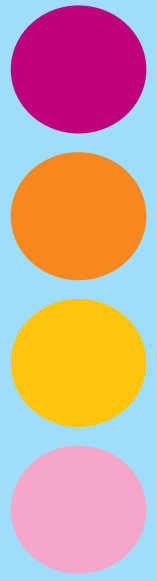


Intervención con el
Alumnado de Altas
Capacidades en
Educación Secundaria
Obligatoria



**Intervención con el
Alumnado de Altas
Capacidades en Educación
Secundaria Obligatoria**

© GENERALITAT

EDITA

Conselleria de Educaci3n

AUTORAS

Emma Arocas Sanchis

Pilar Mart3nez Coves

M^a Dolores Mart3nez Franc3s

ISBN: 978-84-482-5094-2

DEP3SITO LEGAL: V-1497-2009

DISEÑO

Jorge Garc3a-Fayos · Estudio Gráfico

IMPRESIÓN

KOLOR Lit3grafos SL

La Secretaría Autonómica de Educación, consciente de la importancia de conocer las características y necesidades educativas del alumnado con altas capacidades, así como las estrategias e instrumentos más adecuados para ofrecer respuestas educativas de calidad a estos alumnos y alumnas en las diferentes etapas de su escolaridad, viene desarrollando diversos proyectos y actuaciones, en los últimos años.

La presente obra es la tercera de una serie que se inició el año 2002, con la publicación del trabajo "Orientaciones para la evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades", que incluye un abanico de técnicas dirigidas tanto a la detección e identificación de este alumnado como a su evaluación psicopedagógica. El año 2004 se publicó el libro "Experiencias de atención educativa con el alumnado con altas capacidades", que contempla la intervención educativa, desde su vertiente más práctica, en el día a día de los centros de educación primaria.

El tercer volumen, que presentamos este año 2008, constituye una contribución para intentar lograr una educación mejor y más adecuada para los alumnos con altas capacidades escolarizados en Educación Secundaria Obligatoria, teniendo en cuenta que a las necesidades educativas propias de los alumnos y alumnas capaces de aprender a mayor ritmo, profundidad, o amplitud que sus iguales, se añaden las características de la etapa de adolescencia, con todos los cambios e inquietudes que ello supone en el desarrollo personal y social.

Esperamos que esta publicación sirva de ayuda al profesorado, objetivo de todos los recursos que desde la Conselleria de Educación pone en marcha para el uso de los profesionales de los centros docentes.

Concha Gómez Ocaña

Secretaria Autonómica de Educación

INTRODUCCIÓN

1. MODELOS TEÓRICOS EXPLICATIVOS DE LA SUPERDOTACIÓN

1.1. Introducción	3
1.2. Modelos centrados en capacidades	3
1.2.1. El modelo multidimensional de Taylor	3
1.2.2. El modelo de Cohn	4
1.2.3. El modelo de inteligencias múltiples de Gardner	5
1.3. Modelos cognitivos	6
1.3.1. Jackson y Butterfield	6
1.3.2. Borkowski y Peck	7
1.3.3. El modelo de Sternberg: teoría triárquica explícita y teoría pentagonal implícita de la superdotación	7
1.4. Modelos basados en el rendimiento	11
1.4.1. El modelo de J. S. Renzulli	11
1.4.2. El modelo de Feldhusen	12
1.4.3. Modelo diferenciado de la superdotación y el talento de Gagné	14
1.5. Modelos socioculturales	15
1.5.1. El modelo de Haensly, Reynolds y Nash	16
1.5.2. Modelo de Csikszentmihalyu y Robinson	16
1.5.3. Modelo de Albert y Runco	17
1.5.4. El modelo psicosocial de Tannenbaum	17
1.6. Síntesis de las aportaciones que se consideran más relevantes desde los diferentes modelos	18

2. PROCEDIMIENTOS Y ESTRATEGIAS DE IDENTIFICACIÓN

2.1. Problemática asociada a la identificación	23
2.2. Objetivo de la identificación	24
2.3. Procesos de identificación: procedimientos y estrategias	28
2.4. Instrumentos y técnicas de identificación	31
2.4.1. Sistemas y pruebas subjetivas de identificación	31
2.4.2. Pruebas objetivas de identificación	37
2.4.3. Limitaciones y ventajas de los diferentes instrumentos de identificación	43
2.5. Algunos modelos de identificación	43

3. NUESTRA PERSPECTIVA TEÓRICA Y PROCEDIMIENTO DE IDENTIFICACIÓN

3.1. Nuestra concepción de la superdotación	49
3.1.1. Componentes cognitivos en nuestra concepción de la superdotación	50
3.1.2. Inclusión de la creatividad en el constructo	51
3.1.3. Componentes no cognitivos y factores de personalidad en el constructo	53
3.1.4. Relevancia de los factores contextuales en nuestra concepción de la superdotación	54
3.1.5. Síntesis sobre nuestra concepción de la superdotación	56
3.2. Procedimiento de identificación derivado de nuestra propuesta teórica	58
3.2.1. Características del proceso de identificación	58
3.2.2. Descripción del proceso de identificación seguido	59

4. TÉCNICAS UTILIZADAS PARA LA IDENTIFICACIÓN

4.1. Algunas características de los instrumentos elaborados	63
4.2. Técnicas utilizadas para la detección	66
4.2.1. Cuestionarios para el profesorado	66
4.2.2. Cuestionario para las familias	69
4.2.3. Cuestionarios para el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria	70
4.3. Muestra y resultados	72

5. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

5.1. Principios básicos de la evaluación psicopedagógica	75
5.2. Finalidad de la evaluación psicopedagógica que presentamos	76
5.3. Ámbitos de la evaluación	76
5.4. Técnicas para realizar la evaluación psicopedagógica	80

BIBLIOGRAFÍA

Después de una experiencia de varios años como equipo especializado en atención al alumnado con altas capacidades en la Comunidad Valenciana, algunas de las conclusiones a las que hemos podido llegar a partir del trabajo realizado con el profesorado de un número importante de centros de Educación Secundaria son las siguientes:

- La mayor parte de los docentes dispone de una información muy incompleta e inexacta acerca de las características del alumnado con altas capacidades y, en general, desconocen cuales son sus necesidades más frecuentes y el tipo de respuesta educativa que requieren.
- El alumnado con altas capacidades no es un colectivo homogéneo y, para responder a sus necesidades, se requiere una amplia gama de estrategias educativas y de medidas diversas que los institutos deben adoptar.
- El profesorado tiende a identificar como muy capaces exclusivamente al alumnado con elevado rendimiento escolar y, sin embargo, suelen pasar inadvertidos alumnos y alumnas que destacan en capacidades que no tienen una relación tan directa con el éxito académico.
- En nuestro contexto escolar, y especialmente en Educación Secundaria, prácticamente no existen estrategias y técnicas fiables de identificación y, por lo tanto, el profesorado no dispone de los recursos necesarios para su correcta atención educativa.

Por otra parte, hay que tener presente que un alumno o alumna adolescente con altas capacidades, además de su alto potencial intelectual tiene también características evolutivas propias de su edad. Es decir, que presenta unas necesidades socio - emocionales que han de ser consideradas y apoyadas al igual que las propiamente intelectuales.

Estas razones nos inducen a plantear que, cualquier contribución que permita avanzar en el propósito de lograr una educación mejor y más adecuada para los alumnos capaces de aprender a mayor ritmo, profundidad, o amplitud que sus iguales, resulta en el momento actual beneficiosa. Las propuestas de intervención que presentamos, centradas en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, pretenden ser una contribución más en este sentido.

Modelos teóricos explicativos de la superdotación

El concepto de superdotación es un constructo complejo que ha originado en el pasado, y continúa generando en la actualidad muchas controversias.

Durante las dos últimas décadas del siglo xx y hasta la actualidad se han producido un número importante de modelos teóricos explicativos de la superdotación, y en el presente capítulo trataremos de realizar una revisión de las aproximaciones más representativas en la actualidad.

No es el propósito de este repaso el ser exhaustivo, sino ofrecer una perspectiva general a las diferentes alternativas vigentes hoy.

1.1. INTRODUCCIÓN

Existen diferentes propuestas que han tratado de recoger, organizar y clasificar los diferentes modelos teóricos explicativos de la superdotación. Así por ejemplo, Sternberg y Davidson (1986) identifican 17 concepciones diferentes de la superdotación y distinguen entre los que denominan aproximaciones teóricas implícitas y explícitas. Feldhusen (1991) y Gagné (1993) también efectúan completas revisiones de los modelos y de las definiciones más citadas en la literatura especializada. Y por último, también Mönks (1993) agrupa las definiciones en cuatro categorías distintas: definiciones orientadas al rasgo, modelos cognitivos centrados en los procesos de memoria y pensamiento, modelos centrados en el rendimiento y modelos psicosociales o socioculturales.

Vamos a seguir un sistema de análisis de las diferentes aportaciones basado en la propuesta de clasificación de Mönks (1993) ya que consideramos que este planteamiento permite analizar los puntos divergentes y las aportaciones más relevantes de los diferentes modelos. En primer lugar, nos centraremos en los modelos basados en capacidades, para después describir a continuación los modelos que se centran en el rendimiento, los modelos cognitivos y los socioculturales.

1.2. MODELOS CENTRADOS EN CAPACIDADES

Este primer grupo incluye todas aquellas teorías que se basan o al menos destacan el papel predominante de la inteligencia y las aptitudes en la concepción de la superdotación.

Como hemos visto en el capítulo anterior, los primeros modelos explicativos de la superdotación basados en una única inteligencia como el de Terman, o en diferentes aptitudes intelectuales como el de Guilford, utilizan exclusivamente factores de tipo cognitivo para explicar y definir la superdotación.

También otras aportaciones mucho más recientes consideran preferentemente factores intelectuales para explicar la superdotación: Taylor (1978), Cohn (1981) y Gardner (1983) son algunas de las más relevantes.

1.2.1. El modelo multidimensional de Taylor

Unos años después del informe elaborado por Marland (1972) en el que, como hemos visto en el capítulo anterior, se amplía el concepto de superdotación al incluir capacidades específicas

y rendimiento como criterios definitorios, Taylor (1978) de nuevo amplía este concepto incluyendo aspectos multidimensionales de la inteligencia y también del alto rendimiento.

Para este autor el intelecto humano tiene un carácter multidimensional y los modelos clásicos psicométricos, (inteligencia general, CI o incluso los modelos factoriales) pueden ser utilizados exclusivamente como una medición muy parcial de la inteligencia.

Taylor considera que la inteligencia de cualquier persona y el elevado rendimiento intelectual al que las personas superdotadas son capaces de conseguir puede manifestarse en diferentes ámbitos como son:

- Académico.
- Creativo.
- Comunicación.
- Capacidad de planificación.
- Capacidad de pronóstico.
- Capacidad de decisión.

En su concepción multidimensional de la inteligencia y de la superdotación, especialmente al describir las capacidades de pronóstico, planificación, y decisión, Taylor se acerca a algunos de los modelos teóricos cognitivos centrados en procesos de pensamiento.

Cabe mencionar también que la aportación de Taylor sirvió para cuestionarse los procedimientos de identificación de personas superdotadas basados en la aplicación de pruebas psicométricas clásicas. El autor considera que el sistema de detección debe ser mucho más complejo y se deben utilizar diferentes procedimientos para analizar cada uno de los ámbitos o dimensiones de la inteligencia.

1.2.2. El modelo de Cohn

Cohn (1981) propone un modelo explicativo de la inteligencia de tipo jerárquico en el que existen una serie de capacidades básicas o dominios de la actividad intelectual que son generales, y unos ámbitos específicos dependientes de cada una de estos dominios básicos en los que puede manifestarse el talento.

En el siguiente cuadro aparece la relación de capacidades generales y ámbitos específicos de la actividad intelectual:

Dominios de la inteligencia INTELLECTUAL	Talentos específicos
	Verbal Numérico Espacial Otros
SOCIAL	Liderazgo Altruismo
ARTÍSTICO	Escultura Pintura Dramatización
DOMINIOS ESPECÍFICOS	Dimensiones específicas del talento

La propuesta de Cohn es útil para diferenciar entre personas competentes en uno o más dominios de la actividad intelectual y para reconocer e identificar diferentes talentos.

También el modelo explicativo que propone el autor sirve para reconocer las claras limitaciones de las concepciones de la superdotación centradas en una única inteligencia.

1.2.3. El modelo de inteligencias múltiples de Gardner

Suele considerarse que las aportaciones de Gardner son una crítica casi radical a la concepción universalista de la mente, y su visión de las múltiples capacidades humanas es una de las contribuciones más valiosas en relación a los constructos de la inteligencia y la superdotación.

"Si yo simplemente hubiera puesto de manifiesto que el ser humano posee diferentes talentos, semejante afirmación hubiera sido incontrovertible, y mi libro (Frames of Mind) hubiera pasado desapercibido. pero yo tome deliberadamente la decisión de escribir acerca de "inteligencias múltiples": múltiples para resaltar el número desconocido de capacidades humanas, desde la inteligencia musical hasta la inteligencia implicada en el conocimiento de uno mismo; e inteligencias para subrayar que estas capacidades son tan fundamentales como las que tradicionalmente detecta el test CI."

(Gardner H, 1999)

Para Gardner (1983) una capacidad es una competencia demostrable en algún ámbito, que se manifiesta en la interacción del individuo con el entorno y las personas tenemos diferentes capacidades o inteligencias con frecuencia independientes entre sí.

El propio Gardner (1999) describe de la siguiente forma su concepción de las múltiples inteligencias:

- *Inteligencia lingüística* o dominio del lenguaje y de las diferentes funciones lingüísticas. Es el tipo de capacidad exhibida en su forma más completa por los poetas.
- *La inteligencia lógico matemática*: como su nombre indica es la capacidad para la lógica y la matemática, así como la capacidad científica. Piaget, el gran psicólogo evolutivo, al estudiar este tipo de capacidad consideraba que analizaba "toda la inteligencia".
- *La inteligencia espacial*: es la capacidad para formarse un modelo mental de un mundo espacial y para maniobrar y operar usando este modelo. Los marinos, cirujanos, ingenieros, escultores y pintores tienen todos ellos una inteligencia espacial altamente desarrollada.
- *La inteligencia musical*: La capacidad para la música es, en este modelo, una categoría de inteligencia identificada. Leonard Bernstein la tenía en gran proporción; Mozart, presumiblemente, aún la tenía más.
- *La inteligencia corporal o cinética*: es la capacidad para resolver problemas o para elaborar productos empleando el cuerpo o partes del mismo. Bailarines, atletas, cirujanos y artesanos muestran este tipo de inteligencia muy desarrollada.
- *La inteligencia interpersonal*: es la capacidad para entender a otras personas, lo que les motiva, como trabajan, etc. los buenos vendedores, los políticos, los profesores y los

médicos de cabecera son gente que suele tener altas dosis de inteligencia interpersonal.

- *La inteligencia intrapersonal*: es la capacidad de formarse un modelo ajustado, verídico, de uno mismo y de ser capaz de usar este modelo para desenvolverse eficazmente en la vida.
- *Inteligencia naturalista*: habilidad para comprender el mundo natural. Talento para las ciencias.
- *Inteligencia existencial y espiritual*, es decir, capacidad para la filosofía, la mitología, etc.

Gardner (1999) considera que este listado de inteligencias es preliminar ya que cada una puede subdividirse reajustando la lista.

Una de las aportaciones fundamentales de este modelo es mostrar el carácter plural del intelecto y hacer evidente que las personas difieren en los perfiles de inteligencia con los que nacen y sobre todo difieren en el tipo de inteligencia que acaban mostrando.

Cabe mencionar además que en sus obras más recientes el autor resalta la importancia y la necesidad de que la escuela desarrolle al máximo el espectro particular de inteligencias de cada alumno, es decir, el perfil cognitivo de cada uno que será, sin duda, diferente al de los demás.

1.3. MODELOS COGNITIVOS

Aunque en los últimos años ha aumentado de forma progresiva el número de investigaciones que analizan los procesos cognitivos implicados en diferentes tareas más o menos complejas, todavía existen pocos modelos que se hayan formulado dentro del marco del estudio de la superdotación. (Castejon y otros, 1997).

Quizá uno de los modelos más elaborados es que el propone Sternberg (1985), aunque existen también otras aportaciones que pretenden identificar procesos, estrategias y estructuras cognitivas a través de las cuales se llega a una realización superior.

