinger, Isaksen & Firestein, 1983) también incluyeron a la curiosidad dentro de las variables que facilitan la emergencia de la conducta creativa, que son las siguientes: a) curiosidad, b) deseo de responder libremente en situaciones estimulantes, c) apertura a experiencias nuevas o inusuales, d) deseo de asumir riesgos, e) sensibilidad frente a los problemas y deseo de solucionarlos, f) tolerancia hacia la ambigüedad y g) auto-confianza.

Otro factor significativo en la emergencia de producciones de excelencia es la necesidad de competencia y eficacia en la solución de tareas que constituyen un reto, factor importante tanto para el trabajo escolar como para los estudiantes sobresalientes. En este sentido, aquellas tareas percibidas como demasiado fáciles o demasiado difíciles no serán motivadoras y, por lo tanto, la niña o el niño no esperarán sentirse competentes o eficientes en su desempeño. Cabe señalar que las experiencias académicamente estimulantes para el auto-concepto y la auto-eficacia serán aquellas que puedan ser internamente atribuidas a las capacidades o al esfuerzo propio. Más aún, la comparación social les retroalimenta, en el sentido que son más capaces que sus pares y que tienen menos dificultades en comprender y solucionar problemas, ambos aspectos son relevantes para la auto-eficacia.

En este sentido, los escolares con talento o sobredotación no solo aprenden más rápido, sino que también aprenden diferente. Por lo general inventan formas novedosas y creativas para solucionar problemas. Por ejemplo, frente a ecuaciones algebraicas, tienden a “ver” intuitivamente la relación entre los números para solucionar el problema, en lugar de buscar resolverlo de manera algorítmica, como se espera en el ámbito escolar (Feldhusen, 1998). El avanzar a su propio ritmo puede

significar por un lado menor necesidad de apoyo adulto en el área de dominio, pero también mayor tiempo para aprender por sí mismos. Por otro lado, pueden necesitar apoyo de formas inesperadas. Es así que tenemos estudiantes sobredotados en matemáticas que aprenden trigonometría “por diversión”, pero que tienen dificultades para aprender las tablas de multiplicar o dividir.

Winner (1996) utiliza el término “ensañamiento con la excelencia” al describir la necesidad de competencia (White, 1985) y eficacia como elementos claves de la motivación intrínseca y el dominio del área de interés en los estudiantes con talento y sobredotación. Es un término de naturaleza “obsesiva”, que orienta al niño a focalizar intensamente su atención en una materia determinada y a consumir vorazmente información y destrezas novedosas. Es así que para Winner (1996, 2000), los estudiantes con sobredotación intelectual muestran una concentración intensa y un interés obsesivo en el área de su talento. Estos son estudiantes que trabajan en proyectos extracurriculares, no porque deseen una buena calificación, sino porque están intrínsecamente interesados en ellos. El trabajo y el juego están inexplicablemente conectados para estos estudiantes. Es sumamente difícil sacarlos de su trabajo. Sin embargo, si el currículo escolar no satisface su área de interés o es percibido como demasiado elemental, será difícil motivar su interés hacia la rutina escolar.

Tomando en consideración el muy bajo desempeño del Perú en evaluaciones internacionales de logro escolar, podemos inferir la dramática situación que viven día a día los niños talentosos o sobredotados que están obligados a asistir a escuelas públicas, donde el bajo nivel de capacitación de sus profesores y la pobre calidad educativa configuran un martirio constante para ellos, que disminuyen su motivación hacia la escuela en niveles alarmantes. Así, tenemos niños con producciones creativas mejores cuando fueron evaluados en los primeros años de su escolaridad, frente a aquellas que realizaron hacia el final de la misma (Blumen, 2008). Esta situación conlleva a la clásica pregunta realizada por sus padres ¿para qué enviarlos a la escuela, si en casa podrían aprender más por su cuenta o con tutores adecuados?

La “motivación de logro” es también un elemento determinante en la emergencia de las producciones sobresalientes. Para los estudiantes orientados hacia el éxito, la motivación de logro genera una tendencia positiva que los lleva a la acción y para aquellos estudiantes que presentan ansiedad frente a la evaluación o temor al fracaso, la presencia de dicha variable amplía una tendencia inhibidora (Blumen, 2008). Es así que para la mayoría de niñas y niños con talento o sobredotación que están en aulas de clase regulares, las tareas propuestas por la profesora serán demasiado fáciles para ser motivadoras, dado que tienen mayores posibilidades de sobresalir frente a sus compañeros. Cabe señalar que esta situación no constituye un incentivo para los estudiantes con talento o sobredotación, dado que no es percibido como un logro a partir del esfuerzo propio, pues el esfuerzo realizado es, por lo general, mínimo. Es por ello que se sugiere su ubicación en aulas con pares a nivel de capacidad, con el fin de mejorar su motivación para el logro de metas en entornos que realmente constituyan un reto para ellos. Para Lens y Rand (2000), otro elemento importante a considerar a nivel de la motivación de logro es la perspectiva de tiempo futuro, dado que las niñas y niños con talento o sobredotación tienden a presentar mejores perspectivas de tiempo futuro que sus pares, percibiendo con facilidad el valor instrumental de sus acciones en el presente, lo cual incrementará su motivación.

Si bien la motivación intrínseca es relevante para el desarrollo del talento y la sobredotación, la motivación extrínseca también es importante, especialmente en los niveles de educación secundaria, debido a la necesidad de presentar desempeños sobresalientes, necesarios para el ingreso a los estudios superiores. En este sentido, Dweck (1986) diferencia entre tres tipos de metas de desempeño: a) el deseo de desarrollar la competencia, b) el logro de la competencia y c) el demostrar la competencia. Para Pintrich y Schunk (1996), los dos primeros tipos de metas son metas de aprendizaje (intrínsecas), mientras que la tercera es una meta de desempeño, lograda con motivación extrínseca.

Sin embargo, cabe señalar que la influencia de la motivación extrínseca en el desarrollo del talento generó en un inicio posturas

opuestas. Es así que Amabile (1983) llegó a adoptar posiciones extremas al señalar que la motivación extrínseca es absolutamente negativa para el desempeño creativo, indicando que la mejor manera de promover la creatividad en los niños era “inmunizarlos” contra la motivación extrínseca. Para ella, el elemento crucial para la producción creativa era la motivación intrínseca, dado que brinda satisfacciones internas, así como una sensación de placer y bienestar. Más aún, la motivación extrínseca por lo general causada por factores tales como dinero o recompensa, puede minar el sentido propio de autonomía si es percibida como controlada externamente (Amabile, 1990; Amabile, Hill, Hennessey & Tighe, 1994). Sin embargo, posteriormente Collins y Amabile (1999) señalaron que cualquier factor extrínseco que esté a la base del sentido de competencia de uno o que provoque el compromiso profundo con la tarea (sin minar el sentido propio de la auto-determinación) puede tener un efecto de refuerzo en la motivación intrínseca. Esta combinación positiva de tipos aparentemente opuestos de motivación puede ser denominada “extrínsecos al servicio de los intrínsecos” (Collins & Amabile, 1999, p. 35), sugiriendo que aún es necesaria mayor información referente al efecto sinérgico de los motivadores extrínsecos sobre los intrínsecos, debido a que el elevado compromiso frente a la tarea parece ser el resultado de este efecto sinérgico.

