



Investigación Educativa
Vol. 17, N.º 2, 11-20
Julio-Diciembre 2013,
ISSN 1728-5852

MITOS Y REALIDADES SOBRE LA INTELIGENCIA Y EL TALENTO

MYTHS AND FACTS ABOUT THE INTELLIGENCE AND TALENT

Fecha de recepción: 25/11/2013

Fecha de aceptación: 2/12/2013

Julián De Zubiría Samper¹

RESUMEN

Estas líneas sintetizan las principales conclusiones sobre la inteligencia y el talento que obtiene el autor luego de haber seguido por cerca de dos décadas a más de mil niños de capacidades intelectuales muy superiores. Las conclusiones evidencian que subsisten múltiples mitos sobre los conceptos de inteligencia y talento que hoy habría que develar. Frente a ellos, el pedagogo colombiano sustentará la necesidad de reconocer diversas inteligencias; la modificabilidad de cada una de ellas; la inexistencia de pruebas psicométricas confiables para realizar su evaluación; la necesidad de entender el talento de una manera compuesta; y el papel central del medio ambiente y de los mediadores en el desarrollo tanto de las inteligencias como del talento.

Palabras clave: Inteligencia, talento, mitos, realidades.

ABSTRACT

These lines summarize the main findings on intelligence and talent that gets the author after following for nearly two decades to more than a thousand children of very superior intellectual abilities. The findings show that many myths persist about the concepts of intelligence and talent that should unveil today. Before them, the Colombian educator underpin the need to recognize different intelligences; modifiability of each, the lack of reliable evaluation for psychometric tests, the need to understand the talent of a composite manner, and the central role of environment and mediators in the development of both the intelligence and the talent.

Keywords: Intelligence, talent, myths, realities.

1 Fundador y Director de la innovación pedagógica del Instituto Alberto Merani desde 1991. Consultor de Naciones Unidas en educación en Colombia y Consultor del programa del Ministerio de Educación Nacional de Colombia "Todos a aprender". Para consultar otros de sus ensayos: www.pedagogiadialogante.com.co

LOS MITOS SOBRE LA INTELIGENCIA

PRIMER MITO: Creer que la inteligencia es única y universal

Durante la mayor parte del siglo XX se supuso que existía una sola inteligencia. Bajo este paradigma, la inteligencia era una capacidad global, estable, cuantificable, heredada y utilizada en todos los procesos de interpretación y adaptación al mundo. Se suponía que existía un solo tipo de inteligencia, que se usaba en los diversos procesos de la naturaleza humana: al trabajar, pensar, amar, estudiar, dialogar, jugar o escuchar música, entre otros. Se suponía que era una capacidad universal y única y de allí que, hoy en día, en el lenguaje se siga utilizando con enorme frecuencia el término Inteligencia en singular y en mayúscula. De allí que cuando afirmamos, por ejemplo, que “Juan es inteligente”, necesariamente estamos pensando que sólo existe un tipo de inteligencia. De lo contrario, diríamos, “Juan es más inteligente en esto que en esto otro”. Este es el primero de los mitos que hay que develar, pues hoy en día es insostenible pensar que exista una inteligencia general como se supuso durante la mayor parte del siglo pasado.

Creer que es posible hablar de la inteligencia como una capacidad general y universal es desconocer la diversidad de procesos humanos y los aportes a la reconceptualización de la inteligencia brindados en las últimas dos décadas, en especial por Gardner (1983 y 1994), Sternberg (1996 y 1999) y Feuerstein (1993), y por los teóricos de los enfoques histórico-culturales varias décadas atrás. No es cierto que las competencias y los instrumentos involucrados para pensar, sentir y actuar sean los mismos. Tampoco lo es que estos procesos sean universales y que en ellos no tenga participación el contexto sociocultural e histórico. Pensamos, sentimos y actuamos de manera diversa, dependiendo del contexto social y cultural en el que nos correspondió nacer. Así mismo, también podríamos decir que al pensar, al sentir y al amar utilizamos competencias e instrumentos relativamente diferentes.