En este apartado vamos a presentar algunas de las aportaciones más relevantes que, desde los planteamientos teóricos de la psicología cognitiva, han contribuido a mejorar la comprensión de los mecanismos del funcionamiento intelectual de las personas superdotadas y a conocer las principales diferencias entre estas personas y las demás.

1.3.1. Jackson y Butterfield

La investigación de Jackson y Butterfield (1986) se centra en el análisis de la utilización de diferentes estrategias, especialmente de tipo metacognitivo en personas consideradas superdotadas. Efectúan además una completa revisión de todas las investigaciones que analizan la utilización de estrategias metacognitivas en sujetos superdotados.

Una de las principales conclusiones de su trabajo es que los niños intelectualmente superdotados parecen tener unos procesos de memoria, un conocimiento y unas estrategias para solu-

cionar problemas más eficaces que los sujetos normales, y posiblemente la utilización eficaz de estrategias metacognitivas es la clave que explica su más alto rendimiento.

Estos autores proponen que la superdotación se defina primariamente no como un atributo de la persona sino de su rendimiento. Los rendimientos superdotados son muestras de realizaciones excelentes en cualquier tarea que tenga valor práctico o interés teórico (razonamiento intelectual o buen rendimiento en la escuela).

Autores como Tourón (1998) consideran que estos hallazgos no justifican en sí mismos, la creación de teorías cognitivas específicas de la superdotación, aunque sí indican la necesidad de promover investigaciones sobre el componente metacognitivo y la superdotación.

1.3.2. Borkowski y Peck

En una línea de investigación muy similar a la anterior, Borkowski y Peck (1987) destacan la importancia de componentes metacognitivos, como la metamemoria, es decir, de las estrategias metacognitivas de planificación y control de la propia memoria, para entender las realizaciones superiores de las personas superdotadas.

Según las aportaciones de estos autores, los niños superdotados no sólo son más capaces de procesar información de un modo rápido y eficiente sino que consiguen un rendimiento superior a los niños considerados normales en el conocimiento que disponen sobre el tipo de procesos y estrategias que utilizan para aprender, y también en metamemoria, es decir, el conocimiento sobre como funciona su propia capacidad para recordar informaciones diversas.

Después de analizar la transferencia de estrategias en sujetos superdotados, Borkowski y Peck (1987), concluyen que en la cognición e inteligencia de los niños superdotados subyacen unos componentes complejos y multifacéticos.

1.3.3. El modelo de Sternberg: Teoría triárquica explícita y teoría pentagonal implícita de la superdotación

Las aportaciones que desde los modelos cognitivos de la información se han venido realizando en los últimos tiempos, han resultado fundamentales para el cambio en la concepción de la inteligencia, y también para llegar a comprender mejor el funcionamiento de los mecanismos cognitivos y de control de las personas superdotadas. El modelo de Sternberg es considerado, en este sentido, uno de los más completos ya que a través de sus teorías explícita e implícita de la superdotación contribuye a dar una visión mucho más amplia y completa del constructo.

"La inteligencia es la capacidad mental de expresar un comportamiento contextualmente apropiado en determinadas zonas del continuum experiencial que requieren respuestas a la novedad o automatización del procesamiento de la información, como una función de los metacomponentes, componentes de ejecución, y componentes de adquisición del conocimiento."

(Sternberg, 1985)

Como vamos a ver, para Sternberg la superdotación es un fenómeno plural y complejo que puede manifestarse de diversas formas, y es necesario considerar la existencia de habilidades

diferentes: creativas, prácticas, adaptativas, analíticas... como diferentes formas posibles en que se manifiesta la superdotación.

- **Teoría triárquica de la inteligencia**

Aunque existen aportaciones mucho más recientes y desde enfoques diferentes en los que se consideran además de la capacidad cognitiva otros dominios de la aptitud humana, la teoría triárquica de la inteligencia de Sternberg (1985) es considerada en la actualidad un referente básico para una mejor comprensión de la superdotación.

A través de su teoría explícita, Sternberg pretende explicar el funcionamiento cognitivo y los mecanismos de autorregulación, mediante los cuales las personas procesan y automatizan la información para conseguir la adaptación al medio social en el que se encuentran.

La inteligencia de los humanos no funciona en el vacío, sino en estrecha interacción con un mundo de complejidad creciente y en el que se producen además constantes cambios. Esta consideración, como punto de partida, lleva a Sternberg a explicar las complejas relaciones que se establecen entre:

- a) La inteligencia y el mundo interno del individuo, es decir los mecanismos mentales subyacentes en la considerada conducta inteligente.
- b) La inteligencia y la experiencia, o aplicación de los mecanismos mentales para solucionar problemas que van desde los muy novedosos, hasta los más familiares.
- c) La inteligencia y el mundo externo del individuo, o uso de esos mecanismos mentales para lograr la adaptación al medio, y a su vez plantear cuestiones sobre qué tipo de comportamientos son considerados inteligentes en ese contexto.

Subteoría Componencial	Subteoría Experiencial	Subteoría Contextual
Metacomponentes	Insight	Adaptación
Componentes de rendimiento	Automatización	Configuración
Componentes de adquisición de conocimiento		Selección

* Cuadro resumen de la teoría triárquica.

- *Subteoría componencial y superdotación.*

Esta subteoría pretende explicar los mecanismos mentales que rigen el comportamiento inteligente independientemente del contexto en que se produzcan.

Los componentes son para Sternberg una especie de unidad básica de la conducta inteligente. Existen tres tipos diferentes, en razón a los tres tipos de funciones que realizan:

a) *Metacomponentes.*

Se utilizan para planificar, tomar decisiones y controlar el propio comportamiento en la ejecución de una tarea:

- 1) Decidir cuales son los problemas que deben ser resueltos.
- 2) Seleccionar los componentes necesarios para resolver el problema.

- 3) Seleccionar la forma de representar y organizar la información.
- 4) Seleccionar la estrategia que combine los componentes de orden menor.
- 5) Decidir que recursos son necesarios en la resolución del problema.
- 6) Dirigir la solución del problema.
- 7) Evaluar la solución.

(Sternberg, 1985,1986)

En opinión del autor los sujetos superdotados muestran una mayor eficacia en la ejecución de los metacomponentes y también una cierta superioridad en la utilización integrada de los mismos.

b) *Componentes de ejecución.*

Son procesos de orden inferior que ponen en marcha lo que los metacomponentes planifican. Mediante los componentes de ejecución se aplican diferentes estrategias en tareas de resolución de problemas y de razonamiento inductivo.

Los sujetos superdotados se caracterizan por ser capaces de ejecutar estos componentes con éxito y en general más rápidamente y con un mayor rendimiento que el resto de sujetos.

c) *Componentes de adquisición de conocimientos.*

Son procesos que se aplican para adquirir nueva información o para recordar la información previa ya adquirida o transferir lo aprendido a otro contexto.

- 1) Codificación selectiva o análisis de la información relevante para solucionar un problema y eliminación de aquella información que resulta irrelevante.
- 2) Combinación selectiva: Integración en un todo del conjunto de información necesaria para solucionar el problema.
- 3) Comparación selectiva: Establecimiento de relaciones entre la información nueva y la previamente adquirida determinando su relevancia en función de lo ya conocido.

(Sternberg, 1985,1986)

Los sujetos superdotados son muy hábiles al utilizar los tres tipos de componentes de adquisición de conocimientos y es cierto que en diferentes contextos, pero especialmente en la escuela, pueden apreciarse diferencias importantes entre este tipo de alumnos y sus compañeros de la clase.

- *Subteoría experiencial y superdotación.*

La capacidad cognitiva se relaciona con el nivel experiencial de cada persona para aplicar los procesos cognitivos a situaciones particulares (Sternberg, 1986). En opinión del autor la inteligencia superior se caracteriza por la capacidad de adaptarse a situaciones novedosas, y, a la vez y de forma simultánea, la capacidad de automatizar el procesamiento de la información.

En realidad Sternberg considera que son las situaciones extraordinarias y las que suponen un reto para la persona y no las situaciones cotidianas las más útiles para mostrar su inteligencia. Sternberg y Davidson (1984, 1985) definen el "insight" como la capacidad de enfrentarse a situaciones nuevas y las personas superdotadas se enfrentan a estas situaciones con éxito.

Por otra parte, la capacidad de automatizar las tareas permite poder centrarse en los aspectos más novedosos de las mismas. Sternberg y Davidson (1983) consideran que la clave psicológica de la superdotación intelectual se encuentra en unas habilidades intuitivas muy desarrolladas junto a una elevada capacidad para automatizar el procesamiento de la información que implica la tarea.

- *Subteoría contextual o inteligencia práctica.*

En esta subteoría Sternberg se centra en las habilidades intelectuales sociales que son necesarias para desenvolverse en la vida. Este tipo de inteligencia práctica también caracteriza a las personas superdotadas ya que no supone una mera adaptación al mundo real, sino que implica la capacidad para seleccionar aquellos ambientes más apropiados para el desarrollo de los valores personales, los intereses y el talento, así como modificar el entorno de forma que resulte más adecuado a cada uno. La modificación del ambiente es el culmen de la inteligencia práctica y esta es para Sternberg (1986) una dimensión fundamental de la superdotación.

- **La teoría pentagonal implícita de la superdotación**

La teoría implícita pentagonal propuesta por Sternberg (1993; Sternberg y Zhang, 1995) pretende ayudar a formular una visión cultural común acerca de la superdotación sistematizando las intuiciones que la gente tiene acerca de lo que hace y lo que es un sujeto superdotado.

Para que en un contexto cultural concreto una persona sea considerada superdotada debe reunir los siguientes criterios:

- a) *Criterio de excelencia:* Indica que una persona es superior en una dimensión o conjunto de dimensiones en relación a sus iguales. La referencia a otros y la comparación con los demás es necesaria en este criterio. Aunque lo que se considera excelente puede variar de un contexto a otro la comparación con otras personas que se encuentran en idéntica situación y condiciones permite valorar este criterio.
- b) *Criterio de rareza.* Para ser considerada una persona superdotada debe poseer un atributo que no poseen la mayor parte de personas con las que convive. El criterio en este caso se refiere a la frecuencia con que el atributo se produce en la población normal.
- c) *Criterio de productividad.* Establece que las dimensiones por las que se considera a una persona como superdotada deben explicitarse en una productividad real o potencial. Aunque este criterio ha generado controversias en relación a si resulta necesario un alto rendimiento real y manifiesto en alguna dimensión concreta para ser considerada una persona como superdotada. Cabe aclarar que en este criterio también se considera la potencialidad, y así, las personas con potencial de realizar un trabajo productivo (que a la vez reúne los restantes criterios) deben ser consideradas superdotadas.
- d) *Criterio de demostrabilidad.* La superdotación en una o más dimensiones: creatividad, inteligencia académica, sabiduría... debe ser demostrada mediante una o más pruebas que resulten fiables.
- e) *Criterio de valor:* La persona superdotada debe mostrar un rendimiento superior en una dimensión que sea valorada por su sociedad y su tiempo. La superdotación se restringe a aquellos atributos valorados socialmente por su relevancia.

Como el resto de teorías implícitas, la teoría pentagonal tiene un carácter relativo, ya que se define la superdotación a partir de los valores dominantes en un momento y lugar determinado. Quizá su aportación más significativa es que, precisamente, a través del análisis de los distintos criterios se hace evidente la propia relatividad del constructo.

1.4. MODELOS BASADOS EN EL RENDIMIENTO

En este grupo se incluyen todos los modelos teóricos que consideran que una inteligencia superior es una condición necesaria pero insuficiente para explicar la superdotación.

A partir de diferentes aportaciones que pretenden analizar el tipo de condiciones personales que son necesarias para lograr un rendimiento excepcional, en la concepción de la superdotación se empiezan a considerar toda una serie de factores diferentes a las propiamente intelectuales.

1.4.1. Modelo de J. S. Renzulli

Renzulli (1978) es considerado uno de los teóricos más representativo de los modelos teóricos que se centran en el rendimiento y su concepción de la superdotación una de las más utilizadas en la práctica educativa.

Este autor sitúa la superdotación en la intersección de tres características personales que él representa gráficamente en tres anillos. El primer anillo es el relativo a una inteligencia por encima de la media, aunque no necesariamente superior., el segundo es el de una creatividad elevada, y el último lo constituye una alta motivación de logro y persistencia en la tarea.

- La inteligencia; según este modelo no tiene por que ser muy elevada aunque sí superior a la de la mayoría, (al menos una desviación estándar por encima de la media).
- La creatividad entendida como una forma de procesamiento característico de la información es una condición fundamental para obtener un alto rendimiento.
- La motivación entendida como un cierto compromiso o disposición ante la tarea, constituye un componente no cognitivo del modelo de Renzulli.

Ninguno de los componentes en sí mismo constituye la superdotación, sino que es la interacción entre los tres componentes o conjunto de rasgos, el ingrediente necesario para un rendimiento creativo-productivo.

El mismo Renzulli (1986) manifiesta que su concepción de la superdotación se ha elaborado desde una perspectiva decididamente educativa. Considera también que, al igual que su definición, que cualquier teoría sobre la superdotación debería reunir los siguientes criterios:

- Estar basada en las características de las personas superdotadas. Renzulli opina que durante un largo tiempo se ha considerado como superdotados a las personas que son grandes consumidoras de información y que destacan por tener un CI alto y no se ha reconocido, en su opinión, a los "verdaderamente" superdotados que son aquellas personas que llevan a cabo producciones nuevas e imaginativas.
- Proporcionar pautas para la selección y desarrollo de instrumentos y procedimientos adecuados a la identificación.

- Dirigirse y relacionarse con la programación práctica: métodos de instrucción, materiales didácticos, preparación de profesores.
- Ser capaz de generar investigación que confirme la validez de la definición.

Hay que decir que sus aportaciones han generado numerosas investigaciones, y algunas de ellas han servido para ampliar o completar su concepción de la superdotación. Entre algunas de las más relevantes se encuentran las siguientes:

Wieczerkowski y Wagner (1985) introducen, a partir de sus trabajos de investigación, distintos aspectos relacionados con la definición de cada uno de los factores del modelo de los tres anillos. Respecto a la capacidad consideran que se debe distinguir entre diferentes capacidades: intelectual, artística, psicomotora, social... La creatividad, en su opinión, queda definida por el pensamiento divergente, la fantasía, originalidad, flexibilidad, e imaginación. La motivación parece relacionada con la constancia, la estabilidad emocional y una potenciación óptima por parte del entorno.

Mönks (1986), por su parte, amplía el modelo de Renzulli al destacar el papel fundamental que en la superdotación tienen los factores psicosociales representados en la familia, los compañeros, y la escuela. Para este autor y coincidiendo con los modelos socioculturales que vamos a revisar a continuación, los factores psicosociales condicionan cada uno de los elementos del modelo de los tres anillos de Renzulli.

Dahme (1986) se centra en el análisis del factor motivacional como característica de la superdotación. Esta autora considera que la motivación se explica mediante una serie de características personales como son: el estilo atribucional, la capacidad de autorregulación de la acción, la anticipación de las consecuencias de las propias realizaciones y una cierta tendencia hacia el éxito.

El propio Renzulli (1986) introduce modificaciones de su teoría original a partir de las aportaciones de otros autores, y por ejemplo, acepta que existen diferentes tipos de superdotación como son la relacionada con capacidades académicas (schoolhouse giftednes) o aquella que se orienta a problemas reales de la vida (creative-productive giftedness), y que según Renzulli representa mejor al verdadero superdotado.

También en revisiones posteriores el autor concede importancia a factores ambientales como son la familia y la escuela para el desarrollo de las personas superdotadas, y superando el carácter casi estático de su concepción inicial, llega a afirmar que *"las conductas superdotadas tienen lugar en determinadas personas, en determinados momentos, y bajo determinadas circunstancias"* (Renzulli, 1986).

1.4.2. Modelo de Feldhusen

Feldhusen propone una concepción de la superdotación desde una perspectiva pragmática, elaborada a través de su propia experiencia docente como profesor de alumnos y de profesores de alumnos superdotados.

Para este autor la superdotación consiste en una predisposición física y psicológica para un aprendizaje y rendimiento superior en los años de formación, y un rendimiento de alto nivel en la etapa adulta. La predisposición requiere oportunidades educativas, por ello la fortuna puede

desempeñar un papel fundamental en el desarrollo de la superdotación. La escuela y la familia son los principales agentes educativos y ambas pueden fallar al no dar respuesta a las demandas. La superdotación es una condición sujeta al desarrollo que emerge con la educación y no puede ser determinada de una vez y para siempre (Feldhusen, 1991).