Para Lens y Rand (2000) el nivel de motivación óptimo para el desarrollo del talento y la sobredotación se logra a partir de la conexión entre una elevada orientación hacia la meta de aprendizaje y menor orientación de desempeño. El orientarse hacia las metas de desempeño a través de la competencia con los otros no excluye el trabajar hacia las metas de aprendizaje. En este sentido, las metas dobles son por lo general utilizadas por estudiantes de educación superior que eligen sus cursos en función de su carrera futura. Para comprender mejor la importancia de la motivación en el desempeño del talentoso y sobredotado, analizaremos el caso de una población talentosa atípica a nivel de desempeño, pero sumamente común en nuestras escuelas: los talentosos con bajo rendimiento escolar.

Bajo rendimiento y sobredotación

Los niños con sobredotación enfrentan una crisis cuando llegan a la edad escolar, dado que los colegios tienen dificultad en cubrir sus necesidades al establecerse una brecha con pares según edad cronológica, que son percibidos como lejanos en capacidades e intereses. ¿Deberían mantenerse estos niños ubicados en el aula de clases regular, de manera que puedan compartir con pares de su misma edad cronológica? o ¿Deberían saltarse grados escolares de manera que puedan estar con sus pares mentales incluso si esto significa que estarán con niños mayores en edad cronológica? ¿Deberían tener los colegios aulas especiales para niños con sobredotación o talento intelectual? o ¿Será suficiente el ofrecer programas extracurriculares por algunas pocas horas a la semana?

La historia de Jorge cuenta lo que comúnmente ocurre a los niños con sobredotación intelectual extrema en nuestros colegios. Cuando Jorge estaba en Kinder, la profesora le solicitó a su madre realizar una evaluación psico-educacional a dicho niño. En ese entonces, Jorge no avanzaba con el grupo y la profesora pensó que tenía retardo en su desarrollo mental. La madre, angustiada, llevó a Jorge hasta la ciudad de Lima para realizar la evaluación solicitada. Pero, en lugar de un desempeño pobre, Jorge puntuó en el rango muy superior de capacidad intelectual. La psicóloga que lo evaluó indicó que él debería ser ubicado en un aula de clases más avanzada, con otros estudiantes igualmente avanzados. Como las escuelas primarias de provincia en el Perú no cuentan con programas de aceleración curricular, a Jorge lo sacaban una vez por semana para compartir con otros tres niños detectados como sobredotados intelectuales. Pero él pasaba la mayor parte del tiempo en el aula de clases regular. A medida que avanzaba en la primaria, empezó a presentar problemas de conducta, interrumpiendo la clase constantemente y finalmente, dejó de realizar sus tareas escolares.

Jorge se constituyó en el clásico sobredotado con bajo rendimiento académico: demasiado avanzado para sus pares en edad, aburrido en el colegio y con problemas de conducta. Posteriormente, su madre decidió retirarlo del colegio y terminó la secundaria a través de cursos por

correspondencia. Hoy en día, Jorge es un exitoso diseñador gráfico, que maneja su propio negocio. Este es un estudiante que si bien no pudo encontrar su espacio en el colegio, logró encontrar su lugar en la vida.

El caso de Jorge refleja la importancia de la motivación en el desempeño del talento y la sobredotación. Cuando Jorge fue evaluado según su funcionamiento intelectual general, estaba en niveles de motivación óptimos y realizó su mejor esfuerzo. Por lo tanto, sus puntajes en las pruebas reflejaron sus verdaderas capacidades o potencialidades. Sin embargo, Jorge no estaba motivado para el trabajo escolar rutinario y, por lo tanto, sus resultados estaban muy por debajo de sus potencialidades. Debido a dificultades motivacionales, su desempeño escolar fue sumamente pobre y terminó saliendo del sistema educativo regular. Esta situación es común a muchos niños con talento o sobredotación que terminan funcionando como estudiantes regulares o por debajo de lo esperado para su nivel. La falta de motivación esconde las posibilidades de logros mayores.

Los padres de estos estudiantes luchan por encontrar la educación más apropiada para sus hijos, aunque por lo general son percibidos como padres fanfarrones y con una perspectiva irreal respecto a las capacidades de sus niños.

Desarrollo socio-emocional y talento intelectual

La mayoría de escolares tienen perfiles diferentes, dado que unos se desempeñan mejor en algunas áreas que otros. Todos los escolares tienen fortalezas relativas que deberían ser identificadas y promovidas dentro del sistema educativo regular. Sin embargo, el que algunos estudiantes sean sobresalientes o tengan potencial excepcional para la excelencia académica en una o más áreas es una realidad presente todos los días en nuestros colegios. Con o sin la etiqueta “sobredotado”, algunos estudiantes son atípicos en el aula de clases (Mönks, Ypenburg & Blumen, 1997). Y, cuanto más atípicos sean, menores serán sus posibilidades de cubrir sus necesidades cognitivas y afectivas a partir del currículo estándar que promueve el Ministerio de Educación (MINEDU, 2006).

Ellos no solo necesitarán algo más, sino que necesitarán algo diferente. Ahora bien, en términos sociales, de personalidad y emocionales, los niños talentosos o sobredotados son también diferentes y exhiben las siguientes tendencias:

1. **Introversión:** presentan mayor tendencia a la introversión que sus compañeros de aula y tienden a pasar algunos períodos de tiempo solos por diferentes razones: a) tienen dificultad en encontrar pares similares a ellos con los cuales compartir sus intereses y temperamento, b) son por lo general aislados por sus compañeros, dado que los perciben como *nerds*, y c) están por lo general tan ensimismados en sus propios proyectos que tienen poco tiempo para socializar. Debido a que presentan vidas mentales internas tan ricas, ellos entienden la soledad de una manera diferente a los otros niños. Sin embargo, prefieren hacer amigos que estar solos y por lo general sufren de soledad (Csikszentmihalyi & Robinson, 1986). Una madre de un niño sobredotado que vive en Huacho, Perú, señala "... quiero que juegue con los otros chicos, pero es por gusto... tiene amigos, aunque no le gusta ir a fiestas seguidas, sólo de vez en cuando es suficiente para él... eso acá, en un pueblo chico, es un problema, porque hay que salir y dejarse ver para que te inviten..." (Blumen, 2007b).
2. **Independencia:** son altamente independientes, auto-dirigidos, obstinados y poco conformistas (Silverman, 2002). El pensamiento independiente de algunos estudiantes sobredotados les permite ignorar las tentaciones y señales de la cultura, para dedicarse a trabajar en su área de talento. Mientras otros van a reuniones sociales, ellos se quedan en su escritorio, se sientan al piano o programan sus computadoras. Ellos pueden estar tan involucrados en sus actividades que puede o no interesarles la opinión de otros, igual irán por su propio camino.
3. **Dificultades emocionales:** los extremadamente sobredotados tienden a exhibir mayores dificultades emocionales que los moderadamente o altamente sobredotados (Fleith & Soriano de Alencar, 2007;