En este sentido, parece muy pertinente recoger la formulación de Wallon (1984; 1987), quien sostenía que había que caracterizar al ser humano en tres grandes dimensiones: la cognitiva, la afectiva y la práxica. “El sujeto que siente, actúa y piensa”, decía Wallon (1987). La primera dimensión estaría ligada con el afecto, la sociabilidad y los sentimientos; la segunda con la vida cotidiana y práctica y la última, con las proposiciones, los conceptos, las redes conceptuales y las competencias cognitivas. Por la pertinencia en educación, nosotros hemos adicionalmente incluido la dimensión social y la comunicativa (De Zubiría, et al, 2009).

Desde esta perspectiva, parece bastante adecuado hablar de diversos tipos de inteligencias humanas: una de tipo cognitivo, otra práxica y otra socioafectiva. Cada una de ellas actúa de manera relativamente independiente de las otras, como podría verificarlo todo aquel que reconoce la existencia de personas muy capaces para el análisis, la interpretación y la lectura, pero muy torpes en la vida cotidiana, en sus relaciones interpersonales o en sus expresiones afectivas.

Sin embargo, también es cierto que, pese a su autonomía relativa, las dimensiones cognitiva, socioafectiva y práxica establecen lazos de interdependencia. De esta manera,

adquiere vigencia la tesis de Piaget en el sentido de que “no hay amor sin conocimiento, ni conocimiento sin amor”; o la evidente interacción entre los procesos cognitivos y los afectivos que se expresan en el aprehendizaje: un niño motivado, aprehende más.

De otro lado, los procesos cognitivos, valorativos y prácticos están demarcados por los contextos históricos y culturales en los que viven los sujetos, tal como lo demostró la Escuela histórico-cultural. En este sentido, una teoría, un sentimiento o una práctica no pueden comprenderse plenamente si se desconocen los contextos sociales, económicos y políticos en los cuales fueron gestados. Ello nos obliga a privilegiar el análisis de los contextos sociales e históricos en los que se formulan y desarrollan las ideas. De no hacerlo, no podrían entenderse cabalmente el arte, la ciencia, la ideología o la estructura valorativa de ninguna época histórica.



SEGUNDO MITO: Suponer que las inteligencias se pueden evaluar mediante pruebas psicométricas

En Francia, el ministro de Instrucción Pública creó en 1904 una comisión para estudiar el problema del retraso mental en las escuelas públicas. El objetivo era desarrollar un instrumento que pudiera predecir el futuro rendimiento escolar y permitiera detectar los alumnos que probablemente tendrían un bajo rendimiento, dadas sus limitaciones intelectuales. Fruto de este trabajo se crearon las primeras pruebas de inteligencia por parte de Alfred Binet y su discípulo Theodore Simon. El trabajo se desarrolló entre 1905 y 1911 y, a diferencia de las pruebas de Galton y las de Cattell, que hasta ese momento eran utilizadas, las nuevas se centraron en el análisis de los procesos psíquicos superiores y ya no en la percepción o exploración sensorial.

La prueba de Binet, con las revisiones posteriores, en especial con la de Terman en los años treinta del siglo pasado, ha sido la más utilizada para la determinación de las capacidades intelectuales de las personas.

La creación de las pruebas de inteligencia marcó un hito en la historia de la psicología al dotar a psicólogos y educadores de un instrumento que supuestamente podría evaluar una capacidad tan compleja como la inteligencia. Este es el segundo de los mitos que hay que develar: la idea de que la inteligencia puede ser evaluada mediante una prueba psicométrica.

Las pruebas psicométricas fueron construidas en 1904 con los conceptos que en ese momento se tenían sobre la inteligencia y de allí que solo evalúen una muy pequeña parte de la inteligencia analítica, dejando totalmente de lado las dimensiones socioafectivas y prácticas, aspecto relativamente entendible si se tiene en cuenta que esa no era su intención, pero que debe señalarse, ya que tiende a pasarse por alto. A nivel analítico, las pruebas sólo involucran de manera tangencial la adquisición de conceptos o redes conceptuales, dado que hasta hace poco tiempo se creyó que los conocimientos no tenían una participación central en el proceso intelectual y que éste estaría caracterizado exclusivamente por las maneras de operar cognitivamente. Por ello, no existen pruebas independientes para las ciencias sociales, las naturales o la matemática. Múltiples estudios postpiagetanos reconceptualizaron el pensamiento formal a partir de esta incoherencia y, posteriormente, las comparaciones entre novatos y expertos volvieron a ratificar el papel central de los conceptos en el pensamiento, encontrando que lo supuesto por Piaget como una excepción —la existencia de *decalage*—, en realidad era lo más común. Debido a ello, hoy en día existen mayor consenso en el papel que en el pensamiento cumplen los contenidos, ya bien sea conceptos, categorías o redes conceptuales.