El autor considera que la superdotación surge a partir de la combinación de cuatro componentes:

1. Capacidad intelectual, entendida como constructo componencial y multifacético.
2. Autoconcepto positivo, que permita considerarse a sí mismo capaz de conseguir un alto rendimiento.
3. Motivación para el rendimiento.
4. Talento o aptitud.

Aunque no figura la creatividad como componente específico de la superdotación la considera como producto o resultado del propio talento, y también llega a mencionarla en trabajos posteriores, por ejemplo, en Feldhusen (1992) define la superdotación como: *complejo de inteligencias, aptitudes talentos destrezas, motivaciones y creatividad que llevan a un individuo a un rendimiento productivo en áreas, ámbitos, o disciplinas valoradas en ese momento por la cultura.*

Feldhusen propone diferenciar los términos superdotación y talento que con frecuencia se utilizan como sinónimos. La superdotación se podría definir como capacidad intelectual general y el talento como rendimiento superior o aptitud especializada en determinadas áreas de la competencia humana. Los términos "talento", "aptitud" o "inteligencias especiales" sugieren un planteamiento más dinámico y diverso de las capacidades humanas que pueden ser cultivadas y de las aptitudes que son sensibles al desarrollo. Sin embargo, el término superdotado implica un concepto estático y fijo (Feldhusen 1992).

Para el autor el término talento debería aplicarse para reflejar las aptitudes que reflejan una especialización creciente o las habilidades que se desarrollan como fruto de una capacidad general o inteligencia, y como resultado de las experiencias educativas en la familia, la escuela y la comunidad.

Una elevada capacidad intelectual sin talentos especiales, sin motivación para el rendimiento, y sin un alto autoconcepto, no generara una producción creativa o que muestre un alto rendimiento. Feldhusen considera que la escuela desempeña un papel determinante en este sentido y critica los modelos de identificación en los que se etiqueta a los niños como superdotados o no superdotados, ya que la superdotación no es una variable dicotómica. En su lugar propone utilizar procedimientos de identificación que proporcionen información no sólo de las áreas académicas sino de cualquier capacidad, aptitud o talento especial de los alumnos (Feldhusen 1992).

1.4.3. Modelo diferenciado de la superdotación y el talento de Gagné.

Uno se pregunta si este "cognocentrismo" no es un forma indirecta de elitismo: ¿no será que las capacidades no intelectuales son eclipsadas, a veces incluso ignoradas, porque son "sentidas" -más que valoradas- como menos nobles que las propiamente intelectuales.

(Gagné, 1993)

El modelo diferenciado de Gagné (1985, 1991, 1999) propone distinguir el uso de los términos "superdotación" y "talento", el primero para referirse a capacidades naturales o aptitudes, y el segundo a capacidades desarrolladas o destrezas.

En un claro intento por aclarar la terminología considera el autor que: *La superdotación corresponde a la competencia que está claramente por encima de la media en uno o más dominios de la aptitud humana. El talento corresponde a un rendimiento que se sitúa claramente por encima de la media en uno o más campos de la actividad humana* (Gagné 1991).

En una definición mucho más reciente el autor llega a precisar más ambos conceptos: La superdotación designa la posesión y el uso de habilidades naturales (denominadas aptitudes o dotaciones) que no están entrenadas y se manifiestan espontáneamente en, al menos, un campo en el que ocuparía un percentil situado alrededor del 10%, como mínimo de los mejores individuos de su edad. El talento designa el dominio de conocimientos y habilidades sistemáticamente desarrolladas en, al menos, un campo de la actividad humana, en cuya práctica destaca sobre el 10% más alto dentro de los sujetos de su edad (Gagné 1999).

Las aptitudes que según este autor constituyen la superdotación tienen un componente genético significativo y se desarrollo depende del ambiente y de las oportunidades formativas de cada persona.

El modelo utiliza cinco dominios de aptitudes que cubren básicamente el espectro de aptitudes humanas:

- 1) Intelectual.
- 2) Creativo.
- 3) Socioafectivo.
- 4) Sensomotriz
- 5) Otros dominios.

Entre los dominios de aptitudes además del intelectual, figura la creatividad que es considerada como un ingrediente clave del rendimiento excepcional en ciertos campos como son el artístico o científico, y, en su opinión, no lo sería tanto en otros campos como el atletismo, la interpretación musical o la enseñanza.

Las aptitudes socioafectivas pueden incluir habilidades útiles en relaciones sociales como liderazgo o habilidad para percibir los puntos de vista y sentimientos de los otros.

En cuanto a las aptitudes sensoriomotrices se manifiestan durante el desarrollo a través de la fuerza, flexibilidad, destreza, etc. En el apartado correspondiente a "otros dominios" Gagné

incluye las habilidades menos reconocidas y estudiadas que coincidirían con los talentos anómalos que otros autores como Tannenbaum (1986) plantean (prodigios de memoria, percepción extrasensorial...)

En el modelo de Gagné y tal y como se representa en la figura:() existen una serie de factores que actúan como moderadores positivos o negativos y que pueden transformar o no transformar las aptitudes en talentos. En su modelo original Gagné (1985, 1991) denomina a estos factores "catalizadores". En su revisión más reciente Gagné (1999) utiliza el término de "elementos intermedios internos" y "externos".

Como elementos intermedios internos Gagné señala la motivación y el compromiso en la tarea y otras características de la personalidad como son: autoconfianza, autoestima, autonomía, madurez emocional, etc. En cuanto a los elementos intermedios externos Gagné señala: a) personas significativas, b) ambientes físicos significativos, c) intervenciones significativas, d) acontecimientos significativos, e) suerte y circunstancias favorecedoras.

Respecto al talento, que en realidad constituye el núcleo del modelo, el autor además de los campos académicos tradicionales: matemáticas, humanidades, ciencias de la salud, etc. incluye campos menos elitistas: como son: danza, artes visuales, deportes tecnología negocios, etc.

Las relaciones entre los distintos componentes del modelo tienen un carácter bidireccional en el que funcionan las siguientes reglas:

- a) Cada talento específico está expresado por un perfil particular de aptitudes diferente del perfil característico de cualquier otro talento.
- b) Cada aptitud puede contribuir al desarrollo de muchos talentos distintos.
- c) La aptitud no puede ser considerada como un prerrequisito para la manifestación de un talento; el talento implica superdotación pero ésta no es suficiente para que el talento se manifieste.

Gagné (1999) propone una definición multifacética de la superdotación y el talento, y adopta una postura crítica frente a los modelos teóricos que restringen la superdotación a las capacidades cognitivas. Si la superdotación intelectual no es más que una forma de superdotación el concepto general debe definirse de tal modo que incluya sus diversas manifestaciones en todos los dominios del comportamiento humano. La reducción de la superdotación a la inteligencia superior es para el autor lo mismo que la reducción de las capacidades humanas al dominio cognitivo.

1.5. MODELOS SOCIOCULTURALES

En este apartado vamos a incluir algunas de las principales teorías que otorgan una especial importancia a los factores externos o contextos concretos en los que se desenvuelve el individuo como condicionantes favorables o desfavorables para el desarrollo de la persona superdotada.

Los autores representativos de este enfoque recogen las aportaciones de otros modelos pero introducen en el constructo aspectos relativos a la sociedad, cultura incluso a la historia.

Desde este modelo se cuestiona la estabilidad de la alta capacidad y el elevado rendimiento sin tener en cuenta los determinantes sociales. Junto a esto se mantiene que la superdotación y su conceptualización puede variar como resultado del sistema educativo, de su filosofía, de la orientación política y la estructura social. En definitiva, la superdotación no puede ser definida al margen de un contexto social determinado.

1.5.1. Modelo de Haensly, Reynolds y Nash

Desde la concepción de la superdotación de Haensly, Reynolds y Nash (1986), la inteligencia elevada y otras características personales son una condición necesaria pero no suficiente para definir el constructo, ya que la superdotación puede considerarse una especie de etiqueta social.

Estos autores consideran como componentes de la superdotación los siguientes:

- a) Unión (coalescence) de capacidades y de trabajo para producir resultados significativos.
- b) Contexto, entendido en sentido amplio. Desde el contexto sociocultural, a la situación concreta en que se realiza un trabajo.
- c) Conflicto ante las presiones ambientales que pueden llevar a realizar un trabajo creativo o no creativo.
- d) Compromiso, considerado como capacidad de persistir ante un conflicto o los obstáculos que surgen en la producción de alto nivel.

En este modelo, como vemos, aunque son necesarias una serie de capacidades o características de la persona superdotada, el que llegue a ser considerada superdotada o no lo sea, dependerá de los factores situacionales que van a determinar que el producto de su trabajo sea valorado o no. El desarrollo de las personas superdotadas no se produce en el vacío, sino que responden de un modo especial a las presiones del ambiente produciendo o no, un trabajo significativo.

1.5.2. Modelo de Csikszentmihalyu y Robinson

Csikszentmihalyu y Robinson (1986) parten de una concepción de la superdotación como constructo determinado por los condicionantes del contexto social. A través de los supuestos que figuran a continuación los autores pretenden mostrar el carácter relativo del propio constructo:

- a) El talento sólo puede definirse en función de un contexto social determinado.
- b) El talento no es un rasgo estable a lo largo de la vida.
- c) Las demandas y valores culturales relativos a la superdotación cambian con el tiempo.
- d) El concepto de superdotación cambia con el tiempo.

A través de los supuestos anteriores, Csikszentmihalyu y Robinson (1986) constatan que la concepción de la superdotación no sólo cambia de un contexto social a otro, sino que en un mismo contexto puede variar a través del tiempo.

1.5.3. Modelo de Albert y Runco

Las aportaciones de Albert y Runco (1986) constituyen una contribución más en las que se destaca la importancia del contexto en el que se desenvuelve el sujeto como determinante, junto con otros factores personales, de la superdotación. En este caso los autores conceden una importancia fundamental al contexto familiar. Una síntesis de sus aportaciones figura a continuación:

- a) A partir de un nivel de inteligencia aparece la creatividad.
- b) La inteligencia y el rendimiento no son suficientes para definir la superdotación, se necesitan otra serie de factores.
- c) La creatividad se ve favorecida por la familia y la escuela.
- d) El ajuste entre la capacidad y las oportunidades académicas y profesionales conduce a la superdotación.
- e) Las expectativas, valores y actitudes familiares ejercen un efecto motivador para el niño superdotado.
- f) El que exista una cierta concordancia entre las características del niño superdotado y las oportunidades del ambiente familiar favorece la superdotación.

La superdotación para estos autores no es un fenómeno meramente cognitivo, sino una interacción de sistemas que involucra además la motivación y el afecto, junto con otras variables de la personalidad y procesos familiares.

1.5.4. Modelo psicosocial de Tannenbaum

Tannenbaum (1986, 1997) establece una concepción inicial de la superdotación que luego posteriormente completa y perfecciona. Para revisar las aportaciones de este autor vamos a centrarnos en sus trabajos más recientes.

Su modelo es conocido como modelo psicosocial o modelo estrella, y en él considera que existen cinco factores que explican la superdotación:

- a) Capacidad intelectual general.
- b) Aptitudes específicas, o habilidades mentales primarias similares a las que describe Guilford.
- c) Factores no intelectuales: motivación autoconcepto.
- d) Influjos ambientales familiares y escolares.
- e) Factor suerte.

Los cinco factores que componen el modelo deben aparecer de forma conjunta y en combinación para que se produzca la superdotación. Es necesario que estén todos presentes ya que la ausencia de algún factor no se ve compensada por la presencia elevada de otros.

La creatividad no aparece como factor diferenciado porque es una consecuencia de la combinación de los cinco componentes del modelo y, en opinión de Tannenbaum, está presente en el producto.

El autor considera también que la combinación de los factores anteriores variará en función del tipo de talento que posea el sujeto y será diferente para un músico, un filósofo o un físico, por ejemplo. Hay que decir a la vez que el autor considera que la superdotación sólo puede apreciarse en la etapa adulta y de acuerdo a un criterio de productividad entendida como valor social.

En el modelo de Tannebaum además de diferentes formas talentos, tienen cabida lo que denomina *talentos anómalos*, que constituyen una buena muestra de la amplitud de las capacidades humanas, por ejemplo los calculadores de calendario o las personas que consiguen extraños logros (como ejemplo se citan algunos de los que figuran en el *Libro de los Guinnes*)

Tal y como aparece en la estrella que representa el modelo de Tannenbaum, en cada uno de los factores existen elementos estáticos y dinámicos que condicionan el desarrollo de la superdotación y que van a ser diferentes para cada uno de los factores. En el caso de la capacidad general las diferencias entre estáticos y dinámicos son similares a la concepción de inteligencia fluida y cristalizada. Sin embargo, respecto al factor suerte los elementos estáticos van ligados a la falta de expectativas de cambio y los dinámicos al efecto del puro azar.

1.6. SÍNTESIS DE LAS APORTACIONES QUE SE CONSIDERAN MÁS RELEVANTES DESDE LOS DIFERENTES MODELOS.

Hemos visto que los primeros modelos explicativos de la superdotación surgieron y evolucionaron en una relación casi de dependencia respecto a los modelos explicativos de la inteligencia, y tanto los constructos elaborados para explicar la inteligencia como los elaborados para explicar la superdotación han evolucionado desde planteamientos muy simples hasta modelos explicativos mucho más ricos y complejos.

En el cuadro siguiente se aprecian las importantes diferencias entre los modelos basados en capacidades a través del tiempo:

Terman (19)	Marland (1972)	Gardner (1999)
Superdotación = CI > 140	Elevada inteligencia general o elevada aptitud específica: <ul style="list-style-type: none"> · Inteligencia general. · Aptitud académica específica. · Pensamiento creativo. · Habilidad de liderazgo. · Habilidad de artes visuales o representativas. · Habilidad psicomotriz. 	Existen diferentes tipos de inteligencia y, por lo tanto, diferentes formas de superdotación: <ul style="list-style-type: none"> · Lingüística. · Lógico-matemática. · Musical. · Viso-espacial. · Corporal-Kinestésica. · Intrapersonal. · Interpersonal. · Naturalista. · Existencial-Espiritual.

Después de analizar las diferentes aportaciones de los modelos basados en capacidades se llega a las siguientes conclusiones:

Se constatan las claras limitaciones de los modelos explicativos de la superdotación basados en una única capacidad (CI, factor G) ya que no contemplan componentes intelectuales que desde otros modelos se consideran implicados en la superdotación y además no sirven para integrar y explicar el elevado rendimiento en ámbitos concretos o talentos.

Los modelos explicativos de la inteligencia de tipo factorial, se consideran en la actualidad más comprensivos para explicar los fenómenos de la superdotación y el talento.

Los modelos explicativos jerárquicos como el de Cohn, por ejemplo, (1981) proporcionan una estructura mucho más rica y compleja para explicar la superdotación y el talento.

Quizá la principal aportación de los modelos basados en capacidades al constructo superdotación es llegar a considerar el carácter multidimensional y multifacético del mismo.

También los modelos cognitivos, especialmente el de Sternberg, muestran que existen diferentes componentes en la inteligencia superior y, por lo tanto, la superdotación, no debe ser considerada como atributo unidimensional.

Aunque existen semejanzas entre el modelo de Sternberg y otros estudios sobre la superdotación realizados desde el modelo cognitivo, las aportaciones de este autor, especialmente las que realiza a través de las subteorías experiencial y contextual de su teoría triárquica sirven para proporcionar una concepción mucho más rica y compleja de la superdotación.

Cabe decir, además, que su contribución resulta, en el momento que se produce, extraordinariamente novedosa. Así, por ejemplo, la concepción de la superdotación como *personas capaces de ejecutar los procesos de insight con una notable originalidad e imprevisibles consecuencias* (subteoría experiencial) o considerar a los superdotados como sujetos *que pueden seleccionar o modificar el entorno en función de sus características personales o intereses* (subteoría contextual) son sin duda visiones de la superdotación muy diferentes a las que existían hasta el momento en que Sternberg presenta su concepción de la inteligencia superior.