Janos & Robinson, 1985), especialmente en las relaciones sociales. Asimismo, están en riesgo de rumiar ideas referentes a problemas existenciales (Delisle, 2003) o presentar problemas de ajuste escolar, a no ser que sus necesidades educacionales sean apropiadamente atendidas. Pueden parecer opositoristas o pueden desarrollar problemas de conducta disfuncional en el colegio tales como ausentismo, dolores de cabeza o estomacales crónicos. Incluso pueden ir desarrollando rechazo hacia el trabajo académico (Delisle, 2003). Son poco comunes, ellos lo saben y sus compañeros también. Se sienten diferentes, solos y les es difícil encontrar amigos. Algunos fortalecen sus relaciones sociales al participar en actividades populares tales como deportes socialmente aceptados o tocar en bandas musicales. Asimismo, buscan ser amigos de compañeros mayores y tienden a subestimar su estatus social.

4. Alta y baja autoestima: presentan una combinación inusual de elevada y baja autoestima. Presentan baja autoestima en relación a su vida social, dado que no se sienten seguros de sus recursos interpersonales, pero elevada autoestima en su capacidad para lograr la excelencia en el área de talento. Esta canalización de la autoestima en áreas referentes al trabajo es particularmente observada en los niños (Csikszentmihalyi, 1988). Estas son las formas en que los estudiantes sobredotados son cualitativamente diferentes a los estudiantes promedio e incluso diferentes de aquellos estudiantes sobresalientes gracias a su responsabilidad, perseverancia y al apoyo y dirección del adulto.

Desarrollo del talento intelectual en el Perú: avances y desafíos

El Perú es un país multicultural y plurilingüe que, pese a las limitaciones de su entorno, ha consolidado un cuerpo de estudios científicos significativos en los siguientes niveles: a) detección e identificación del talento intelectual: se han realizado estudios que buscan establecer la relación de los factores asociados al talento académico en zonas urbanas

y costeras, desde la preescolaridad (Blumen, 1995) hasta la adultez (Blumen, 2008a), pasando por la etapa escolar (Blumen, 2001a); b) intervención psicopedagógica: se cuenta con estudios explicativos sobre el impacto de los programas de enriquecimiento inclusivos en la creatividad y la cognición de los escolares (Blumen, 2002a, b); c) capacitación y formación de profesores: se han desarrollado estudios que analizan el impacto de los programas de capacitación en el desarrollo de la creatividad y el talento en los alumnos-docentes (Blumen, 2004), así como en los escolares a través de la aplicación de programas de enriquecimiento en las escuelas (Blumen, 2000, 2005); d) desarrollo socio-emocional: se han determinado los rasgos de personalidad relacionados con los estudiantes con talento matemático excepcional que compiten a nivel internacional (Blumen, 2008a; Blumen & Cornejo, 2006); e) actitudes hacia la niña o el niño sobredotado (Blumen, 2007a): se han estudiado las representaciones sociales que tienen los maestros de educación primaria, secundaria y superior de Lima y algunas provincias en el Perú (Blumen, 2007b); f) conceptualización del talento desde la cosmovisión amazónica y la cosmovisión andina (Blumen, 2008b, 2008c).

Con la finalidad de propiciar espacios para que faciliten la emergencia de los talentos a lo largo de las diferentes etapas educativas, y tomando en cuenta la necesidad de generar un capital humano de excelencia en aprendizaje e innovación para ser competitivos a nivel internacional (ver Figura 1), se ha propuesto el proyecto Creatividad, Innovación y Talento (CIT) (Blumen, 2007b, 2008a), que reorienta los espacios de intervención, desde el aula de clases en la escolaridad primaria y secundaria, hasta la convocatoria de tipo concurso en la educación superior.

Este proyecto se plantea en tres niveles de intervención: universitario, secundario y primario. A nivel universitario se plantea realizar un concurso nacional orientado a promover la investigación científica, tecnológica, educativa y humanística en el sector académico, con el fin de propiciar la innovación productiva en el Perú, contribuir a la inserción de nuevas tecnologías a nivel productivo e incentivar la creatividad e innovación en la población nacional, con responsabilidad social.

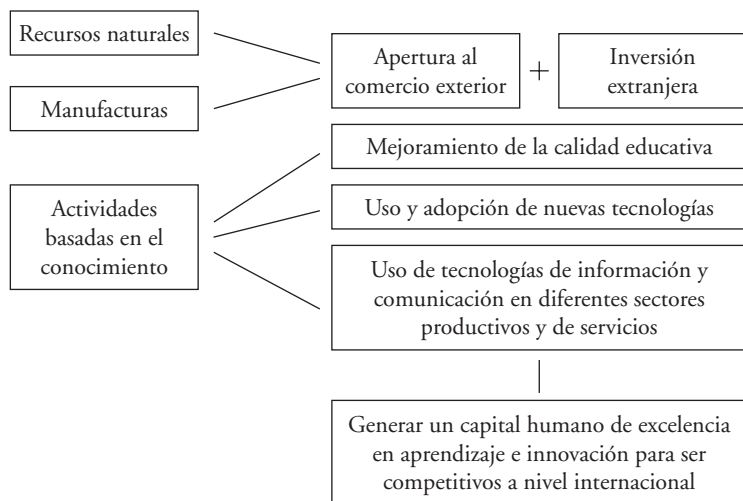


Figura 1. La competitividad como decisión de estado (Blumen, 2005).

A nivel de la educación secundaria y primaria se proponen programas de identificación de talentos intelectuales verbal y matemático en los centros educativos estatales de las diferentes regiones, con el fin de capacitar a los docentes para que apliquen programas de enriquecimiento dentro del aula de clases, beneficiando así no sólo a los escolares superdotados y talentosos, sino también a los no talentosos, facilitando un clima psicológico adecuado para la mejora de la calidad educativa y la emergencia de habilidades creativas, innovadoras y de talentos, con ética y responsabilidad social.