Así mismo, las pruebas psicométricas no pudieron contemplar procesos esenciales como la metacognición, o capacidad para reflexionar sobre el pensamiento, para planificarlo, evaluarlo o reelaborarlo tal como inicialmente lo formuló Flavell (1979).

En consecuencia, la validez de una prueba, y un puntaje de coeficiente intelectual correspondiente, es muy limitada; en mucha mayor medida cuando se evalúa niños que evidentemente presentan capacidades y aptitudes sujetas a múltiples procesos de modificación, como se mostrará en el mito siguiente.

El que las pruebas de capacidad intelectual no sean adecuadas para evaluar la inteligencia no debe extrañar a nadie, dado que hoy en día debería ser claro que no existen pruebas para evaluar procesos complejos en tiempos breves. Y esto es válido tanto para el talento, como para las actitudes, la creatividad, las capacidades, las inteligencias o los talentos.

Para comprender la incoherencia de evaluar la inteligencia de un niño o joven mediante una prueba psicométrica y la consecuente certificación de dicha evaluación, sería conveniente responder esta pregunta: ¿Certificaría usted que su novio (a) o esposo(a) como bueno(a), seguirá siendo buen novio (a) o esposo (a) en los próximos años? ¿Certificaría que dichas actitudes van a permanecer en el futuro? ¿Por qué entonces certificar un niño que conocimos dos horas antes? ¿Y por qué intentar predecir de esta manera el futuro de un niño que apenas está aprendiendo a dar sus primeros pasos y que todavía no ha leído ni realizado ningún aporte a la cultura humana?

La incertidumbre es una de las características esenciales de los nuevos tiempos. El mundo se vuelve cada vez más flexible, inestable y cambiante. En estas condiciones, hablar de una prueba para ser respondida por escrito en dos horas y la cual supuestamente mide la inteligencia y decir que estos resultados permanecerán estables en el tiempo y que permitirán predecir el rendimiento académico de un niño y el éxito que alcance en su vida, hoy en día resultará dentro de muy poco tan risible como hoy sentimos que sería evaluar la inteligencia recurriendo a la agudeza de los sentidos como fue común a fines del siglo XIX.

TERCER MITO: Creer que la inteligencia es una capacidad estable y heredada

El estudio paradigmático en el siglo XX para pensar la inteligencia y la excepcionalidad fue adelantado por Lewis Terman y sus colegas de la Universidad de Stanford, en California (Terman y otros, 1965).

Una de sus primeras conclusiones fue encontrar altos niveles de estabilidad en los coeficientes intelectuales a lo largo de la vida, lo que permitió presuponer que éstos tenían un importante componente heredado. Este aspecto se ratificó al confrontar los resultados obtenidos por los padres de la muestra y los hijos de ellos. Se suponía que la inteligencia (en singular, según el primer mito) era estable y heredada. El niño llegaba al mundo con un "nivel" de inteligencia determinado que permanecía constante, independientemente de lo que hiciera. En consecuencia, había unos niños más inteligentes y otros menos inteligentes. Así las cosas, el mito de la estabilidad estaba asociado a otro: al supuesto de que la inteligencia esencialmente se heredaba. Este mito se evidencia en el lenguaje cuando utilizamos el verbo "ser" para referirnos a un individuo inteligente. Aun hoy solemos decir "Este niño es muy inteligente", para referirnos a unas características propias del sujeto, relativamente inmodificables. Éste es el tercero de los mitos que hay que develar.

Un seguimiento longitudinal como el realizado en Colombia nos permite concluir que Terman estaba claramente equivocado y que todas las dimensiones del ser humano son susceptibles de muy altos niveles de modificabilidad. Esto es fácil de comprender si tenemos en cuenta que pensar implica poner en actividad los conceptos y las redes conceptuales con las competencias cognitivas correspondientes, y que ambos aspectos son aprehendidos del medio y de los mediadores de la cultura. No nacemos ni con las proposiciones, ni con los conceptos o las redes conceptuales instaladas en nuestro cerebro, como tampoco nacemos con las competencias interpretativas o argumentativas formadas. Éstas y aquéllos se desarrollan gracias al trabajo intencional y trascendente de los mediadores de la cultura y a nuestro esfuerzo, dedicación, desarrollo y lectura; por tanto, son susceptibles de modificación.