Además tal y como manifiesta el propio Sternberg (1990) su teoría permite mostrar que no sólo existen múltiples componentes de la superdotación, sino también múltiples clases de superdotados, y, por lo tanto, la superdotación debe ser considerada como constructo multidimensional. Algunos superdotados pueden serlo en contextos externos a la escuela "*smart street*" y no serlo académicamente, otros, por el contrario, pueden ser particularmente aptos para aplicar los componentes de la inteligencia pero sólo en situaciones académicas, y otros, por ejemplo, muy capaces de enfrentarse a lo novedoso. Sternberg (1986).

Respecto a los modelos teóricos explicativos basados en el rendimiento, cabe decir que su aportación fundamental es superar la concepción de la superdotación que se centra exclusivamente en el ámbito cognitivo.

En el modelo de Renzulli figuran, por primera vez en el constructo, componentes no cognitivos que el autor, al igual que la capacidad intelectual, considera requisitos de la superdotación.

Otras aportaciones como las de Feldhusen y especialmente Gagné constatan la necesidad de incluir otras capacidades humanas diferentes a las intelectuales en la definición de la superdotación. Hay que decir, que estas aportaciones suponen un cambio casi radical en el constructo. Es cierto que los modelos centrados en capacidades o los cognitivos han evolucionado hacia una concepción multidimensional de la superdotación al considerar el carácter componencial y multifacético de la inteligencia. Junto a esto, las aportaciones que se realizan desde el enfoque centrado en el rendimiento constatan este carácter multidimensional porque además de la capacidad cognitiva se reconocen otros ámbitos de la aptitud humana.

Los modelos socioculturales o psicosociales por su parte, destacan la importancia de los factores externos a la persona como poderosos determinantes de la superdotación profundizando en los condicionantes ambientales y culturales del constructo.

Analizar el fenómeno al que se denomina superdotación desde la perspectiva sociocultural conduce a resaltar el carácter relativo del mismo, y aunque esta afirmación es compatible con las aportaciones que se efectúan desde otros modelos, conviene no olvidar que el constructo es en definitiva una etiqueta social.

Procedimientos y estrategias de identificación

En este capítulo nos proponemos efectuar una revisión de los principales procedimientos y estrategias de identificación que se utilizan actualmente para, a partir del análisis de los mismos, justificar la elección y el diseño de las técnicas de identificación que hemos utilizado.

De entrada, conviene mencionar que nos vamos a adentrar en un tema controvertido, ya que entre los expertos existen diferentes puntos de vista respecto a cuestiones tan relevantes como son: el objetivo de la identificación, los procedimientos utilizados, los criterios de selección y también las técnicas que se emplean para recoger y analizar la información.

Como es cierto que no existe consenso sobre los procedimientos de identificación que pueden considerarse más idóneos, para justificar la elección de las técnicas concretas en que se basa este trabajo, nos proponemos revisar las principales aportaciones respecto a la problemática que genera la identificación, objetivos que persigue, estrategias y técnicas más utilizadas, así como conocer algunos de los programas concretos que se han elaborado para identificar a los alumnos superdotados.

2.1. PROBLEMÁTICA ASOCIADA A LA IDENTIFICACIÓN

Vimos en el capítulo uno que no existe una concepción única de la superdotación y, como es lógico, el proceso o procesos de identificación que puedan establecerse dependen de forma directa de la concepción de la superdotación adoptada, y junto a esto, las dimensiones o factores implicados en el modelo teórico adoptado, determinarán el tipo de variables que se analicen en el proceso de identificación.

Pero quizá la primera cuestión problemática que comentan diferentes autores (Rutter y otros 1979; Whitmore, 1980; Pérez y Dominguez, 2000), es la referida a si se debe o por qué se debe, identificar a los sujetos superdotados en el contexto escolar, y, hay que decir, que desde la psicología, la pedagogía incluso la sociología y la ética se han aportado razones diversas.

Los defensores de la no identificación suelen argumentar que, mediante una oferta educativa diversificada es posible una correcta atención de este alumnado sin necesidad de establecer etiquetas ni diferencias con el grupo de los iguales, evitando así, las connotaciones negativas que frecuentemente genera esta situación.

Los argumentos a favor de la identificación se apoyan en la idea de que en los centros escolares no suele existir, en general, una oferta educativa diversificada, y si la hay parece más apta para atender a los alumnos que manifiestan algún tipo de dificultad que para responder a las necesidades de los alumnos más capaces. Los datos obtenidos en la población española en los que se constata que el índice de fracaso escolar de los alumnos con altas capacidades intelectuales es similar al resto de alumnos, pueden considerarse un factor muy significativo que justifica la necesidad de la identificación como requisito para proporcionar una atención educativa adecuada.

Una segunda cuestión problemática se refiere al tipo de criterios y de técnicas que deben utilizarse para identificar y seleccionar a los alumnos superdotados. En este sentido, las opiniones están divididas, parte de los autores proponen la selección de indicadores generales como la inteligencia, la creatividad, y el rendimiento, y otros prefieren indicadores específicos relacionados con el programa educativo que se vaya a seguir.

Desde distintos referentes (Mönks, 1992; Assouline, 1997; Pérez y Domínguez, 1999, 2000; Feldhusen y Fathi, 2000), se considera casi un acuerdo mayoritario que el Cociente Intelectual es un elemento necesario pero no suficiente para detectar la superdotación. En el proceso de identificación serían necesario otros indicadores como son creatividad, utilización de estrategias, motivación etc.

Sin embargo desde otras concepciones teóricas de la superdotación como la de Gardner (2000), por ejemplo, utilizar el Cociente Intelectual como criterio en el proceso de selección no sería adecuado para reconocer y detectar a la mayor parte de sus inteligencias múltiples.

También existe una cierta discrepancia referente a la utilización de determinadas fuentes de información como son los profesores o las familias en el proceso de identificación. Algunos autores como Tannenbaum (1993) consideran este tipo de fuentes como muy pertinentes en el proceso ya que, en el caso de los profesores, son las personas que más tiempo pasan con los alumnos y pueden aportar una información muy completa sobre sus características. Otros autores, sin embargo, ponen de relieve su debilidad por la falta de formación del profesorado respecto a los sujetos superdotados y el tipo de necesidades que manifiestan (Richert, 1991).

2.2. OBJETIVO DE LA IDENTIFICACIÓN

Desde cualquier concepción teórica de referencia, la superdotación es una condición que puede observarse sólo en algunas personas. Este supuesto conduce al intento de medir y valorar determinadas características de los sujetos, para, a partir de ahí, realizar afirmaciones concretas sobre su capacidad.

Los primeros trabajos de investigación pusieron en marcha procedimientos de identificación partiendo de un criterio o criterios concretos, normalmente psicométricos y con mucha frecuencia sin un marco conceptual en el que basar estos criterios, y se elaboraron con el objetivo prioritario de seleccionar a un grupo de sujetos para analizar sus características y su evolución como grupo. Así, por ejemplo el estudio longitudinal realizado por Terman utilizaba un procedimiento de identificación que tenía estas características y trataba de conseguir unos objetivos similares a los descritos.

Sin embargo, en el ámbito escolar los objetivos de identificación tienen, en general, un carácter propiamente educativo: Feldhusen y Basta (1985) manifiestan que el propósito de la identificación es detectar a jóvenes cuyas habilidades, motivación, autoconcepto intereses y creatividad están por encima de la media y por lo tanto necesitan programas especiales que se adecuen a sus necesidades. Aunque esta declaración de intenciones es muy clara respecto a los aspectos a valorar en el proceso de identificación, coincidiendo estos, con su modelo teórico de referencia, resulta, sin embargo ambigua, o al menos puede plantear algunos interrogantes como el siguiente: ¿Todos los sujetos que puntúan por encima de la media necesitan programas educativos especiales, o al menos diferentes a los sujetos que puntúan por debajo de la media?

Unos años después, el propio Feldhusen precisa un poco más esta concepción al centrarse en el objetivo de la identificación sin mencionar los criterios que se utilicen para identificar y manifiesta que *"el proceso de identificación sirve para seleccionar jóvenes que se beneficiarán y recibirán experiencias educativas especiales"* (Feldhusen, 1992).

Las definiciones anteriores sirven para llegar a la conclusión, como lo hace Tourón (1998), de que la identificación es el proceso por el que se llega a determinar qué sujetos poseen de un modo sobresaliente determinadas capacidades, habilidades o talentos particulares que exigen una atención diversificada específica, que vaya más allá de los programas regulares que la escuela puede ofrecer.

Así la identificación cobra pleno sentido cuando: los programas regulares de la escuela no pueden responder a las demandas de desarrollo personal de determinados alumnos y cuando es posible diseñar programas alternativos que se adecuan a las características de este alumnado.

Especialmente a partir de la década de los 80 se empiezan a elaborar y aplicar programas específicos para superdotados que surgen a partir de la observación de las diferencias individuales que manifiestan en relación al resto de alumnos, es decir, surgen al aplicar procedimientos concretos de identificación.

La identificación se convierte en un problema especialmente educativo cuando los responsables de la educación en diferentes países comienzan a ser conscientes de que la escuela, a través de sus programas regulares, no puede responder a las necesidades de los alumnos con más capacidad para aprender.

Los problemas relacionados con la superdotación surgen, en opinión de Clark (1992), con aquellos alumnos que muestran su inteligencia a través de un alto rendimiento en el ámbito cognitivo, académico específico, creativo, áreas de liderazgo o actividad artística, y cuando tales habilidades no pueden ser desarrolladas por los programas ordinarios de las escuelas.

Así pues, el desarrollo de procedimientos y estrategias de identificación se produce cuando surge la necesidad de generar propuestas educativas adecuadas para las necesidades de los alumnos con elevadas habilidades y destrezas.

Hany (1993), considera que los procedimientos de identificación se generalizarán cuando se reconozcan las "necesidades educativas especiales" de los alumnos superdotados, y esta situación implica, en opinión de este autor, el que se produzcan de forma interrelacionada y simultáneamente los siguientes factores:

- a) Reconocimiento de la heterogeneidad de las características de la población escolar que son relevantes para el aprendizaje.
- b) Capacidad de la instrucción regular para responder a los distintos niveles de aptitud.
- c) Educación especial o adaptación de los programas regulares para aquellos alumnos que no son suficientemente atendidos con los programas regulares.

A partir de la década de los años 80 van surgiendo diferentes propuestas sobre procedimientos de identificación de alumnos superdotados que tratan de superar y mejorar la utilización exclusiva de técnicas psicométricas.

Posiblemente uno de las propuestas más innovadora, es la que presenta Witmore (1988), al plantear la necesidad de que los proyectos de identificación no se dirijan exclusivamente a los alumnos que consiguen un rendimiento alto y en ellos se incluyan procedimientos y estrategias para detectar a los alumnos con elevado potencial pero que no consiguen un alto rendi-

miento. Sus esfuerzos se centran en identificar a sujetos superdotados con un rendimiento muy inferior a sus características de clasifica en cinco categorías:

- Problemas de conducta.
- Problemas motivacionales.
- Retrasos en el desarrollo.
- Deficiencias específicas
- Alumnos culturalmente diferentes.

En opinión de Witmore (1988), la identificación de los sujetos superdotados que se incluyen en algunas de las categorías anteriores es una tarea compleja y desafiante que requiere cambiar los procedimientos tradicionales de identificación para incluir una combinación de estrategias y técnicas variadas.

En Estados Unidos (Richert y colaboradores, 1982; Richert, 1991) llevaron a cabo un interesante estudio en el que se analizaban las prácticas concretas de identificación de alumnos superdotados que se estaban desarrollando en los diferentes estados. Se analizaban aspectos como: conceptos de superdotación utilizados, principios en los que se basa la identificación, instrumentos y técnicas empleados, etc.

Con los resultados de este importante estudio, el *National Report on Identification*, emitió un informe nacional, el más importante que se ha producido en EE.UU, sobre la identificación de alumnos superdotados.

Algunas de las cuestiones que se consideran más problemáticas en las prácticas y procedimientos de identificación son las siguientes:

- A pesar de la amplitud de la definición oficial de superdotación (Informe Marland, 1972) en el que se incluyen diferentes formas de excepcionalidad intelectual, los instrumentos de identificación tienden a limitar la selección a los alumnos con elevada capacidad académica y alto rendimiento escolar.
- Los grupos minoritarios: hispanos, afro-americanos tienden a estar pobremente representados en los procedimientos de identificación, y se tiende a identificar como superdotados a sujetos blancos, de nivel socio-económico medio y con un buen rendimiento escolar.
- En ocasiones se utilizan instrumentos de identificación de forma inadecuada y se aprecia el uso indistinto de tests de inteligencia y rendimiento, confundiendo dos categorías que son diferentes.
- Las informaciones múltiples se combinan de modo estadísticamente inadecuado produciendo puntuaciones globales que pueden ocultar posibles áreas de potencial específico.

En el informe se establecen también algunas de las principales conclusiones y orientaciones que según el estudio realizado conviene aplicar cuando se diseñen procedimientos de identificación.

Davis y Rim (1994) resumen algunas de las principales recomendaciones de este informe:

- La definición de superdotación que se adopte para la identificación debe ser lo más amplia posible.
- Los intereses de todos los alumnos deben constituirse en guía de todo el proceso.
- Los procedimientos que se adopten deben basarse en las recomendaciones que se generan desde la investigación.
- Debe garantizarse la máxima equidad, es decir, que ningún alumno quede al margen de ser seleccionado, especialmente las minorías en situación de desventaja.
- Debe procurarse que el mayor número de alumnos posible sea identificado y atendido.

Así pues, el informe nacional sobre identificación de EE.UU implica un cambio importante en los objetivos que debe plantearse la identificación, al tratar de superar los planteamientos que se centran en la detección de alumnos muy sobresalientes académicamente, que son, por lo general, alumnos que pertenecen a una determinada clase social y no a grupos en situación de desventaja.

Tratar de conseguir este objetivo supone, tal y como consideraba Withmore (1988), modificar los criterios y los procedimientos que se utilizan para identificar.

Alguno de los trabajos más relevantes que se han realizado en el campo de la identificación (Clark, 1992; Feldhusen y Baska, 1985; Feldhusen y Jarwan, 1993; Tannenbaum, 1983) (Citado por Tourón, 1998, pag 65), coinciden en destacar que para que la identificación consiga sus objetivos, el proceso de detección debe reunir las siguientes características:

- a) La identificación es una tarea guiada por objetivos con los que se pretende localizar a aquellos alumnos cuya capacidad potencial no está suficientemente estimulada por la enseñanza convencional.
- b) Tanto los indicadores como los instrumentos utilizados en la identificación deben reflejar el contenido de los programas en los que quiere incluirse a los posibles candidatos.
- c) El proceso debe incluir a tantos candidatos como sea posible.
- d) Se debe utilizar una información muy diversa para evitar el riesgo de excluir incorrectamente a alumnos que podrían beneficiarse de las ayudas educativas.
- e) La admisión a un programa debe estar regulada por un comité de expertos que discutan cada caso y analicen toda la información disponible.
- f) Se debe evaluar el progreso de los alumnos dentro de un programa con objeto de comprobar su correcta adscripción al mismo y poder validar así el proceso de identificación seguido.

En el siguiente apartado nos centraremos en el análisis de los procesos y procedimientos de identificación.

2.3. PROCESOS DE IDENTIFICACIÓN: PROCEDIMIENTOS Y ESTRATEGIAS

Los cambios que durante las dos últimas décadas del siglo XX se producen en el paradigma sobre la superdotación tienen, como es lógico, una repercusión en los procedimientos y estrategias que se utilizan para identificar a los sujetos superdotados.

Treffinger y Feldhusen (1996) señalan que en la concepción tradicional de la superdotación, los procesos de identificación consistían en determinar que sujetos "eran" o "no eran" superdotados, como si la superdotación fuera una cuestión de ser o no ser. En los últimos tiempos se ha producido un importante cambio ya que, como hemos visto, en la actualidad con la identificación se pretende detectar en los estudiantes habilidades y talentos potenciales con el propósito de planificar las acciones educativas que garanticen su desarrollo.

El proceso de identificación, así considerado, requiere una planificación previa que Hagen (1980) describe de la siguiente forma:

- a) Como punto de partida es necesario determinar que concepto o dimensiones de la superdotación van a ser objeto de atención.
- b) Se deben seleccionar los indicadores adecuados a tales dimensiones, y las fuentes e instrumentos de recogida de la información.
- c) Interesa determinar antes de la recogida de los datos cómo va a ser utilizada la información.