El objetivo principal del proyecto CIT es fomentar la calidad y la excelencia a partir del desarrollo de la competitividad educativa a través de la identificación y apoyo a escolares y universitarios superdotados y talentosos, fomentando el desarrollo de sus capacidades de creatividad e innovación con ética y responsabilidad social, aplicado a la ciencia y tecnología, así como al desarrollo educativo, humanístico y social (ver Figura 2).

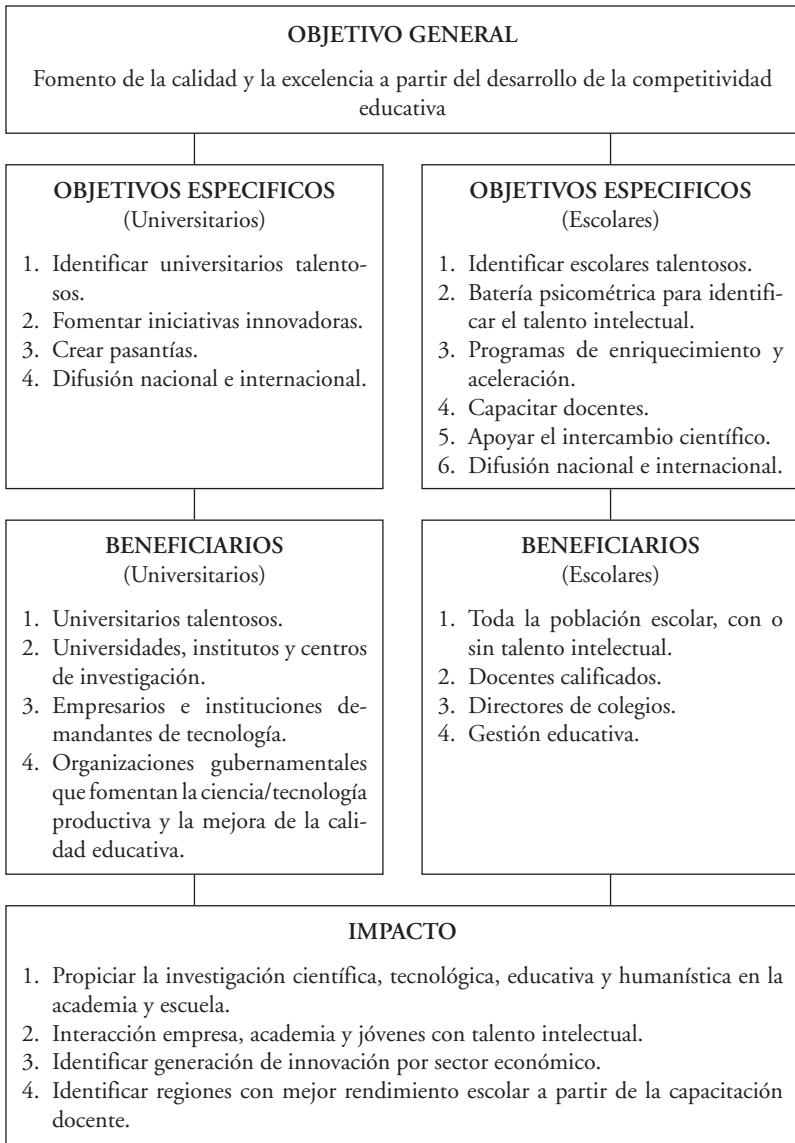


Figura 2. Objetivo general, objetivos específicos, beneficiarios e impacto del Proyecto CIT (Blumen, 2007b).

Los objetivos específicos son los siguientes:

Para los universitarios talentosos:

1. Identificar a los universitarios talentosos peruanos a partir de sus habilidades de generación creativo-productiva, motivación y liderazgo con ética y responsabilidad social, en la educación superior.
2. Fomentar y destacar iniciativas innovadoras de los universitarios talentosos, reconociendo casos destacados que deriven en la aplicación productiva.
3. Crear pasantías en instituciones y empresas donde los universitarios superdotados y talentosos puedan enriquecerse de experiencias laborales aplicadas en el área de su talento (científico, tecnológico, educativo y humanístico).
4. Difundir a nivel nacional e internacional el talento creativo-productivo que existe en el Perú, mediante la participación de los ganadores y finalistas en el libro Talento Creativo-Productivo en el Perú 2008, editado por el Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú y mediante la participación de los ganadores en el Congreso Mundial de Superdotación y Talento que se realizará en el año 2009.

Para los escolares talentosos:

1. Identificar a los escolares superdotados y talentosos peruanos de III y IV de Secundaria así como de 3ro. y 4to. de Primaria a partir de su capacidad intelectual, desempeño creativo, motivación de logro y liderazgo con responsabilidad social.
2. Elaborar una batería psicométrica estandarizada para identificar el talento intelectual en el aula de clases en la educación básica regular.
3. Elaborar y ejecutar programas de enriquecimiento y aceleración para escolares con talento intelectual dentro del aula de clases.
4. Capacitar a los docentes en estrategias instruccionales que fomenten la creatividad, la innovación y el talento en el aula de clases.
5. Apoyar la participación de los docentes a través de la presentación de ponencias en encuentros científicos internacionales en las áreas de superdotación y talento.