La experiencia y las investigaciones realizadas hasta el momento en Colombia nos permiten pensar que los niveles de modificabilidad de la inteligencia analítica, afectiva y práctica son mucho más altos de lo que se suponía durante el siglo pasado.

Lo anterior significa que, en contra de lo presupuestado por Terman y otros (Terman, 1965; Burt, 1985; Eysenk: 1986; Jenks, 1975), el medio ambiente, el contexto y los mediadores cumplen un papel esencial en la determinación de la inteligencia y el talento de lo que se supuso en el siglo XX. Existen niños más inteligentes que otros precisamente porque han tenido la fortuna de contar con mejores contextos socioculturales para su desarrollo: tienen mejores madres y mejores maestros. Y es por ello que son más inteligentes y no por ninguna diferencia genética.

Podemos ratificar la tesis anterior desde Feuerstein, dado que fue él precisamente quien postuló la modificabilidad como característica esencial del ser humano. Para ello recurrió a la comparación entre los comportamientos animales y los comportamientos humanos. El estudio del aprendizaje animal le permitió verificar que el grado de modificabilidad de los animales es, comparativamente con el de los seres humanos, extremadamente bajo. El instinto y el reflejo son definidos como comportamientos inmodificables e innatos. Guiados por ellos, los animales se tornan inflexibles, ya que ni la experiencia ni el aprendizaje logran modificarlos, están escritos en sus códigos genéticos y en el mejor de los casos apenas logran modificar el medio, sin modificarse ellos mismos. La principal diferencia que presenta el aprendizaje humano es la aparición de un mediador, el hecho de que el individuo no tenga que enfrentarse directamente a la realidad, sino que antes de ello cuente con la experiencia de los adultos que le antecedieron. En una palabra, el hecho de poseer una cultura.

La principal reserva que podría hacerse al planteamiento anterior es que desconoce que los niveles de flexibilidad y modificabilidad se debilitan a lo largo de la vida. Feuerstein —equivocadamente, a nuestra manera de ver— supuso que la modificabilidad era una característica permanente del ser humano, siempre y cuando existiera un mediador, desconociendo con ello cómo la modificabilidad se va debilitando con el paso de los años al triunfar la estabilidad sobre la libertad.

CUARTO MITO: Creer que las capacidades intelectuales tienen una alta participación en la determinación del éxito académico

El Estudio Terman concluyó que la población de coeficiente intelectual (CI) muy superior tendía a tener éxito académico y que el CI correlacionaba en un 0,5 con el rendimiento académico. Este es el cuarto de los mitos que hay que develar: la supuesta correlación entre CI y rendimiento académico.

El propio Terman, al final de su vida, tuvo serias dudas al respecto y de manera autocrítica llegó a afirmar que variables de tipo emocional e interpersonal tenían un alto impacto en la determinación del éxito académico de un individuo. Cuando los críticos insistieron que no era explicable que los estudiantes con mayor CI en su estudio no tuvieran un mejor desempeño que los estudiantes con menor CI, él mismo reconoció las limitaciones del CI para predecir del éxito académico. En sus propios términos:

Las cuatro características en las que (los grupos de más y menos éxito) se diferenciaban más claramente eran en la persistencia en la finalización de trabajos, integración en los objetivos, confianza en sí mismo, y en carencia de complejo de inferioridad. En el marco total, el mayor contraste entre ambos grupos estaba en la adaptación emocional y social, y en la lucha por un fin'. (Terman, 1959; citado por Renzulli, 1996)

Los estudios mundiales actuales (Freeman, 2001; Terrassier, 2002; Benito y Alonso, 1996) y las propias conclusiones del Instituto Alberto Merani (De Zubiría, J., 2002 y 2008), permiten estar más de acuerdo con las tesis finales de Terman que con las conclusiones obtenidas años atrás, que fueron las que permanecieron en el tiempo como elementos de identidad de su teoría.