El marco general en el que se basan las decisiones que conviene adoptar en un proceso de identificación acorde con el nuevo paradigma figuran resumidas por Richert (1991) en estas interesantes recomendaciones:

- Debe adoptarse una definición de la superdotación plural que incluya diversas habilidades y que se centre en el "potencial" de los alumnos sin pretender poner etiquetas.
- Hay que reconocer que el propósito de la identificación no consiste en etiquetar o recompensar el alto rendimiento, sino en encontrar y desarrollar el potencial excepcional de los alumnos.
- Utilizar datos tanto de habilidades cognitivas como no cognitivas, procedentes de diversas fuentes, que vayan más allá del rendimiento académico, de modo que permita identificar a sujetos con habilidades diversas.
- Tratar de identificar a un número importante de sujetos, el autor recomienda un 25%, para que los errores que puedan cometerse en el proceso de selección sean más de inclusión que de exclusión.
- Usar adecuadamente los datos procedentes de los tests de rendimiento académico, para evitar sesgos que puedan afectar a los grupos desaventajados, en situación de pobreza, minorías étnicas, etc.

Fases del proceso de identificación

Aunque vamos a describir algunas de las principales características de las principales fases del proceso de identificación, conviene aclarar de entrada, que cada una de estas fases puede desarrollarse de formas muy diversas e incluso también pueden variar las propias fases del proceso en función del marco teórico adoptado, de las dimensiones de la superdotación que

se estén analizando y de las posibilidades del programa, es decir recursos, tiempo que se disponga, etc.

De forma muy general podría decirse que la mayor parte de procesos de identificación constan de dos fases que incluyen cada una de ellas diversas actuaciones:

- 1) Fase de Screening que se realiza con toda la población escolar.
- 2) Valoración, de los estudiantes seleccionados en la primera fase para determinar si se les atribuye las dimensiones de la superdotación que se están analizando.

El screening o fase de nominación de candidatos tiene como objetivo seleccionar en una población escolar a los estudiantes candidatos potencialmente elegibles para participar en un programa o ayuda educativa que desee implantarse.

En una situación ideal, quizá bastante alejada de la realidad de los centros escolares, todos los estudiantes deberían ser explorados periódicamente para detectar y descubrir áreas potenciales de superdotación que requieran ser atendidas de forma específica.

Existen diferentes métodos para llevar a cabo el proceso de identificación y aunque en el apartado siguientes vamos a revisar, de forma más detallada, algunas de las características de las principales técnicas e instrumentos de identificación, en este apartado hemos clasificado los procedimientos en función del tipo de técnicas que se utilizan:

a) Identificación basada en medidas no formales

En este método se utilizan en la fase de screening medidas informales o subjetivas como son cuestionarios, autoinformes y se recopila información procedente de diversas fuentes: la familia, el profesorado, los alumnos. Con los sujetos que resultan seleccionados en la primera fase, se aplican en la segunda técnicas formales, como tests de inteligencia u otros de forma individual.

La principal ventaja de este método de identificación es que se consigue una gran economía de tiempo y esfuerzo, aunque su principal inconveniente es la dificultad de contar con instrumentos y técnicas informales, lo suficiente mente fiables y válidos para asegurar la adecuación del proceso a los objetivos de la identificación (Genovard y Castelló, 1990; Castejón y otros, 1997).

b) Identificación basada en medidas formales

En este procedimiento de identificación, el screening se realiza mediante la utilización de técnicas e instrumentos que proporcionen una evaluación lo más objetiva, fiable y válida de los diferentes componentes implicados en la superdotación que se trata de analizar.

Las pruebas objetivas y formales más utilizadas suelen ser: pruebas psicométricas de inteligencia general o de aptitudes específicas, tests de creatividad, pruebas estandarizadas de rendimiento e inventarios de personalidad.

La segunda fase del proceso sirve para completar la información obtenida en la primera, y en ella suele aplicarse a los sujetos seleccionados en la primera fase medidas, también objetivas, pero de carácter individual.

Tal y como consideran Genovard y Castelló (1990) esta modalidad de identificación resulta muy costosa en la primera fase, puesto que los instrumentos formales requieren un largo período de aplicación y las condiciones de aplicación resultan mucho más rígidas que en el planteamiento anterior. En este sentido, la cantidad de tiempo y esfuerzo invertidos es mucho mayor que en la anterior estrategia.

c) Métodos mixtos de identificación

Son una combinación de los dos anteriores y en la primera fase de screening se utilizan tanto medidas formales como pruebas psicométricas colectivas, como técnicas informales, cuestionarios, escalas, etc.

En la segunda fase, como en el resto de procedimientos se efectúa una valoración individual de los sujetos que han sido seleccionados en la primera fase.

Los métodos mixtos de identificación posiblemente son los más aptos para analizar un número amplio de variables o dimensiones concretas de la superdotación.

El tipo de procedimiento que se utilice para identificar dependerá, como hemos visto, del modelo conceptual del que se parte y de los propios objetivos que se pretende conseguir con la identificación. Feldhusen y Jarwan (1993) consideran que independientemente del procedimiento de identificación utilizado conviene adoptar los siguientes principios:

1. Utilizar criterios múltiples en la identificación.
2. Proporcionar información y formación al personal que va a ocuparse del proceso de identificación.
3. Utilizar en la fase de screening, tests y diferentes técnicas que sean fiables y válidas.

Utilizar criterios múltiples tiene por objetivo incluir tantos candidatos como sea posible en el proceso de identificación.

La preparación y formación del personal que va a participar en el proceso es un aspecto esencial para que la identificación cumpla sus objetivos.

En cuanto al tercer principio que proponen Feldhusen y Jarwan (1993), hay que decir que cuando se utilizan criterios diferentes y múltiples en la identificación, generalmente resulta necesario utilizar técnicas muy diversas; desde tests de inteligencia o rendimiento a nominaciones que efectúan los estudiantes, familia y profesorado.

El nuevo paradigma de la superdotación requiere que se realicen procesos de identificación de carácter multidimensional y que se recoja y utilice tanta información como sea posible. Por esta razón resulta necesario emplear procedimientos que permitan sintetizar toda la información que se dispone para llegar a una puntuación global que permita tomar decisiones respecto a los sujetos valorados.

2.4. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE IDENTIFICACIÓN

En un proceso de identificación en el que se utilicen criterios múltiples y se analicen diversas dimensiones de la superdotación, resulta necesario obtener una información diversa que proporcione una visión lo más completa posible de la población escolar y para ello es necesario utilizar instrumentos y técnicas de identificación variados y adecuados al tipo de dimensiones que se pretende valorar.

Para desarrollar este apartado hemos clasificado las diferentes técnicas de identificación en dos grandes grupos:

- a) Sistemas y pruebas subjetivas de identificación.
- b) Procedimientos formales y/o estandarizados.

En este capítulo analizaremos el primer grupo en el que se encuentran todas aquellas técnicas que de forma cuantitativa o cualitativa recogen observaciones, opiniones y creencias del sujeto valorado o de aquellos que le rodean: padres, compañeros de la escuela y profesores.

El segundo grupo que incluye pruebas estandarizadas para valorar la inteligencia general, aptitudes específicas, creatividad, personalidad, etc., lo veremos detalladamente en el capítulo 4.

2.4.1. Sistemas y pruebas subjetivas de identificación

Las pruebas no formales o subjetivas de identificación incluyen toda una serie de instrumentos que pretenden recoger información de diversas fuentes de personas cercanas a los alumnos y también de los propios alumnos.

La mayor parte de estas técnicas se presentan en un formato de escala de valoración en el que se recogen las observaciones y valoraciones de diferentes características individuales que no son fácilmente cuantificables mediante otros instrumentos más objetivos, así se pueden valorar habilidades, actitudes, motivación, etc.

Feldhusen y Jarwan (1993), consideran que este tipo de instrumentos forman siempre parte de los sistemas de identificación multidimensional. Y en opinión de Richert (1991) constituyen una valiosa información complementaria de los tests y pruebas objetivas.

Para presentar este tipo de técnicas y analizar sus características hemos clasificado estos instrumentos en función de la fuente que proporciona la información: El profesorado, las familias y los propios alumnos.

a) Nominaciones del profesorado

Es, sin ninguna duda, la fuente de información más utilizada tanto en la investigación como en el desarrollo de proyectos de identificación concretos. Sin embargo su utilización ha generado una importante controversia en respecto a si el profesorado es o no es capaz de identificar correctamente a los alumnos superdotados.

Las primeras investigaciones en que se analizaba los resultados que los profesores obtenían en la identificación proporcionaban un balance bastante negativo de este tipo de fuente de

información especialmente si se comparaba su eficacia en relación a tests y pruebas estandarizadas.

Gear (1976) efectuó una revisión de diferentes estudios empíricos que habían utilizado la opinión de los profesores en el proceso de identificación, llegando a la conclusión de que los profesores no identifican de forma precisa a sus alumnos superdotados.

Sin embargo más recientemente, se ha empezado a considerar que las valoraciones de los profesores pueden ofrecer una información muy valiosa y son capaces de emitir juicios precisos cuando se les plantean preguntas detalladas y pormenorizadas sobre sus alumnos (Hany, 1991).

En efecto, algunos estudios parecen confirmar que los profesores pueden ser capaces de seleccionar adecuadamente a los alumnos superdotados mediante juicios certeros. Hany (1993) llega a plantear al respecto, que cuando no existe acuerdo entre la opinión de los profesores y los resultados de los tests de inteligencia es debido a una validez de constructo pobre más que a una carencia de fiabilidad.

En la actualidad se considera que los profesores son capaces de juzgar la superdotación de un modo preciso cuando se les proporciona un instrumento detallado que les permita emitir un juicio atinado.

Además de las características del propio instrumento que se utilice para la identificación, la preparación previa del profesorado es considerada como un elemento fundamental en el proceso. Hoge y Cudmore (1986) proponen tres condiciones para utilizar la nominación del profesorado en la identificación:

- Los profesores deben tener una preparación previa antes de emitir sus juicios y deben estar familiarizados con las características de la técnica, y conocer los objetivos de la investigación.
- El profesorado debe contar con instrumentos adecuados para emitir sus juicios.
- La información que aportan los profesores deberá emplearse en combinación con la información obtenida con otros instrumentos de evaluación. Sus juicios representan sólo una fuente de información para llevar a cabo la selección.

Algunos de los instrumentos de identificación que utilizan al profesor como fuente de información son: Las escalas de valoración de Renzulli y colaboradores (1976), la escala de Johnson (1976) las escalas de identificación del talento de Kranz (1981, 1991) y las escalas de valoración académica elaboradas por Feldhusen y cols (1990).

- Scales for rating the behavioral characteristics of superior students (Renzulli y cols.)

Para construir este instrumento los autores parten del modelo explicativo de la superdotación de Renzulli, y emplean en el diseño procedimientos teóricos y empíricos. La escala está compuesta por diez subescalas mediante las que se pretende valorar los siguientes aspectos: Aprendizaje, motivación, creatividad, liderazgo, capacidad artística, capacidad musical, capacidad de dramatización, capacidad de comunicación, capacidad de expresión y capacidad de planificación.

A través de los ítems de cada una de las subescalas, valoran aquellas características que les permite identificar a sus alumnos superdotados. La aportación de este instrumento constituye un intento de objetivar y sistematizar las nominaciones de los profesores, aunque en opinión de sus autores, esta técnica no pretende reemplazar otros instrumentos estandarizados, sino, más bien servir de complemento a los mismos.

- Escala de Johnson para profesores

La escala de Johnson (1979) es junto a la de Renzulli uno de los primeros instrumentos de nominación del profesorado en el proceso de identificación.

Esta técnica, como la anterior, solicita a los profesores que observen determinadas características y conductas de sus alumnos así como la frecuencia e intensidad en que aparecen en su comportamiento habitual.

La escala está compuesta por veinticuatro características que se agrupan en diferentes categorías: área académica, creatividad, aptitudes artísticas, inteligencia, liderazgo, aptitudes psicomotoras y mecánicas.

- KTII (Kranz Talent Identification Instrument)

Con diferencias importantes respecto a las técnicas anteriores, el propósito de este instrumento es lograr que los profesores tomen conciencia de la multidimensionalidad de sus alumnos y aprendan a observar sus comportamientos desde distintas perspectivas.

El KTII pretende preparar a los profesores para que puedan valorar en sus clases a todos sus alumnos sobre diez dimensiones diferentes del talento. Algunas de estas dimensiones pueden considerarse, en relación con las que presentan otros instrumentos, bastante inusuales: artes visuales, artes manipulativas, creatividad, talento unilateral o centrado en intereses particulares, talento académico, liderazgo, talento con bajo rendimiento (combinación de alta capacidad y bajo rendimiento académico) y talentos ocultos.

El objetivo de la técnica de Krantz (1981, 1991) es identificar a los alumnos superdotados y con talento que pertenecen a minorías, tienen fracaso escolar y privación sociocultural en el ámbito familiar.

Su aplicación conlleva tres pasos: entrenamiento del profesorado, valoración de cada alumno, y selección final llevada a cabo por un comité que realiza el screening a partir de las valoraciones del profesorado y de otras emitidas por los padres, y los alumnos.

Uno de los aspectos más innovador de esta técnica es la preparación del profesorado, para ello el manual recoge explicaciones acerca de cada uno de los diez talentos, y actividades y ejercicios que capacitan al profesorado para observar y valorar cada uno de ellos.

- PARS (Pardue Academic Rating Scales)

Este instrumento elaborado por Feldhusen y cols (1990) permite seleccionar información útil para seleccionar a los alumnos que pueden necesitar clases avanzadas u otras formas de aceleración.

El PARS está diseñado para la educación secundaria y permite a los profesores observar y evaluar comportamientos asociados al rendimiento académico superior. La técnica valora la competencia en diferentes áreas escolares: lenguaje, matemáticas, ciencias, estudios sociales...

b) Nominaciones de los alumnos

- Cuestionarios *Peer nomination*

Los cuestionarios de nominación entre iguales (*peer nomination*) se elaboraron bajo el supuesto de que los alumnos tienen una percepción bastante ajustada a las capacidades de sus iguales y, por lo tanto, pueden aportar una información valiosa de las características de los demás.

Por lo que respecta a las ventajas de estas estrategias, como procedimientos sociométricos, destacan el acuerdo general entre los autores sobre la importancia que tiene obtener información de los propios compañeros por su validez social y predictiva, así como por sus cualidades psicométricas mostrando su fiabilidad en niños de edad escolar (Díaz, 1991).

Cabe señalar que los alumnos pueden observar a sus iguales en situaciones a los que los profesores no pueden acceder como actividades lúdicas, trabajo en equipo, etc., por ello la información que los propios alumnos aporten en el proceso de identificación puede servir para completar los datos disponibles disponen, o incluso, para aportar información nueva sobre determinados alumnos, que en todo caso deberán contrastarse con otra serie de observaciones y medidas como ya se ha indicado.

La estructura de la técnica de nominación entre iguales para detección de alta capacidad tiene características similares a la técnica sociométrica clásica, entendiéndose a esta última como un procedimiento de nominación de estatus grupal, pero en la nominación de alta capacidad, las preguntas se dirigen a conocer la opinión que cada alumno tiene sobre la capacidad de los demás para enfrentarse a situaciones hipotéticas y para resolver problemas muy diversos. Si bien ambas (estatus grupal vs. alta capacidad) son consideradas estrategias de nominación y, por tanto, procedimientos sociométricos.

La investigación sobre la validez de esta técnica todavía no se encuentra muy sistematizada, no obstante, se han obtenido resultados positivos aunque no igualmente válidos en la identificación de distintas capacidades. Beltrán y Pérez (1994).

Tuttle, (1988) constata que las nominaciones entre iguales se realizan más certeramente sobre características de liderazgo y socialización, y en cambio, la técnica no parece dar buenos resultados en habilidades matemáticas y lingüísticas.

Gagné y cols. (1993) señalan que la principal causa de variabilidad en el acuerdo entre iguales está en el tipo particular de talento evaluado; así existe un mayor consenso en la identificación de aptitudes intelectuales y físicas y en talentos artísticos y académicos, mientras que el acuerdo es más bajo en otro tipo de aptitudes.

En España el estudio efectuado por González Gómez (1993) en el que se utiliza el cuestionario de nominación elaborado por Tuttle (1988) aporta una información concluyente de que la técnica es útil para que los alumnos identifiquen en sus compañeros no sólo competencia social sino también elevada capacidad intelectual.

Las investigaciones sobre técnicas de nominación de iguales son todavía muy escasas y la oferta de instrumentos muy reducida.