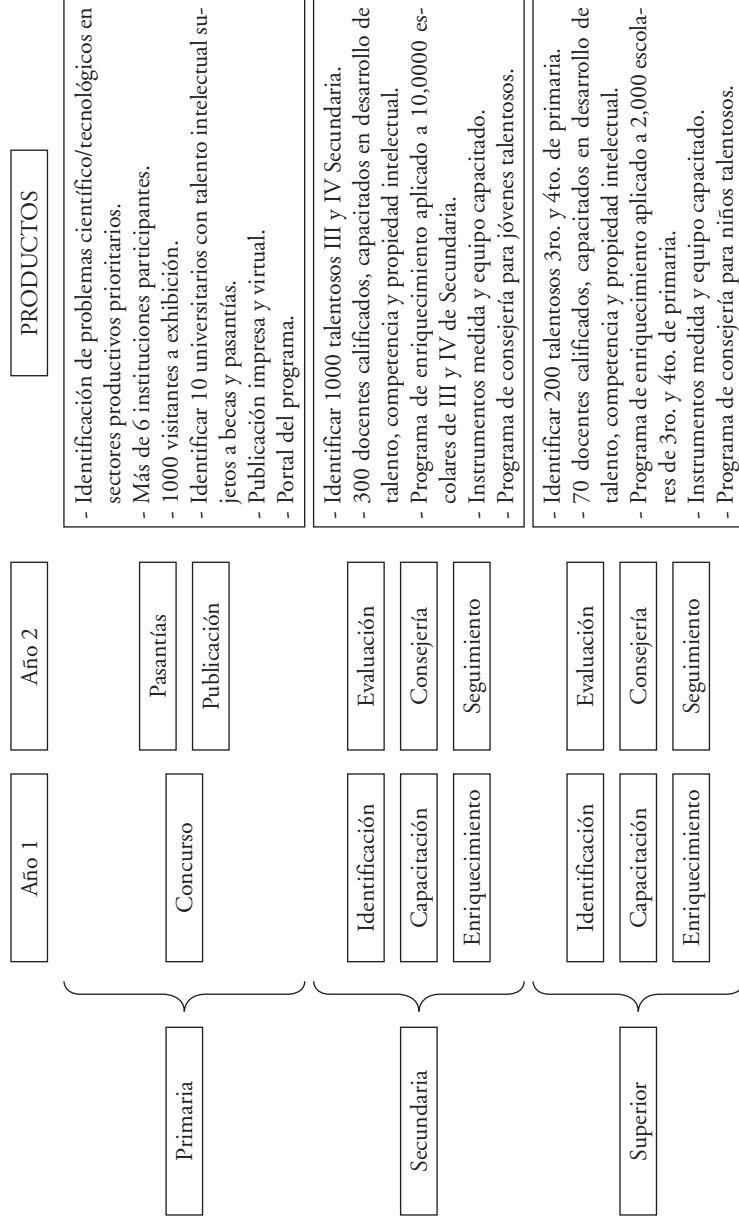


Figura 3. El Proyecto CTT: actividades y productos por nivel educativo y año (Blumen, 2007b).

6. Difundir a nivel nacional e internacional el talento creativo-productivo de los escolares talentosos peruanos a través de su participación en encuentros nacionales e internacionales.

La relación de las actividades y productos por nivel educativo y año de ejecución se observan en la Figura 3. El diseño del proyecto contempla evaluación de monitoreo y del impacto en los diferentes agentes de la sociedad, así como una propuesta de sostenibilidad (Blumen, 2008a, 2008c).

Este proyecto se orienta a la promoción de la investigación científica, tecnológica, educativa, social y humanística en el sector académico y escolar, propicia la creatividad productiva, así como la innovación en el Perú, contribuye a la inserción de nuevas tecnologías en la producción y nuevas estrategias de enseñanza/aprendizaje en la educación, e impulsa la investigación científica, tecnológica, educativa, social y humanística orientada a la solución de problemas y a la satisfacción de demandas en sectores económicos estratégicos.

Recomendaciones

Las comparaciones internacionales sugieren que la mayoría de los niños peruanos tienen bajo rendimiento, dado el pobre desempeño a nivel de logros de aprendizaje observado en comparación no solo de países europeos y asiáticos, sino incluso de la región de América Latina y el Caribe (Cueto, 2006). El problema es notable también para los estudiantes con talento y sobredotación intelectual. Nuestros estudiantes más capaces se desempeñan en niveles más bajos que sus pares de países desarrollados. Si bien quizás los estudiantes extremadamente sobredotados (i. e. el décimo superior del 1%) están desempeñándose a niveles equivalentes a los mejores estudiantes de otros países, esto no es real para el resto del 1% superior de nuestros estudiantes. Cerca de la mitad de ellos tienen rendimiento escolar bajo y nuestros estudiantes con sobredotación intelectual se mantienen en el abandono. En este sentido, las comparaciones interculturales prueban

que nuestros estudiantes deberían estar desempeñándose en niveles muchísimo mayores (Blumen, 2008c).

Asimismo, los colegios peruanos tienen exigencias mínimas en sus estudiantes, contrario a las altas expectativas que se observan en estudiantes de la Europa occidental y países del Asia oriental (Blumen, 2008c). Es necesario pues, elevar los estándares para todos nuestros estudiantes. Si las expectativas son mayores, entonces muchos de los estudiantes con sobredotación moderada, quienes en la actualidad se aburren y presentan problemas de conducta en el aula de clases, recibirían los retos apropiados. Después de todo, países como Finlandia o Japón, que tienen niveles de exigencia educativa regular elevados, son los que menos servicios especiales necesitan para sus estudiantes sobredotados.

La segunda recomendación conlleva a la necesidad de identificar a los estudiantes con sobredotación intelectual que no reciben apoyo alguno en sus colegios y ofrecerles clases avanzadas. Estos estudiantes podrían ser ubicados en clases avanzadas en matemáticas, ciencias o estudios sociales, para el nivel primario y secundario. Este tipo de aproximación por dominio específico para educar a los niños con sobredotación intelectual debería ser consistente con la aproximación de Stanley (1979), pionero en la materia. Los niños de primaria que necesitan cursos avanzados y no puedan tomar estos cursos en sus colegios, deberían tener la posibilidad de asistir a clases en la secundaria y los de la secundaria deberían tener la posibilidad de llevar cursos en la universidad. En un inicio se debería dejar que los estudiantes opten por llevar las clases avanzadas, de manera tal que, con un corto periodo de prueba, aquellos estudiantes que no puedan seguir el ritmo podrían retirarse. La auto-selección puede ser monitoreada a partir de una orientación del profesor hacia quienes podrían tomar una clase.

Asimismo, el Estado debería establecer políticas claras de identificación de niños con elevado potencial que habitan en situaciones de desventaja cultural y pobreza, así como incluir contenidos sobre la capacitación en creatividad, sobredotación y talento en la formación pedagógica de pre y postgrado. Es así que los institutos pedagógicos y las facultades de educación de todo el país deberían incluir estos contenidos en su currícula regular y darles apoyo extra, tanto a nivel inclusivo (i. e. programas

de enriquecimiento en el aula de clases) como extracurricular (clases los sábados), con el fin de ayudarlos en la auto-selección de clases avanzadas. Este procedimiento es parte del mandato de la Academia de Artes y Ciencias de Israel, un país que recibe migrantes con diferentes niveles educativos, donde la escuela tiene como meta la identificación de niños pobres con sobredotación intelectual, sean árabes o israelíes. Los estudiantes seleccionados asisten a cursos preparatorios con el fin de nivelarse para aplicar a colegios académicamente más rigurosos (Mc Cain, 2005).

El caso de los niños con sobredotación intelectual extrema, denominados “prodigios”, a quienes las clases avanzadas les resultarían insuficientes, deben ser tratados de manera específica. Este tipo de niños necesita idealmente clases especiales o colegios en los cuales estén presentes otros niños con sobredotación extrema como ellos mismos. Por supuesto, esto no será siempre posible, especialmente en áreas rurales. En estos casos, se deberán explorar otras opciones tales como: a) la aceleración académica (un grado en primaria y/o un grado en secundaria), b) las familias podrán optar por la escolaridad en casa (*home schooling*) o la supervisión de tutores especializados, que requerirá un apoyo económico extra, lo cual no funciona para todos los niños ni para todos los padres. Estas sugerencias deberían ser explícitas en el reglamento que norma la educación especial en el Perú y en América Latina.