Nuestras investigaciones nos permiten concluir que, antes que el CI, en el rendimiento escolar de un estudiante tienen un papel mucho más importante la autonomía, el interés por el conocimiento, la creatividad, la reflexividad y la resonancia familiar y escolar (De Zubiría, J. y Ramírez, A. 2005). Después de realizar más de 2000 correlaciones en el IAM entre los años 2000 y 2004, podemos concluir que la correlación entre CI y rendimiento académico es prácticamente nula, pues 95 por ciento de ellas arrojaron resultados nulos (De Zubiría, J. y Ramírez, A., 2005). Sternberg (1999) encuentra correlaciones levemente superiores entre CI y rendimiento académico para los estudiantes norteamericanos.

Finalmente, las mayores correlaciones encontradas por Terman podrían explicarse si se tiene en cuenta que él trabajó con una muestra claramente sesgada pues su grupo de seguimiento provenía de estudiantes preseleccionados por los docentes, lo cual muy posiblemente pueda interpretarse como que en su muestra haya sido más común encontrar actitudes favorables al estudio como la responsabilidad, el interés y la autonomía ejecutiva, actitudes que en 1920 seguramente eran asociadas por los docentes a la inteligencia (De Zubiría, J., 2002). Una segunda explicación sería el tener en cuenta procesos bastante más rutinarios evaluados en la escuela norteamericana de mediados del siglo pasado y, por tanto, más cercanos a los tenidos en cuenta en una prueba de capacidad intelectual.

QUINTO MITO: Suponer que la inteligencia y el talento están en la cabeza y en las manos del individuo

Durante una parte importante del siglo XX se suponía que los resultados de las pruebas de CI (y, por tanto, la inteligencia) se distribuía en forma de una campana de Gauss, en la cual el 2 por ciento tenía niveles muy bajos y el 2 por ciento niveles muy superiores; un 20 por ciento correspondía a resultados altos o bajos y una amplia población se ubicaba en las posiciones intermedias de la campana. Se suponía que los individuos que presentaban un CI muy superior eran los "superdotados". De esta manera, la excepcionalidad aparecía dependiendo de un nivel muy alto de inteligencia y específicamente de las capacidades intelectuales, tanto en los aspectos positivos como en los negativos, y tanto para hablar de retardo mental como de superdotación o genialidad. Galton había formulado este planteamiento y Terman lo había cuantificado, precisado y desarrollado en las primeras décadas del siglo veinte.

Años atrás, Francis Galton establecía las evaluaciones de la inteligencia centradas en pruebas de discriminación visual, sensorial y auditiva. Por el contrario, para Binet y para Terman la inteligencia aparecía como un proceso mental de orden superior y no como un proceso sensorial, tal como suponía Galton. Este proceso, que dependía del juicio mental y no de la agudeza sensorial, tendría tres características en la conceptualización de Binet: la dirección, que implicaría saber qué hacer y cómo hacerlo; la adaptación, entendida como la estrategia para conseguir el fin propuesto y la adecuación de ésta según el camino recorrido, y la crítica, o capacidad para evaluar los pensamientos y acciones propias.

La imagen monolítica de la inteligencia y la excepcionalidad que dominó en el siglo XX ha sido sustituida en las últimas décadas por el reconocimiento de una amplia gama de procesos humanos y talentos particulares. Hoy resulta más plausible reconocer un ámbito práxico, otro analítico y otro socioafectivo de la inteligencia, e infinidad de talentos asociados a los campos de las artes, la ciencia, la tecnología y las relaciones interpersonales, entre otros. El talento presenta niveles muy altos de aptitud e interés en un campo particular del desarrollo humano y, dados los múltiples campos de la naturaleza humana, de manera muy generalizada podría decirse que el talento es múltiple y que puede corresponder a infinidad de ámbitos humanos.

Detrás de todo joven con talento siempre encontraremos un padre o una madre que favoreció una amplia exploración de intereses desde edades tempranas; siempre se podrán rastrear maestros que supieron concentrarse en los procesos de desarrollo y no en los aprendizajes de tipo particular que han dominado la escuela desde tiempos inmemoriales. Por ello, se puede afirmar que el talento no reposa tanto en la cabeza o en las manos de un niño, como se supuso durante el siglo XX. Éste es el quinto de los mitos que hay que develar.