- *Autonominaciones e inventarios biográficos*

Las autonominaciones y las historias de vida se diseñaron con el propósito de proporcionar información sobre actividades o comportamientos excepcionales que nos suelen manifestar delante de otras personas. En este sentido los elementos motivacionales y las actitudes pueden ser difícilmente detectables en el proceso de identificación. Por eso este método proporciona información valiosa sobre la motivación intrínseca y los intereses de los alumnos superdotados (Richert, 1991).

Renzulli, (1997) considera la autonominación como una estrategia de identificación particularmente recomendable en la enseñanza secundaria y superior.

Existen datos contradictorios respecto a la utilidad de este tipo de procedimiento. Algunos estudios confirman su validez predictiva respecto a algunas características como es el liderazgo, mientras que otros señalan la alta frecuencia de sujetos que se autonominan sin que después se identifiquen como superdotados. (Gagné, Begin y talbot, 1993)

c) Nominaciones de los padres

La familia es la fuente de información que se encuentra en mejores condiciones para poder identificar a sus hijos, especialmente en edades tempranas. Sin embargo, aunque los padres pueden aportar una información muy valiosa para el proceso de identificación este tipo de nominaciones no son muy utilizadas en procesos de screening.

Respecto al valor predictor del juicio de los padres, existen resultados contradictorios. Miles (1965) y más recientemente Trost (1993) llegan a la conclusión de que las valoraciones de los padres no pueden considerarse buenas predictoras del rendimiento de sus hijos en la escuela. en unos casos se observa la tendencia a exagerar o sobreestimar, y en otros ocurre el efecto contrario, las familias tienden a subestimar los logros de sus hijos por falta de comprensión de su precocidad o sus talentos.

Otros estudios, sin embargo, indican que los padres pueden tener un éxito razonable en la identificación de la superdotación (Jacobs, 1971; Karnes, 1987).

Se han elaborado diferentes técnicas de nominación para padres que, en general, se presentan como una relación de características propias de los niños superdotados, con el fin de que los padres observen a su hijo y reflexionen si estas características se dan en él o no se dan y con qué intensidad.

Presentamos, a continuación, algunas de las técnicas de nominación de padres más utilizadas.

- *Modelo de Martison*

Martison (1974) elabora un modelo de nominación para padres que pretende detectar indicadores de un desarrollo avanzado durante los primeros años.

El procedimiento que se emplea es que los profesores soliciten la colaboración de los padres para planificar experiencias educativas adecuadas a las características de sus hijos, para ello se les pide que faciliten información sobre los siguientes aspectos:

- Intereses y hobbies que muestra el niño.
- Interés por la lectura y libros recientes que ha leído.
- Otros intereses especiales diferentes a la lectura.
- Realizaciones y logros inusuales pasados y presentes.
- Muestras de talentos especiales.
- Oportunidades especiales que haya tenido el niño.
- Actividades que prefiere realizar el solo.
- Relaciones con sus compañeros.
- Problemas especiales y necesidades que presenta.

- Guía para padres de Alvino

Alvino (1985) considera, a diferencia de otros autores, que los padres son una fuente valiosa de información en el proceso de identificación de alumnos superdotados.

Su técnica pretende proporcionar un instrumento que ayude a los padres a reflexionar sobre las capacidades y habilidades de sus hijos, para ello elabora una escala que consta de treinta y seis afirmaciones referidas a observaciones de los padres importantes para definir el perfil de superdotado.

Su técnica de nominación valora las siguientes áreas:

- Características de liderazgo.
- Habilidades psicosociales.
- Área cognitiva-académica.
- Personalidad.

- Escala de Koopmans-Dayton y Feldhusen

Koopmans-Dayton y Feldhusen (1987) elaboran una técnica similar a la anterior en la que se pide a los padres que observen y evalúen un total de treinta y tres características o rasgos que los autores consideran propios de los sujetos superdotados, agrupados en tres áreas diferentes:

- a) Características cognitivas, del lenguaje y del aprendizaje.
Recoge observaciones de los padres sobre la utilización del lenguaje, tanto oral como escrito, y también sobre los aprendizajes logrados y el interés por adquirir otros nuevos.
- b) Características del desarrollo psicomotor y motivacional.
- c) Características sociales y de la personalidad.

Se analiza: Características de las relaciones sociales, interés por temas inusuales para su edad: planteamientos éticos, temas existencialistas, etc. Y otros rasgos de la personalidad ya marcados.

- Escala de nominación de McMillan

McMillan y Cols (1987) diseñan una escala de nominación en la que se les ofrece a los padres, en principio, quince rasgos propios de los niños con altas habilidades. A continuación se les pide que señalen todo aquello que consideran que también importante o significativo del desarrollo de sus hijos aunque no se les haya preguntado.

Las cuestiones formuladas hacen referencia a las siguientes áreas:

- Hábitos de trabajo.
- Capacidad creativa.
- Habilidades de relación con los demás.
- Personalidad.

La principal diferencia de este tipo de técnica respecto a las anteriores es permitir a los padres expresar libremente cualquier observación que consideren relevante de sus hijos.

2.4.2. Pruebas objetivas de identificación

En este apartado intentaremos realizar una revisión de los instrumentos formales u objetivos que miden algún rasgo en los sujetos que se considera importante como signo de superdotación o talento. No pretendemos efectuar una relación exhaustiva de los instrumentos disponibles, sino referirnos a los que se consideran más relevantes.

- Tests de inteligencia

Hemos visto que las concepciones recientes sobre la superdotación o la inteligencia requieren un uso cada vez más frecuente de modelos multidimensionales. Sin embargo la mayor parte de tests y pruebas objetivas para medir la inteligencia responden a modelos teóricos explicativos en los que no se aprecia este carácter multidimensional. El CI corresponde a un constructo en el que se valora una única capacidad intelectual, mientras que los tests de actitudes están relacionados con los modelos factoriales explicativos de la inteligencia.

En cualquier procedimiento o proyecto de identificación se plantea, como es lógico, la necesidad de medir la inteligencia junto con otras características de la persona. Sin embargo, las dificultades surgen cuando se pretende utilizar instrumentos formales que sean coherentes con los planteamientos teóricos de los que se parte.

Respecto a la utilización de tests de inteligencia existe entre los expertos en el ámbito de la superdotación diferentes opiniones: Davis y Rimm (1994) constatan que en cualquier programa para superdotados surge el interés por efectuar alguna medida de la inteligencia. Gottfried y cols, (1994) manifiestan la necesidad urgente de que existan instrumentos capaces de efectuar mediciones de tipo cognitivo acordes con los modelos explicativos actuales de la inteligencia, pero reconocen que los métodos que existen en esta línea carecen de criterios psicométricos adecuados de fiabilidad y validez.

En nuestro país autores como Genovard y Castelló (1990) consideran que los tests de inteligencia general, aunque son el instrumento clásico de identificación de la superdotación, tienen unos inconvenientes importantes: En primer lugar constatan una vez más la existencia de

una cierta divergencia entre las medidas de diferentes tests de inteligencia algo que autores como Alvino, McDonnell y Richert (1982) ya habían demostrado. Consideran además que en la mayor parte de los tests de inteligencia general existe una importante carga cultural y sobre todo académica, por lo que acaban resultando una buena medida de los componentes intelectuales implicados en el aprendizaje escolar pero no de otras dimensiones de la inteligencia.

En suma, para estos autores los tests de inteligencia general representan una medida incompleta de la capacidad intelectual.

Más recientemente Castelló y Batlle (1997); Castelló y Martínez (1998) consideran que aunque los instrumentos psicométricos que existen en la actualidad a pesar de no estar diseñados desde el paradigma actual explicativo de la superdotación pueden ser útiles para la evaluación de la excepcionalidad intelectual si se tienen en cuenta ciertas consideraciones teóricas:

- El objeto de medida de los tests psicométricos clásicos suele estar definido en términos ambiguos y poco congruentes con los modelos cognitivos actuales. Sin embargo, los tests basados en teorías cognitivas recientes todavía carecen de fiabilidad.
- Para contrarrestar la falta de precisión en el objeto de medida, este debe ser explicado desde los modelos actuales cognitivos y no desde el modelo original psicométrico. Puede resultar necesario consultar los trabajos que han realizado un análisis cognitivo de las conductas implicadas en los tests.
- Es esencial llegar a establecer el modelo de funcionamiento cognitivo que subyace al tipo de conductas intelectuales que se espera predecir Richardson (1990) (citado en Castelló y Martínez, 1998, pag 30). Teniendo en cuenta que la relación entre los procesos subyacentes y la conducta resultante no tiene por que ser lineal ya que las interacciones entre procesos jugaran papeles destacados. Por ejemplo, el tests WISC-R después de un análisis cognitivo de sus componentes muestra evaluar aspectos referentes al procesamiento verbal, lógico, memorístico, de transferencia de funciones y rapidez de respuesta, con una importante carga cultural. Por está razón no se puede considerar que mida toda la inteligencia, sino sólo una parte y por ello no es útil para identificar alumnos superdotados, en todo caso sería una prueba apta para identificar alumnos con talento académico.
- Las medidas aisladas de las aptitudes cognitivas tienen sentido, no en sí mismas, sino articuladas en un modelo de funcionamiento mental que pueda predecir las interacciones entre ellas.
- Desde una perspectiva cognitiva, Castelló y Martínez (1998) consideran que aunque se utilicen instrumentos elaborados desde el modelo psicométrico, se puede distinguir diferentes tipos de excepcionalidad intelectual si se establecen diferencias entre las medidas que el instrumento realiza sobre los siguientes procesos intelectuales:
 - Razonamiento verbal.
 - Razonamiento numérico y matemático.
 - Razonamiento lógico.
 - Gestión espacial o capacidad de manipulación espacial.
 - Gestión de recursos de memoria.
 - Gestión perceptual.
 - Creatividad (fluidez, flexibilidad y originalidad)

Sternberg (1986), por su parte, considera que los tests de inteligencia se emplean desde el paradigma tradicional de la superdotación, para medir las estructuras mentales y procesos que subyacen al comportamiento inteligente, pero de una forma descontextualizada del mundo diario del individuo superdotado. Los tests C.I. proporcionan medidas incompletas de los aspectos analítico y contextualizado de la inteligencia, y miden más directamente metaprosesos y procesos de ejecución, mientras los procesos de adquisición de conocimientos se miden de un modo indirecto.

En opinión del autor, la situación descrita anteriormente supone que utilizar estos tests en el proceso de identificación de niños superdotados resulta inadecuado dado que es precisamente la interacción entre los diferentes procesos intelectuales lo que capacita a los sujetos para enfrentarse con la novedad, automatizar el rendimiento, y funcionar dentro de un contexto social determinado (Sternberg, 1986).

Otras opiniones, sin embargo, afirman que el CI es un elemento necesario aunque no suficiente en los procesos de identificación Feldhusen y Fathi (2000).

Como pruebas más adecuadas para la medida de la inteligencia parece que existe coincidencia en considerar que se deben utilizar aquellas que tienen un carácter más internacional, un rango de edad para su aplicación más amplio, y cuyos resultados hayan sido contrastados en diferentes investigaciones. Los tests de inteligencia de Stanford -Binet, la escala de Wechsler, las matrices progresivas de Raven o la escala de Kaufman, reúnen los requisitos anteriores (Pérez y Domínguez, 2000).

A continuación vamos a revisar, en función de los resultados de diversas investigaciones, la idoneidad de algunas de las pruebas más utilizadas para medir la inteligencia.

- *Stanford-Binet Intelligence Scale*

Este test fue diseñado originalmente por Terman a partir de la escala de inteligencia de Binet y Simon (1905). La última edición del mismo en EE.UU es la cuarta revisión de la prueba que desarrollan Thorndike y cols. (1986). El test proporciona una puntuación de CI global para la inteligencia general compuesta de tres dimensiones que miden habilidades cristalizadas, fluidas y memoria a corto plazo.

En Stanford-Binet es posiblemente el test que más se ha utilizado en estudios clásicos sobre superdotación, incluido el primero realizado por Terman (1925). En las primeras ediciones del test era posible diferenciar sujetos de alta capacidad en la parte superior de la escala hasta un CI de 170. Sin embargo en la cuarta edición del test, el límite superior de la escala es más bajo.

Davis y Rimm (1994) consideran que este test no es recomendable para la identificación de sujetos superdotados, y exponen como una de las razones que el límite superior de la cuarta edición del test es más bajo (en torno a 164 de CI) que en la edición previa, por lo que el sujeto extraordinariamente dotado sería inidentificable. Estos autores además señalan que en toda la escala correspondiente a la cuarta edición se producen puntuaciones hasta 13.5 puntos por debajo de la edición anterior.

Las razones expuestas han llevado a que entre los expertos en superdotación consiguiera una cierta popularidad la siguiente afirmación de Davis y Rimm (1994) "*Es difícil ser superdotado si te evalúan con la cuarta edición del Stanford-Binet*".

- Wechsler Intelligence Scale

Las escalas de inteligencia de Wechsler son en la actualidad una de las pruebas más utilizadas en el diagnóstico psicológico con toda la población escolar y no sólo con sujetos superdotados.

Sin embargo, como ocurría con el Stanford-Binet, las escalas de Wechsler, aunque han mostrado adecuadas propiedades psicométricas, fiabilidad y validez, presentan problemas de baremación. El primero es que el CI más alto es 155, y el segundo que los baremos del WISC-III de 1991 producen puntuaciones hasta 5 puntos más bajas que las ediciones anteriores. por lo que también con esta prueba resulta más difícil ser superdotado en la última edición del test.

Uno de los principales inconvenientes de la escala de Wechsler para ser utilizada como prueba en procesos de identificación es que no resulta adecuada para identificar sujetos extraordinariamente dotados al ejercer un efecto techo el que el CI máximo sea igual a 155.

- Matrices Progresivas de Raven

Se considera que el test de Raven mide un tipo de razonamiento no verbal con una alta saturación de factor g. o funcionamiento intelectual general. Algunos autores consideran a esta prueba como la mejor medida de la inteligencia general. (Anastasi, 1982).

Tal y como señala el propio Raven (1990), este test parece estar midiendo habilidades que implican procesamiento perceptivo-visual, razonamiento abstracto y formación de conceptos, así como deducción de relaciones.

Sin embargo, el test no ha mostrado demasiada capacidad como predictor del rendimiento escolar, quizá por ello es considerado por muchos como una medida relativamente "pura" del potencial intelectual general. Esta condición tiene la ventaja de que lo sitúa como un test apto para los procesos de screening en los que se pretende identificar a sujetos con elevada capacidad general.

- Kaufman Assessment Battery for Children

El test de Kaufman es una de las pruebas de aptitudes específicas que más se utiliza en la actualidad.

Cuando los objetivos del proceso de identificación se dirigen a seleccionar alumnos que puedan requerir programas específicos, se hace necesaria la aplicación de test de aptitudes específicas como la de Kaufman para determinar el tipo de talentos y aptitudes particulares que manifiestan los alumnos.

La batería de Kaufman se elaboró desde el modelo teórico del procesamiento de la información, y aunque los datos respecto a su fiabilidad son satisfactorios su validez en relación a este

modelo no está del todo demostrada. Algunos autores como Sattler (1988) efectúan una revisión crítica de este test.

También ha habido intentos de estudiar la validez de constructo de este test con sujetos superdotados, aunque no se han encontrado datos satisfactorios que permitan replicar la estructura propuesta en el manual para sujetos normales (Swanson y cols. 1989).

- Sternberg Triarchic Abilities Test (S.T.A.T.)

El STAT fue diseñado con el propósito de que sirviera como instrumento de evaluación de los procesos y funciones de las tres subteorías que componen la teoría triárquica, y su autor lo propone como alternativa a las técnicas de evaluación de la inteligencia basadas en modelos psicométricos.

La estructura del test está organizada de forma que permita la evaluación de diversas facetas de la inteligencia, desde los mecanismos metacomponenciales hasta las funciones de la inteligencia práctica, y además de analizar los diferentes tipos de inteligencia, se utilizan tres modalidades de lenguaje utilizados en el procesamiento de la información: verbal, numérico y figurativo.

En nuestro país existen diferentes versiones experimentales de la prueba de Sternberg y algunos trabajos de investigación como los que lleva a cabo la Universidad de Murcia analizan la utilidad de emplear el STAT en procesos de selección de sujetos superdotados en nuestro contexto concreto.