En algunas áreas rurales o de provincias alejadas, los colegios podrían establecer una red de apoyo para juntar a sus estudiantes extremadamente sobredotados en encuentros mensuales. Si bien una vez al mes no es mucho, es una alternativa mínima. Los cursos computarizados o cursos en línea son cada vez más populares en este sentido. Asimismo, la televisión interactiva puede brindar apoyo en la agrupación de estudiantes extremadamente sobredotados y alejados por la distancia geográfica.

En resumen, nuestra recomendación está en la línea de elevar los estándares y expectativas para todos nuestros estudiantes y brindar programas de atención especial para aquellos estudiantes que necesitan mayores retos. Se propone que los estudiantes tengan acceso a clases avanzadas adecuadas para estudiantes sobredotados y talentosos y que estas se mantengan abiertas para todo estudiante motivado en todos los grados escolares. Esto permitirá a los estudiantes sobredotados trabajar

con otros estudiantes con capacidades e intereses similares. Esto también significará que aquellos que no son capaces de mantener el ritmo de la clase sean retirados. De esta manera, los estudiantes no sentirán el acceso a estas clases limitado fundamentalmente al CI obtenido en un test, sino que podrán auto-seleccionarse para clases avanzadas y demostrar que pueden realizar el trabajo.

Más allá de los mejores esfuerzos que podamos realizar para identificar a nuestros talentos, lo importante es mejorar nuestra comprensión sobre lo que es el talentoso en el Perú, tomando en cuenta la multiculturalidad y el plurilingüismo del contexto en el que se desarrolla y asumiendo que la gran mayoría probablemente se está desarrollando en contextos de pobreza, carentes de oportunidades para desarrollar sus mejores capacidades. Es por ello necesario el planteamiento de lineamientos formales de fomento al talento en sus diferentes manifestaciones, con el compromiso de los diferentes agentes de la sociedad civil y del Estado, incluyendo la participación de las regiones, municipalidades y universidades, así como de las empresas, con el fin de asegurarles un espacio comunitario, social y laboral, evitando la continua fuga de talentos en el Perú, apoyando de esta manera el desarrollo del talento con responsabilidad social.

Referencias

- Albert, R. S. (1992). *Genius and eminence: The social psychology of creativity and exceptional achievement* (2da. ed.). Oxford: Pergamon Press.
- Albert, R. S. & Runco, M. A. (1986). The achievement of eminence: A model based on a longitudinal study of exceptionally gifted boys and their families. En R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 332-360). Nueva York: Cambridge University Press.
- Alencar, E. S., Blumen, S. & Castellanos, D. (2000). Programs and practices for identifying and nurturing giftedness and talent in Latin American countries. En K. A. Heller, F. J. Mönks, R. Sternberg & R. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (2da. ed.) (pp. 817-828). Londres: Pergamon Press.

- Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. Nueva York: Springer.
- Amabile, T. M. (1990). Within you, without you: Toward a social psychology of creativity and beyond. En M. A. Runco & R. S. Albert (Eds.), *Theories of creativity* (pp. 61-91). Newbury Park, CA: Sage.
- Amabile, T. M., Hill, K. G., Hennessey, B. A. & Tighe, E. M. (1994). The work preference inventory: Assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 950-967.
- Bamberger, J. (1986). Cognitive issues in the development of musically gifted children. En R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 388-413). Nueva York: Cambridge University Press.
- Barab, S. A. & Duffy, T. (2000). From practice fields to communities of practice. En D. Jonassen & S. M. Land (Eds.), *Theoretical foundations of learning environments* (pp. 25-56). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Barab, S. A. & Kirshner, D. (2001). Guest editors' introduction: Rethinking methodology in the learning sciences. *The Journal of the Learning Sciences*, 10(1,2), 5-15.
- Barab, S. A. & Landa, A. (1997). Designing effective interdisciplinary anchors. *Educational Leadership*, 54, 52-55.
- Barab, S. A. & Plucker, J. (2002). Smart people or smart contexts? Talent development in an age of situated approaches to learning and thinking. *Educational Psychologist*, 37, 165-182.
- Barron, F. (1969). Creative person and creative process. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: Handbook 1. Cognitive domain*. Nueva York: McKay.
- Bloom, B. S. (Ed.). (1985). *Developing talent in young people*. Nueva York: Ballantine Books.
- Blumen, S. (1995). Contribuciones para el desarrollo de programas para talentosos dentro del centro educativo. *Revista de Psicología de la PUCP*, 1, 37-49.

- Blumen, S. (2001a, agosto). *Caring for the gifted in Lima*. Documento presentado en la VIII Conferencia del European Council for High Ability, Debrecen, Hungría.
- Blumen, S. (Ed.). (2001b). *Enriquecer el talento en el aula de clases* (Documento de trabajo N° 11). Lima: MINEDU/Programa MECCEP.
- Blumen, S. (2002a). Trends in gifted education in South America: The Brazilian and Peruvian scenario. *Gifted and Talented International*, 17(1), 7-12.
- Blumen, S. (2002b). Effects of a teacher training workshop on creativity, cognition, and school achievement. *High Ability Studies*, 13(1), 47-58.
- Blumen, S. (2004, octubre). *El perfil del profesor y del alumno en la enseñanza de la ciencia y la tecnología*. Documento presentado en los Talleres Preparatorios para la Formulación de Políticas Educativas para la Enseñanza de la Ciencia y Tecnología, Lima, Perú.
- Blumen, S. (2005, marzo-abril). *Identification and enrichment of the culturally disadvantage gifted in multicultural contexts*. Documento presentado en la Global Conference on Education Research in Developing Countries, Praga, República Checa.
- Blumen, S. (2006). Factores asociados a la educación en ciencia y tecnología. *Límite: Revista de Filosofía y Psicología*, 14, 129-158.
- Blumen, S. (2007a). Identificación del talento y la superdotación e intervención en entornos multiculturales. En L. Pérez Sánchez (Ed.), *Alumnos con capacidad superior. Experiencias de intervención educativas* (pp. 45-77). Madrid: Agapea.
- Blumen, S. (2007b, noviembre). *Identification and enrichment of the culturally disadvantage gifted in multicultural contexts*. Documento presentado en la 54th Annual Convention of the National Association of Gifted and Talented Children, Minnesota, EE. UU.
- Blumen, S. (2008a, febrero). *Desarrollo del talento matemático en el Perú*. Documento presentado en el III Coloquio Internacional sobre la Enseñanza de las Matemáticas, Lima, Perú.
- Blumen, S. (2008b, abril). *World views and science education on the Andean children of Peru*. Documento presentado en la conferencia