La inteligencia y el talento dependen esencialmente de la interacción entre el niño, los mediadores y la cultura. Esta conclusión implica que los niños y los jóvenes se vuelven más o menos inteligentes y talentosos fundamentalmente gracias a la calidad en la mediación de la cultura que ellos tuvieron la fortuna de recibir.

Para sustentar que las pruebas de capacidad intelectual no son adecuadas para evaluar la inteligencia y que niños y jóvenes de diverso coeficiente intelectual (CI) pueden obtener resultados similares, la propia experiencia del Merani es un testimonio vivo y ejemplar de ello. Hasta el año 1999 utilizamos las pruebas de CI para seleccionar a los niños y jóvenes que ingresaban a la institución, pero a partir del año 2000 decidimos abrir la institución a niños de todos los CI aunque con apoyo familiar y niveles positivos en interés cognitivo y en autonomía. Trece años después observamos, no sólo que los resultados académicos y cognitivos se han mantenido, sino que han mejorado sensiblemente. Lo importante es destacar que en la segunda evaluación todos los estudiantes evaluados presentaban un CI diverso, en tanto que en la primera sólo participaron niños con un CI muy superior, que eran los que hacían parte de la institución para aquel entonces. Evaluado mediante las pruebas que se realizan en Colombia a todos los estudiantes

al culminar la educación media, hemos obtenido el primer lugar nacional entre 13.000 instituciones educativas para los años 2000, 2003, 2005, 2006, 2007 y 2013 con jóvenes de CI más diverso. Lo más importante es que los resultados obtenidos en el año 2013 son superiores en un 35 por ciento a los obtenidos siete años atrás, cuando todos los egresados presentaban un CI muy superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benito, Y. y Alonso, J. (1996). *Superdotados: adaptación escolar y social en secundaria*. Barcelona: Narcea.
- Delgado, J. (1994). *Mi cerebro y yo*. Madrid: Temas de Hoy.
- De Zubiría, J. (2002). *Teorías contemporáneas de la inteligencia y la excepcionalidad*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- De Zubiría et al. (2008). *La inteligencia y el talento se desarrollan*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- De Zubiría et al. (2010). *Los ciclos en la educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- De Zubiría, J. y Ramírez, A. (2005). "Correlaciones entre CI y rendimiento académico en el Instituto Alberto Merani". Documento de trabajo. Bogotá: Instituto Alberto Merani.
- Feuerstein, R. (1993). *Modificabilidad cognitiva y Programa de enriquecimiento instrumental. Manual para el alumno y el docente*. Madrid: Instituto Superior Pío X
- Flavell, J. (1979). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Buenos Aires: Paidós.
- Freeman, J. (2001). "Estudios longitudinales a nivel mundial sobre superdotación". Ponencia presentada en el XIV Congreso Mundial de Superdotación y Talento. Barcelona.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: FCE. 2a edición.
- Luria, A. R. y Yudovich (1984). *Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño*. Madrid: Siglo XXI.
- Merani, A. (1969). *Psicología y Pedagogía*. México: Grijalbo.
- _____ (1977). *Naturaleza humana y educación*. Buenos Aires: Grijalbo.
- _____ (1982). *Diccionario de pedagogía*. Buenos Aires: Grijalbo.

Renzulli, J. (1994). "Desarrollo del talento en las escuelas. Programa práctico para el total rendimiento escolar mediante el modelo de enriquecimiento escolar. En: Benito, Y. (1994) (Coord.).

_____ (2001). "Una marea creciente levanta todos los barcos". En: *Códice* 2,5. Revista de educación y excepcionalidad. Bogotá: IAM. No. 2.

Sternberg, R. (1996). *La inteligencia exitosa*. Barcelona: Paidós.

Terman, L. y otros (1965). *La inteligencia del niño pequeño*. Buenos Aires: Paidós.

Terrassier, J. C. (2002). "La disincronía". Ponencia presentada en el IV Congreso Iberoamericano de Talento y Excepcionalidad. Bogotá. En: *Revista internacional de talento y educación*. En: www.institutomerani.edu.co

Wallon, H. (1984). *La evolución psicológica del niño*. Madrid: Grijalbo.

_____ (1987). *Psicología y educación en el niño*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.