- La evaluación de creatividad

Tal y como queda definido en el modelo de Guilford, y como demuestran los trabajos de Torrance (1962) la creatividad es una aptitud independiente de la capacidad intelectual medida por los tests de inteligencia general o unitaria clásicos (Torrance y Myers, 1970; Genovard, 1982).

Se han construido instrumentos y se han diseñado diferentes procedimientos con el propósito de medir la creatividad. Hocevar y Bachelor (1989) citado por Alonso (2000) después de efectuar una completa revisión de las diferentes formas de evaluar la creatividad presentan una taxonomía de medidas utilizadas en el estudio de la creatividad que tiene ocho categorías.

- Test de pensamiento divergente.
- Inventarios de actitudes e intereses.
- Inventarios de personalidad.
- Inventarios biográficos.
- Valoraciones de profesores, compañeros y supervisores.
- Juicio de productos.
- Eminencia.
- Autoinforme de actividades y logros creativos.

Sin embargo, en los procedimientos de detección de sujetos superdotados los más utilizados han sido los dos primeros, es decir, los tests de pensamiento divergente y los inventarios actitudinales y conductuales.

Genovard y Castelló (1990), efectúan la siguiente relación de instrumentos como los más utilizados en el ámbito de la superdotación:

Tests de pensamiento divergente:

- Torrance tests of creative thinking.
- Test de Wallach y Kangan.
- Test de Getzels y Jackson.
- Khatena-torrance creative percepción inventory.

Inventarios actitudinales y conductuales:

- GIFT (Group Inventory for Filding Creative Talent)
- Biographical Inventory-Form U
- Scales for rating behavioral característiques of superior student (Renzulli y Smith).

Renzulli (1996) identifica dos problemas fundamentales que afectan la validez de los diferentes instrumentos diseñados para medir la creatividad: En primer lugar el autor resalta la falta de teoría unificadas de lo que es la creatividad y el hecho de que no exista una definición operativa en la que se basan los instrumentos. En segundo lugar, el autor señala que aunque se tiene la certeza de que los tests de creatividad miden algo diferente a los tests de inteligencia, la fluidez de ideas es, según sus investigaciones, el único elemento diferente a la inteligencia, y junto a esto no existe un conocimiento claro de qué es lo miden exactamente los tests de creatividad.

A pesar de estas limitaciones los procedimientos de identificación de sujetos superdotados suelen incluir diferentes medidas relacionadas con el pensamiento divergente.

Tests de Rendimiento.

Los tests de rendimiento se han elaborado con el propósito de medir lo que un sujeto ha aprendido en un área o materia concreta.

Como las pruebas de creatividad, los tests de rendimiento o ejecución son instrumentos que generalmente están presentes en la mayor parte de procedimientos de identificación de sujetos superdotados, aunque en la actualidad se considera que son útiles exclusivamente para identificar el talento académico y no otras formas de superdotación.

Una de sus limitaciones importantes es que presentan un efecto de techo, Davis y Rimm (1994) y aunque pueden ser útiles para detectar a los alumnos que más saben sobre una materia no lo son para determinar hasta donde saben.

Además de los tests estandarizados, la medición del rendimiento puede realizarse por otras vías como son las calificaciones escolares o la evaluación directa de productos (George, Solano y Stanley, 1977).

2.4.3. Limitaciones y ventajas de los diferentes instrumentos de identificación

La idoneidad de los instrumentos de identificación viene determinada por los objetivos que se pretende conseguir en el proceso, sin embargo, el análisis conjunto de los procedimientos más usuales puede resultar oportuno para tener una visión global de sus características.

Algunos estudios se han propuesto determinar el nivel de eficacia de los más importantes procedimientos e instrumentos de identificación. Un estudio reciente efectuado en nuestro país por Pérez, Domínguez y Díaz (1998) obtiene unos resultados similares a los que propone Martison (1974):

Pruebas Subjetivas		Procedimientos Formales	
Nominación profesores	70%	Tests inteligencia individuales	90%
Nominación padres	60%	Tests Inteligencia colectivos	64%
Nominación alumnos	50%	P. estandarizadas rendimiento	78%
Pruebas informales rendimiento	40%	Resultados escolares	78%
Autobiografías y Autoinformes	60%	Tests de creatividad	73%

2.5. ALGUNOS MODELOS DE IDENTIFICACIÓN

Y para finalizar este capítulo dedicado a la identificación puede resultar oportuno revisar y analizar algunos de los modelos más representativos en la actualidad:

Modelo de Identificación de Puerta Giratoria (RDIM) de Renzulli, Reis y Smith (1981)

Este modelo que como es lógico se basa en la concepción de la superdotación de los tres anillos de Renzulli (1978), parte según sus autores del supuesto de que la identificación no pretende determinar que alumnos "son" o "no son" superdotados sino, por el contrario, evitar el estricto enfoque de etiquetación para sustituirlo por un propósito algo diferente en el que se pretende organizar programas educativos especiales dirigidos a ofrecer a los estudiantes oportunidades para el aprendizaje y la creatividad de nivel avanzado.

El primer paso para la implementación del RDIM es identificar en los centros escolares a un grupo al que los autores denominan "fuente de talento" que está compuesto por el 15 a 20% superior de la población escolar en habilidad general o en cualquier área específica.

Desde este modelo se considera fundamental que el grupo de alumnos seleccionados o "fuente de talento" no sea inferior al porcentaje 15 a 20% superior, pues, según sus investigaciones en este grupo se encuentran los estudiantes capaces de conseguir altos niveles de productividad creativa.

El modelo RDIM se ha aplicado en contextos escolares diferentes y a este respecto sus autores manifiestan, por ejemplo, que el 20% de alumnos más altos en una escuela del centro de una gran ciudad pueden tener un nivel de habilidad diferente al 20% más alto de una escuela situada en un suburbio. Sin embargo ambos grupos claramente necesitan alguna diferencia-

ción de las experiencias educativas proporcionadas a la población escolar en general (Renzulli y Reis, 1992).

Para identificar al grupo que va a constituir la "fuente de talento" se utilizan cuatro familias de información diferente:

- *Información psicométrica*: se aplican tests tradicionales de inteligencia, aptitud, logros escolares y creatividad.
- *Información sobre el desarrollo*: se obtiene a través del uso de nominaciones y de escalas de valoración que cumplimentan los profesores, los padres y los alumnos.
- *Información sociométrica*: se obtiene a través de nominaciones de compañeros de los alumnos y de escalas de evaluación.
- *Información sobre la actuación*: se basa en ejemplos de logros previos en la escuela y en el entorno no escolar.

El modelo también utiliza una "válvula de seguridad" denominada "nominaciones especiales" para los sujetos que no han sido seleccionados en el primer screening pero que sus profesores, por alguna razón, consideran que debería formar parte de la fuente de talento.

Una vez constituido el grupo denominado "fuente de talento" se ponen en marcha toda una serie de actividades de enriquecimiento de diversos tipos: programas dirigidos a poner a los estudiantes en contacto con campos de conocimiento que no se cubren con el currículo ordinario, programas para desarrollar habilidades cognitivas y afectivas etc.

Aquellos estudiantes que después de participar en las actividades de enriquecimiento muestran intereses intensos en temas específicos y desean continuar avanzando y profundizar en los mismos, se organizan actividades de enriquecimiento de nivel muy avanzado que consisten en investigaciones o producciones artísticas en el que el estudiante asume el papel de un investigador de primera mano.

Según el modelo, los estudiantes que acceden a la forma de enriquecimiento avanzado atraviesan la *puerta giratoria*, aunque cabe señalar que esta forma de enriquecimiento avanzado recibe este nombre porque si el alumno no mantiene su esfuerzo y su interés consiguiendo un alto rendimiento, vuelve a pasar por la puerta giratoria, pero en esta situación para dejar de recibir las actividades de enriquecimiento más avanzado.

Como señalan sus autores una de las ventajas de este procedimiento de identificación es que se evita la cuestión esencialmente sin solución de si un niño es o no es superdotado. Y la atención se sitúa en el aporte de oportunidades y creación de situaciones en las que los alumnos puedan mostrar comportamientos y realizaciones excepcionales (Renzulli , 1994)

Talent Search Concept de Stanley (1971)

El modelo de identificación que a continuación vamos a describir tiene unas características bastante diferentes al modelo anterior, y puede considerarse una muestra de proceso de identificación dirigido a formas concretas de excepcionalidad intelectual como son los talentos verbal y matemático.

Este modelo tiene su origen en el SMPY (*Study of Mathematically Precocious Youth*) fundado por Stanley en 1971 en la Universidad de Baltimore. Aunque el centro en su origen tenía como objetivo el estudio del talento específico en matemáticas después se dedicó también al estudio del talento verbal, pasando a denominarse el CTY (*Center for talented Youth*) dedicado al estudio del talento excepcional.

El proceso de identificación que se sigue desde este modelo se basa en cuatro principios básicos:

- a) Es posible identificar de un modo preciso y válido a los sujetos con alta capacidad de razonamiento tanto verbal como matemático.
- b) El objetivo de la identificación es el de facilitar los medios y las ayudas necesarias para el desarrollo de estas formas de talento específico.
- c) El procedimiento que se sigue para la identificación es fácilmente replicable en muy diversos contextos escolares.
- d) El proceso de identificación se aplica con facilidad y resulta económico.

En este modelo de identificación se realizan dos procesos de screening consecutivos. El primero consiste en seleccionar a los alumnos que rinden en sus niveles escolares respectivos en el percentil 97, o superior, es decir, se selecciona a el 3% de la población que presentan un mejor rendimiento en tests estandarizados que valoran la aptitud matemática y la verbal.

En la segunda fase a los sujetos seleccionados en el primer screening, se les aplica tests de aptitudes académicas (SAT, entre otros), y se selecciona al 20% que obtiene unos resultados más altos. Hay que tener en cuenta que una selección del el 20% del 3% representa un 0,6 % de la población total.

El reducido grupo seleccionado en el segundo screening, es decir el 0.6% de la población total es considerado como alumnos con alto potencial tanto verbal como matemático, y para ellos se organizan diferentes servicios educativos como cursos acelerados en el área concreta en que se destaca. El objetivo de estos programas avanzados es, como hemos dicho, lograr el máximo desarrollo de los talentos.

Con el paso del tiempo el CTY, pasó también a ofrecer ayudas educativas no sólo a los sujetos más dotados, sino a todos aquellos cuyas capacidades son superiores a la media en su grupo de edad.

El modelo de identificación de Stanley (1971) ha generado una cantidad importante de investigación Benbow (1991,1993); Mils, Ablard y Stumpf (1993) y se ha aplicado no sólo en Baltimore, sino en numerosos centros de EEUU.

Modelo del Grupo de Investigación Cooperativa de Niños Supernormales de China de Zha (1993).

Este modelo que Zha (1993) desarrolla en China parte del supuesto principal de que los criterios y métodos utilizados para la identificación de niños superdotados deben estar estrechamente relacionados con una concepción explícita de la superdotación. En realidad su procedimiento de identificación tiene como referencia teórica los modelos socioculturales explicativos de la superdotación.

Algunos de los principios en que se basa el modelo son los siguientes:

- a) La identificación es un proceso dinámico de tipo comparativo. Puesto que la inteligencia de los niños superdotados se está desarrollando, y su desarrollo está influido por factores culturales, ambientales y educativos, la identificación de sujetos superdotados se lleva a cabo mediante una comparación dinámica con otros niños de la misma edad bajo condiciones similares.
- b) Puesto que la inteligencia tiene un carácter multidimensional son necesarios una variedad de criterios y métodos múltiples de identificación.
- c) Como es rendimiento superior depende no sólo de una inteligencia superior sino de ciertos rasgos de la personalidad, en el proceso de identificación son importantes tanto los factores intelectuales como los no intelectuales.
- d) Para la identificación es necesario analizar no sólo las respuestas de los niños sino también los procesos, formas y estrategias de pensamiento implicadas en ellas.
- e) La identificación tiene el propósito de proporcionar a los niños superdotados una educación especial, y adecuada a sus características.

El procedimiento de identificación consta de las siguientes fases:

- a) Aplicación de cuestionarios y técnicas informales a padres y alumnos.
- b) Aplicación de técnicas estandarizadas de inteligencia general y de rendimiento en materias escolares.
- c) Aplicación del test: *Test para identificar la capacidad cognitiva de los niños supernormales*, elaborado por el Grupo de investigación Cooperativa de China, y fase de screening en el que se selecciona exclusivamente a los niños que han superado el percentil 95 de su grupo de edad.
- d) Valoración de factores de la personalidad a través de cuestionarios y entrevistas para los sujetos que han pasado la selección.
- e) Los sujetos que han superado las fases anteriores pasan a una última fase denominada identificación en la práctica, en la que se ofrecen programas educativos especiales y se efectúa un seguimiento individual en el que se analiza la capacidad de los sujetos para desenvolverse en las diferentes situaciones de aprendizaje. El modelo entiende que las ayudas educativas son una continuación del proceso de identificación.

Los tres modelos de identificación revisados, aunque muy diferentes en su planteamiento y proceso empleado son, en nuestra opinión, bastante representativos de los diferentes modelos de identificación que se utilizan en la actualidad.

En el siguiente capítulo después de establecer la concepción de superdotación en la que nos basamos, describiremos el procedimiento de identificación que proponemos.

Nuestra perspectiva teórica y procedimiento de identificación

Como hemos visto en los capítulos precedentes la superdotación o la alta capacidad humana es un fenómeno complejo y multidimensional que puede abordarse desde enfoques diferentes.

Tras revisar las principales concepciones teóricas explicativas de la superdotación desde los planteamientos vigentes en la actualidad, se llega a la conclusión de que no existe un consenso en la definición de este constructo y que, por lo tanto, no es posible proponer un concepto único del mismo.

Hasta estas líneas hemos tratado de recoger y exponer los principales esfuerzos por comprender y explicar la superdotación. A continuación trataremos de plantear cual es nuestro posicionamiento en relación al fenómeno y cual es la propuesta de investigación que planteamos.

En primer lugar se va a presentar la concepción teórica de la superdotación en la que se basa este proyecto, para después exponer el procedimiento y técnicas de detección que se han diseñado como propuesta de identificación e intervención.

3.1. NUESTRA CONCEPCIÓN DE LA SUPERDOTACIÓN

Los modelos teóricos revisados presentan claras diferencias entre sí y, sin embargo, puede considerarse que estas diversas formas de abordar la temática no son excluyentes sino más bien deberían considerarse como modelos teóricos explicativos complementarios, ya que todos ellos son útiles para tratar de comprender y explicar este fenómeno multifacético.

Desde esta perspectiva hemos intentado elaborar un modelo propio recogiendo las aportaciones que hemos considerado más relevantes de los diferentes modelos revisados para, a partir de ahí, adoptar un posicionamiento que va a servir de base para diseñar el proyecto que planteamos.

Para llegar a definir una postura respecto al modelo teórico del que partimos asumimos la importancia de considerar e integrar en el concepto de superdotación los siguientes elementos:

- a) Componentes cognitivos.
- b) Inclusión de la creatividad.
- c) Componentes no cognitivos y factores de la personalidad.
- d) Relevancia de los factores contextuales en la superdotación.

Antes de desarrollar cada uno de estos aspectos conviene aclarar que partimos de dos presupuestos básicos:

- La superdotación es un constructo multidimensional.
- Existen múltiples clases de superdotación, es decir, las personas con altas habilidades constituyen un grupo heterogéneo y manifiestan entre sí características y necesidades diferentes.

Con estos dos supuestos como punto de partida pasamos a desarrollar cada uno de los aspectos del modelo teórico en el que se basa esta investigación.

3.1.1. Componentes cognitivos en nuestra concepción de la superdotación

Desde las actuales teorías sistémicas (Gardner 1999) se considera la inteligencia como el fruto o resultado de la interacción de la persona con el medio en que se encuentra, y se define como un conjunto de habilidades que van mejorando como resultado de la experiencia y el aprendizaje.

Aunque hemos visto que los modelos teóricos basados en capacidades y los modelos cognitivos, explican la superdotación a partir de factores y capacidades de tipo intelectual exclusivamente, en la concepción teórica que sirve de base para realizar este trabajo consideramos que, aunque las capacidades cognitivas son un elemento fundamental del constructo, para tener una visión global y también completa de la superdotación deben combinarse estas capacidades con otros elementos no cognitivos como son: factores de la personalidad y aspectos contextuales entendidos como circunstancias concretas que acompañan a la persona.