- Indigenous Ways of Knowing and Education, HGSE, Cambridge, MA, EE. UU.
- Blumen, S. (2008c, mayo). *Identification and enrichment of the disadvantage gifted in multicultural contexts*. Documento presentado en el IX Wallace Research Symposium on Talent Development, Iowa City, IO, EE. UU.
- Blumen, S. & Cornejo, M. (2006). Una mirada desde el Rorschach hacia la niñez con talento intelectual en riesgo. *Revista de Psicología de la PUCP*, 24(2), 267-299.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. & Cocking, R. (Eds.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101, 568-586.
- Cattell, R. B. (1971). *Abilities: Their structure, growth, and action*. Boston: Houghton Mifflin.
- Checkley, K. (1997, septiembre). The first seven...and the eighth: A conversation with Howard Gardner. *Educational Leadership*, 55(1), 8-13.
- Collins, M. A. & Amabile, T. M. (1999). Motivation and creativity. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 297-312). Nueva York: Cambridge University Press.
- Cropley, A. J. & Sikand, J. S. (1973). Creativity and schizophrenia. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40, 462-468.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture, and person: A systems view of creativity. En R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (pp. 325-339). Nueva York: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. & Robinson, R. E. (1986). Culture, time and the development of talent. En R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 264-284). Nueva York: Cambridge University Press.
- Cueto, S. (2006). *Educación y brechas de equidad en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL.

- Delisle, J. (2003). *Tips for parents: Risk-taking and risk-making. Understanding when less than perfection is more than acceptable*. Recuperado el 11 de noviembre de 2005 de http://www.geniusdenied.com/articles/Record.aspx?NavID=13_24&rid=11279
- Diener, C. I. & Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 451-462.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Feldhusen, J. F. (1998). Programs for the gifted few or talent development for the many? *Phi Delta Kappan*, 79(10), 735-738.
- Feldman, D. H. (1986). Giftedness as a developmentalist sees it. En R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 285-305). Nueva York: Cambridge University Press.
- Fleith, D. & Soriano de Alencar, E. M. L. (Ed.). (2007). *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades*. Porto Alegre, Brazil: Artmed.
- Frasier, M. M. (1993). Issues, problems and programs in nurturing the disadvantaged and culturally different talented. En J. Freeman (Ed.), *The psychology of gifted children: Perspectives on development and education* (pp. 685-693). Nueva York: Wiley.
- Gagné, F. (1991). Toward a differentiated model of giftedness and talent. En N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 65-81). Boston: Allyn & Bacon.
- Galton, F. (1869/1976). Hereditary genius. En A. Rothenberg & C. Hausman (Eds.), *The creativity question* (pp. 42-47). Durham, NC: Duke University Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Nueva York: Basic Books.
- Gibson, J. J. (1979/1986). *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gruber, H. E. (1986). The self-construction of the extraordinary. En R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 247-263). Nueva York: Cambridge University Press.

- Guilford, J. P. (1959). Three faces of intellect. *American Psychologist*, 14, 469-479.
- Janos, P. M. & Robinson, N. M. (1985). Psychosocial development in intellectually gifted children. En F. E. Horowitz & M. O'Brien (Eds.), *The gifted and talented: Developmental perspectives*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Jussim, L. & Eccles, J. (1995). Naturally occurring interpersonal expectancies. *Social Development: Review of Personality and Social Psychology*, 15, 74-108.
- Lave, J. (1993). Situating learning in communities of practice. En L. B. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 17-36). Washington, DC: American Psychological Association.
- Lave, J. (1997). The culture of acquisition and the practice of understanding. En D. Kirshner & J. A. Whitson (Eds.), *Situated cognition: Social, semiotic, and psychological perspectives* (pp. 17-36). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Lazarus, R. S. (1991). Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist*, 46, 352-367.
- Lens, W. & Rand, P. (2000). Motivation and cognition: Their role in the development of giftedness. En K. A. Heller, F. J. Mönks, R. Sternberg & R. Subotnik (Eds.), *International handbook for research on giftedness and talent* (2da. ed.) (pp. 193-202). Londres: Pergamon Press.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M. & Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, 366-380.
- Mc Cain, T. (2005). *Teaching for Tomorrow: Teaching Content and Problem-Solving Skills*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ministerio de Educación. (2006). *Reglamentación de la ley general de educación No. 28044*. Lima: MINEDU/Dirección Nacional de Educación Básica Especial.

- Mönks, F. J. & Van Boxtel, H. W. (1985). Gifted adolescents: A developmental perspective. En J. Freeman (Ed.), *The psychology of gifted children: Perspectives on development and education* (pp. 275-297). Nueva York: Wiley.
- Mönks, F. J., Ypenburg, I. & Blumen, S. (1997). *Nuestros niños son talentosos: manual para padres y maestros*. Lima: Fondo Editorial de la PUCP.
- Motamedi, K. (1982). Extending the concept of creativity. *Journal of Creative Behavior*, 16, 75-88.
- Necka, E. (1986). On the nature of creative talent. En A. J. Cropley, K. K. Urban, H. Wagner & W. H. Wiczerkowski (Eds.), *Giftedness: A continuing worldwide challenge*. Nueva York: Trillium.
- Pea, R. (1993). Practices of distributed intelligence and designs for education. En G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations* (pp. 47-87). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Piaget, J. (1976). *To understand is to invent*. Nueva York: Penguin.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Plucker, J. & McIntire, J. (1996). Academic survivability in high potential, middle school students. *Gifted Child Quarterly*, 40, 7-14.
- Radford, J. (1990). *Child prodigies and exceptional early achievers*. Nueva York: Harvester Wheatsheaf.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappa*, 60, 180-216.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model of creative productivity. En R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). Nueva York: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness. En R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2da. ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1985). *The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

- Riksen-Walraven, J. M. & Zevalink, J. (2000). Gifted infants: What kinds of support do they need? En C. F. M. van Lieshout & P. G. Heymans (Eds.), *Developing talent across the life span* (pp. 203-229). Londres: Taylor & Francis.
- Rubenson, D. L. & Runco, M. A. (1992). The psychoeconomic view of creative work in groups and organizations. *Creativity and Innovation Management*, 4, 232-241.
- Runco, M. A. (1996). Personal creativity: Definition and developmental issues. *New Directions for Child Development*, 72, 3-30.
- Runco, M. A. (2005). Creative giftedness. En R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2da. ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Silverman, L. K. (2002). *Upside-down brilliance: The visual-spatial learner*. Denver, CO: DeLeon.
- Simonton, D. K. (2001). Talent development as a multidimensional, multiplicative, and dynamic process. *Current Directions in Psychological Science*, 10, 39-43.
- Snow, R. E. (1992). Aptitude theory: Yesterday, today, and tomorrow. *Educational Psychologist*, 27(1), 5-32.
- Snow, R. E. (1997). Aptitudes and symbol systems in adaptive classroom teaching. *Phi Delta Kappan*, 78(5), 354-360.
- Stanley, J. C. (1979). Educational non-acceleration: An international tragedy. En J. J. Gallagher (Ed.), *Gifted children: Reaching their potential*. Jerusalem: Kollek.
- Stanley, J. C. & Benbow, C. P. (1986). Youths who reason exceptionally well mathematically. En R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 361-387). Nueva York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. (1986). Conceptions of giftedness: A map of the terrain. En R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. (Eds.). (2005). *Conceptions of giftedness* (2da. ed.). Nueva York: Cambridge University Press.

- Tannenbaum, A. J. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. En R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 21-52). Nueva York: Cambridge University Press.
- Terman, L. M. (1954). The discovery and encouragement of exceptional talent. *American Psychologist*, 9, 221-230.
- Treffinger, D. (1975). Teaching for self-directed learning: A priority for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 19(1), 46-59.
- Treffinger, D. J. & Gowan, I. C. (1971). An update representative list of methods and educational materials for stimulating creativity. *Journal of Creative Behavior*, 5, 236-252.
- Treffinger, D. J., Isaksen, S. G. & Firestein, R. L. (1983). Theoretical perspective on creative learning and its facilitation. *Journal of Creative Behavior*, 17, 9-17.
- Van Tassel-Baska, J. (1992). *Planning effective curriculum for gifted learners*. Denver, CO: Love.
- Walters, J. & Gardner, H. (1986). The crystallizing experience: Discovering an intellectual gift. En R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 306-331). Nueva York: Cambridge University Press.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Newbury Park, CA: Sage.
- White, B. (1985). Competence and giftedness. En J. Freeman (Ed.), *The psychology of gifted children: Perspectives on development and education* (pp. 59-74). Nueva York: Wiley.
- Winner, E. (1996). *Gifted children: Myths and realities*. Nueva York: Basic Books.
- Winner, E. (2000). Giftedness: Current theory and research. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 153-156.
- Zuckerman, H. (1979). The scientific elite: Nobel laureates' mutual influences. En R. S. Albert (Ed.), *Genius and eminence* (pp. 241-252). Elmsford, NY: Pergamon.

Recibido el 10 de abril, 2008

Aceptado el 2 de junio, 2008

Información para autores

La *Revista de Psicología* de la Pontificia Universidad Católica del Perú se propone publicar artículos originales relacionados con la psicología y basados en trabajos de investigación empírica, teórica y/o aplicada. Asimismo, recibirá contribuciones en la forma de revisiones de literatura y reseñas bibliográficas; notas sobre temas de interés científico, ético y profesional; información sobre eventos de importancia para la psicología y el desarrollo institucional en el Perú.

Los trabajos deben ser originales y no estar considerados para su publicación en otra revista. El contenido de los artículos publicados en la *Revista de Psicología* de la Pontificia Universidad Católica del Perú es responsabilidad exclusiva de sus autores.

Las contribuciones deben ser preparadas siguiendo las normas del Manual de Estilo de Publicaciones de la *American Psychological Association* (APA). En cuanto a la extensión de los artículos, se solicitan entre 15 y 30 páginas, escritas con fuente *Times New Roman* tamaño 11, a espacio y medio de interlineado.

La primera página debe incluir (a) título del artículo (máximo 12 palabras) en negrita; (b) nombre completo y afiliación institucional de cada autor; (c) breve currículum vitae, dirección postal y correo electrónico de cada autor (a pie de página); (d) resúmenes en castellano e inglés (máximo 120 palabras cada uno); (e) palabras clave en castellano e inglés. Se utiliza el inglés americano.

Todas las páginas del manuscrito deben ser numeradas en el extremo superior derecho. Los subtítulos deben ir en negritas, nunca en mayúsculas. Cada párrafo debe iniciarse con una sangría con tabulador.

Las referencias bibliográficas deben insertarse en el texto (nunca a pie de página) y deben ir alfabéticamente ordenadas al final del manuscrito bajo el subtítulo *Referencias*. El autor debe asegurarse de considerar solamente aquellas fuentes a las que se recurrió en la redacción del texto y no debe contemplar referencias adicionales que no hayan sido mencionadas en el texto. A continuación, se presentan algunos ejemplos:

Referencia de texto:

Mönks, F. J., Ypenburg, I. H. & Blumen, S. (1997). *Nuestros niños son talentosos. Manual para padres y maestros*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Apellido, Inicial del nombre. (Año). *Título del libro en cursiva*. Ciudad de publicación: Editorial.

Capítulo dentro de texto:

Cueto, S. (2002). Desayuno escolar y rendimiento escolar. En E. Pollitt (Ed.), *Consecuencias de la desnutrición en el escolar peruano* (pp. 265-282). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Apellido, Inicial del nombre. (Año).
Título del capítulo. En Inicial del
nombre del editor. Apellido del edi-
tor (Ed. si es un solo editor, Eds.
si son más de uno), *Título del libro*
en cursiva (número del volumen si
es más de uno, pp. página inicial-
página final). Ciudad: Nombre de
la editorial.

Artículo en revista científica:

Mantilla, C. & Sologuren, S. (2006).
Criterios para evaluar la eficiencia:
hablan psicoterapeutas psicoanalít-
ticos, conductuales cognitivos, ra-
cionales emotivos y psicoanalistas.
Revista de Psicología de la Pontificia
Universidad Católica del Perú, 24
(2), 223-266.

Apellido, Inicial del nombre. (Año).
Título del artículo. *Nombre de la*
revista en cursiva, volumen en cursi-
va (año o semestre), página inicial-
página final.

Las tablas y figuras deberán ir al final
del documento y el autor indicará el
lugar donde serán colocadas dentro
del texto. La cantidad de tablas y figu-
ras debe reducirse al mínimo necesario
para exponer el tema adecuadamente.

La aceptación de los artículos se deter-
minará según los informes de dos miem-
bros del Comité Editorial expertos en
el tema tratado. De haber desacuerdo
considerable entre ellos, se apelaría a un
tercer informe. Las contribuciones son
seleccionadas sobre la base de su rele-
vancia teórica y/o práctica. En general,
antes que criterios metodológicos o
epistemológicos rígidos, se considera el
rigor con el cual se trata el tema.

Las contribuciones son publicadas en
español e inglés con resúmenes en am-
bos idiomas.

El envío de contribuciones debe hacerse
preferentemente por correo electrónico
en archivo adjunto en formato Word
2000 o XP a revpsicologia@pucp.edu.
pe. De lo contrario, enviar dos copias
impresas del manuscrito y un CD en
Word 2000 o XP a Dra. Cecilia Thorne,
Departamento de Psicología, Pon-
tificia Universidad Católica del Perú,
Apartado 1761, Lima 100-Perú

La *Revista de Psicología* es publicada dos
veces al año en los meses de junio y di-
ciembre por el Fondo Editorial de la
Pontificia Universidad Católica del Perú
y se encuentra indexada en PsycINFO
y Redalyc.