La capacidad intelectual considerada como un componente en la concepción de la superdotación, puede ser explicada, a su vez, como constructo componencial y multifacético que incluye diferentes tipos de capacidades; desde la denominada inteligencia fluida, o capacidad general de tipo analítico (factor G), similar al tipo de capacidad intelectual que propone Renzulli (1978), en su definición de la superdotación hasta aptitudes intelectuales específicas como son: matemática, verbal, espacial, interpersonal o social, etc a modo de múltiples inteligencias como en el modelo de Gardner (1999).

En nuestra concepción de la superdotación se recogen las aportaciones que hemos considerado más relevantes de las diferentes perspectivas teóricas vigentes en la actualidad.

De los modelos teóricos explicativos centrados en capacidades recogemos la visión de la superdotación como constructo multidimensional y multifacético que aportan autores como Taylor, (1978) o Cohn (1981).

Taylor considera que el elevado rendimiento intelectual puede manifestarse en diferentes ámbitos como son el académico, el creativo, las habilidades de comunicación, etc.

Las técnicas de identificación elaboradas para realizar este trabajo de investigación recogen sus aportaciones e incluyen algunos de estos ámbitos en las escalas de detección utilizadas, en concreto: capacidad de aprendizaje, creatividad, y comunicación.

Cohn (1981), por su parte, distingue entre capacidades básicas o dominios generales de la actividad intelectual y ámbitos específicos en los que puede manifestarse el talento. También recogiendo sus aportaciones se propone una de las capacidades generales descrita por el autor, en concreto, la inteligencia social como dominio intelectual que pueden manifestar parte del alumnado con altas capacidades.

En nuestra concepción de la superdotación se considera que existen diferentes formas de excepcionalidad intelectual y, por esta razón, consideramos conveniente diferenciar entre dos

fenómenos; la superdotación y el talento, que con frecuencia se confunden en los diferentes modelos teóricos.

Hemos visto que algunos autores utilizan indistintamente los términos: "inteligencias", "talentos", como, por ejemplo, Gardner (1999) o Mönks (1986). Otros autores consideran la superdotación como un potencial que se actualiza o desarrolla en talentos concretos, Tannenbaum (1997). También algunos otros modelos han tratado de diferenciar entre la superdotación y el talento como Feldhusen (1991) o especialmente Gagné (1999).

En este trabajo consideramos la superdotación como una elevada competencia de carácter general en diferentes dominios de la aptitud humana, mientras que el talento se concibe como una aptitud especial para determinadas áreas de la actividad humana.

Nuestro planteamiento es similar al que en nuestro país defienden autores como Castelló y Batlle (1997) que definen la superdotación como una elevada capacidad general que se manifiesta en la mayoría de recursos intelectuales, mientras que los talentos se caracterizan por su especificidad en áreas concretas.

En nuestra concepción de la superdotación tienen cabida diferentes formas de excepcionalidad intelectual, desde la que se caracteriza por una elevada competencia general, hasta las aptitudes específicas en áreas concretas, así como la combinación de diferentes aptitudes o talentos.

Por último también recogemos las aportaciones de Sternberg (1986) que considera la superdotación como un fenómeno plural y complejo que puede manifestarse de formas diferentes, y en el que es necesario considerar la existencia de habilidades diferentes: creativas, prácticas, analíticas, adaptativas, etc. Algunas de estas habilidades descritas por el autor pretenden ser valoradas a través de las diferentes escalas de detección utilizadas en este trabajo. Así el área de capacidad de aprendizaje intenta valorar habilidades y competencias de tipo analítico, el área de competencia social habilidades adaptativas, y la de creatividad, habilidades creativas. En el siguiente apartado nos proponemos profundizar en las habilidades creativas como componente esencial en nuestra concepción de la superdotación.

3.1.2. Inclusión de la creatividad en el constructo

De la misma forma que ocurre con la inteligencia y la superdotación, la creatividad es un constructo fuertemente ligado a la cultura popular que normalmente se vincula a la capacidad de efectuar producciones originales y novedosas. Desde los estudios y planteamientos clásicos se ha relacionado la creatividad con determinadas características de la personalidad y posteriormente, desde enfoques mucho más recientes la creatividad se vincula además con la cognición.

Vimos anteriormente que las concepciones tradicionales de la inteligencia se centraban en los conocimientos adquiridos, la memoria y el pensamiento lógico, y que a partir de la nueva concepción de la estructura de la inteligencia que presenta Guilford se empezó a considerar la creatividad o pensamiento divergente como aspecto propio e independiente del pensamiento convergente.

La creatividad que abarca toda una serie de características no intelectuales como la motivación y ciertas actitudes, en el marco cognitivo es considerada como una forma de procesamiento de la información que da lugar a productos originales y de calidad. (Pérez y Domínguez, 2000).

En el ámbito de la superdotación autores como Renzulli (1978). Feldhusen (1986) y Sternbeg y Davidson (1987) han contribuido a considerar la creatividad como una parte esencial del constructo.

En el modelo de Renzulli (1978), la creatividad es uno de los elementos de su teoría de los tres anillos, y en opinión de este autor un requisito para ser considerada esta persona como superdotada.

Por su parte Feldhusen (1986) considera que la creatividad es una consecuencia o resultado de la combinación de los distintos elementos que según su modelo componen la superdotación.

Para Sternberg y Davidson (1987) la capacidad de dar en diferentes situaciones respuestas originales y novedosas es una de las características de la inteligencia superior.

También conviene mencionar que otros modelos no incluyen a la creatividad como componente específico de la superdotación, por ejemplo el modelo de Gardner (1999).

En la concepción de la superdotación por la que se ha optado en este trabajo, se considera el alto rendimiento en formas de razonamiento de tipo divergente como una forma de excepcionalidad más, y aunque frecuentemente la creatividad está presente en los comportamientos y las realizaciones de los sujetos con altas habilidades intelectuales también existen casos en que no lo está.

Desde nuestra concepción amplia de la superdotación consideramos que existen sujetos con elevada competencia general que son creativos y otros, sin embargo, no lo son y resultan mucho más hábiles en formas de razonamiento de tipo convergente. También existen talentos específicos de además son creativos y otros que destacan por su dominio en un ámbito específico: matemático, verbal, pero sin llegar a dar muestras de elevada creatividad.

También, al igual que lo hacen Castelló y Martínez, (1998) consideramos la elevada creatividad como una forma específica de talento que se caracteriza por una muy alta capacidad exclusiva de esta forma de razonamiento, cuando el resto de aptitudes presentan un rendimiento que se sitúa en torno a la media.

Considerar a los sujetos con altas capacidades o superdotados (en sentido amplio) como grupo diverso y a la creatividad como componente que puede estar presente pero que no debe ser considerado como requisito para la inclusión en el grupo, es un planteamiento acorde incluso con los modelos que más han contribuido a considerar a la creatividad como componente esencial del constructo.

Hemos visto que el propio Renzulli (1986, 1990) en diferentes revisiones de su concepción original de los tres anillos, reconoce que existen diferentes tipos de superdotación la *school giftednes* o talento para tareas académicas en las que no esta presente el anillo correspondiente a la creatividad, y la *creative-productive giftedness* que caracteriza por la tendencia a efectuar producciones muy creativas.

También, aunque para Sternberg la creatividad caracteriza a la inteligencia superior, reconoce, como hemos visto anteriormente, que existen diferentes formas de superdotación y que realmente hay pocos niños *creativamente superdotados* Sternberg y Lubart (1992), quizá, en su opinión, porque nuestra sociedad no les ayuda a reforzar el talento creativo que pudieran poseer.

3.1.3. Componentes no cognitivos y factores de personalidad en el constructo

Aunque la inteligencia entendida como capacidades múltiples, en el sentido que le atribuye Gardner, es un componente esencial en la superdotación cabe considerar que es necesario tener en cuenta otra serie de capacidades naturales más allá de la inteligencia, ya que la superdotación no es sólo un fenómeno cognitivo.

Los modelos teóricos centrados en el rendimiento parecen coincidir en que para la explicación de los altos niveles de logro en la concepción de la superdotación hay que incluir aspectos referidos a la personalidad. Renzulli (1978) otorga a la motivación la misma importancia que a la inteligencia y la creatividad. Feldhusen (1991) además de la motivación señala el papel fundamental del autoconcepto en el rendimiento. También Tannebaum(1997), desde su concepción sociocultural de la superdotación, incluye la motivación y el autoconcepto en su modelo explicativo.

Así pues consideramos que resultaría incompleta, cualquier concepción de la superdotación que no integre diferentes componentes de la personalidad como son actitudes, motivación, autoconcepto, afecto y relaciones que se establecen con los demás, etc.

Sin embargo para llegar a adoptar un cierto posicionamiento que sirva como marco teórico de nuestra investigación hemos revisado algunos de los principales estudios que han analizado las características de la personalidad en superdotados.

En la macroinvestigación realizada por Terman (1924) se llegó a la conclusión de que el grupo de sujetos superdotados consiguió un ajuste emocional y afectivo superior al grupo control. El trabajo de investigación del Proyecto Harvard (1965-1978) concluyó que los sujetos superdotados diferían significativamente de sus compañeros en las siguientes conductas:

- Formas de enfocar los intercambios sociales, se consideraba al grupo de superdotados mucho más capaces de mantener la atención de las personas adultas.
- Capacidad y deseo de competición. En el estudio se pudo apreciar que la competitividad estaba presente en las actividades intelectuales y creativas.
- Capacidad de comunicación con los demás, asociada a estabilidad emocional.

Otros estudios más recientes, por ejemplo, Sternberg y Lubart (1996) analizan los rasgos de personalidad de sujetos creativos llegando a la conclusión de que como grupo tienden a compartir los siguientes atributos:

- Elevada tolerancia a la ambigüedad.
- Voluntad para seguir desarrollando ideas.
- Voluntad para arriesgarse.
- Firmeza en las propias convicciones y seguridad en uno mismo.
- Motivación tanto intrínseca o extrínseca (especialmente por sobresalir).

Sin embargo, existe un importante número de trabajos de investigación que han llegado a resultados divergentes y en ellos se llega a la conclusión de que las características de la personalidad se distribuyen de forma independiente de la configuración intelectual y que, por lo tanto, se pueden encontrar en la población de alumnos superdotados o con talentos las mismas variaciones en características de la personalidad que en la población normal. (Castelló y Martínez, 1998)

Es cierto que algunos rasgos de la personalidad como la elevada motivación o la confianza en sí mismo se dan con frecuencia en los alumnos que consiguen un alto rendimiento en la escuela pero pueden no estar presentes en otras situaciones y otras formas de excepcionalidad intelectual.

Hay que tener presente que la inclusión de características de la personalidad como alta motivación o autoconcepto positivo se han realizado desde modelos teóricos que han tratado de explicar el alto rendimiento y los logros excepcionales en cualquier ámbito de la aptitud humana.

En nuestra concepción amplia de la superdotación también tienen cabida los alumnos potencialmente capaces de conseguir un elevado rendimiento aunque no lo consigan en la actualidad, y en estos casos es posible y bastante probable que la elevada motivación y autoconcepto no estén presentes.

Desde nuestro planteamiento y recogiendo las aportaciones de los modelos socioculturales, cuando la motivación y el autoconcepto no son adecuados se debería analizar las características del contexto o contextos en los que se desenvuelve: familia y escuela especialmente.

3.1.4. Relevancia de los factores contextuales en nuestra concepción de la superdotación

Nuestro marco teórico de referencia recoge las aportaciones de los modelos socioculturales y considera esencial el papel de los factores contextuales en el desarrollo de las personas con altas habilidades.

En la evolución y el progreso de cualquier persona resulta fundamental el que exista un ambiente propicio o acorde con sus características. También para los sujetos con altas capacidades, las oportunidades, las ayudas y recursos son factores clave en su desarrollo y determinan el tipo de logros que puedan llegar a conseguir.

De forma muy breve recogemos algunas interesantes conclusiones de algunos estudios que han analizado la influencia que en el desarrollo de las personas superdotadas ejercen el contexto familiar y el escolar

- El contexto familiar

Existen muchas opiniones que consideran el contexto familiar como uno de los factores determinantes en el desarrollo de la superdotación (Kulieke, Olszewski-Kubilius, (1989); Tannenbaum, 1992).

La familia ejerce una poderosa influencia socializadora y es la principal transmisora de conocimientos, valores, actitudes, roles y hábitos. Su papel resulta fundamental en el desarrollo de cualquier persona y como es lógico también lo es para las personas superdotadas.

Existe una gran diversidad de estructuras familiares pero todas deben considerarse como un escenario esencial de aprendizaje y un puente que facilita o impide la apertura a otros contextos de socialización diferentes.

Se han realizado diferentes estudios sobre las repercusiones que en el contexto familiar tiene en conocer que se tiene un hijo superdotado. En algunos casos se observa una cierta ansiedad Roedell (1989), otros estudios identifican diferentes reacciones que pueden considerarse negativas para el desarrollo de los niños como celos entre hermanos o competitividad entre familias (Cornell, 1984; Grenier, 1985). En nuestro país, Castiglione y Martínez (1996) identifican las siguientes reacciones en las familias con hijos superdotados:

- Alteraciones en los roles familiares i las relaciones de los diferentes miembros de la familia. Se producen cambios en las relaciones tanto con el hijo con alta capacidad como con el resto de hijos. En definitiva, se constata la existencia de cambios en toda la dinámica familiar.
- Alteraciones en el autoconcepto de los padres. En algunos casos pueden mostrarse inseguros o sentirse culpables porque se perciben poco hábiles para proporcionar a su hijo los estímulos intelectuales y las oportunidades educativas necesarias para su desarrollo. En otros casos pueden llegar a considerarse amenazados o resentidos, o incluso llegar a proyectar sus propias ambiciones en la trayectoria educativa y profesional de su hijo.
- Cambios en las relaciones de la familia con el entorno. Pueden adoptar actitudes competitivas con los vecinos o la comunidad, y caer en actitudes y comportamientos elitistas.
- Cambios en las relaciones familia-escuela. En general Martínez y Castiglione (1996) observan en las familias de hijos considerados superdotados una actitud muy crítica con la escuela y los planteamientos educativos.

Desgraciadamente no todas las familias se encuentran en la misma situación de atender a un hijo superdotado potenciando de forma adecuada su desarrollo. Parece que, en general, las diferencias en cuanto a disposición de recursos económicos y posibilidades de acceso a la educación pueden tener un papel decisivo en el desarrollo de la superdotación.

Especialmente para las familias que se encuentran en situación de desventaja social cobra especial relevancia el papel que la escuela debe o debería desempeñar compensando las posibles carencias y potenciando el máximo desarrollo de las capacidades y talentos de sus hijos.

- El contexto escolar

Tal y como se mencionaba en la introducción de este trabajo quizá el factor más significativo en relación al contexto escolar es la ausencia de formación específica entre los docentes y otros profesionales que trabajan en la escuela sobre la atención educativa de alumnos superdotados.

La mayor parte de estudios que se han centrado en el contexto escolar, han analizado el tipo de características o competencias que deberían reunir los profesores que atienden alumnos superdotados. También la mayor parte de las conclusiones de estos estudios coinciden en que el profesorado de alumnos superdotados debería reunir el tipo de competencias que son deseables para proporcionar una educación adecuada a cualquier alumno, es decir, debería ser ante todo un buen profesor (Genovard, 1983).

Con frecuencia se ha mencionado que el rol del profesor no debe centrarse en su superioridad en cuanto a conocimientos (aspecto en el que puede ser superado por el alumno en algunas áreas o temas) sino en su mayor madurez y mejor conocimiento de recursos y referencias que le permitan tutorizar y orientar más que impartir conocimientos directamente al alumno. (Castelló y Martínez, 1998).

Aunque la mayor parte de estudios sobre el contexto escolar se centran en el profesorado, recientemente esta surgiendo el interés por conocer y analizar las características de los centros escolares que son capaces de atender a los alumnos superdotados. Cadenas, (1995) considera que deben existir una serie de condiciones para que sea posible la atención de estos alumnos en cualquier contexto educativo:

- Flexibilidad en métodos educativos y en formas de organización de centros.
- Perfeccionamiento del profesorado para poder responder a las necesidades de este alumnado en el contexto de una formación permanente.
- Existencia de un currículo abierto y permeable a las necesidades diversas del alumnado y del profesorado.

3.1.5. Síntesis sobre nuestra concepción de la superdotación

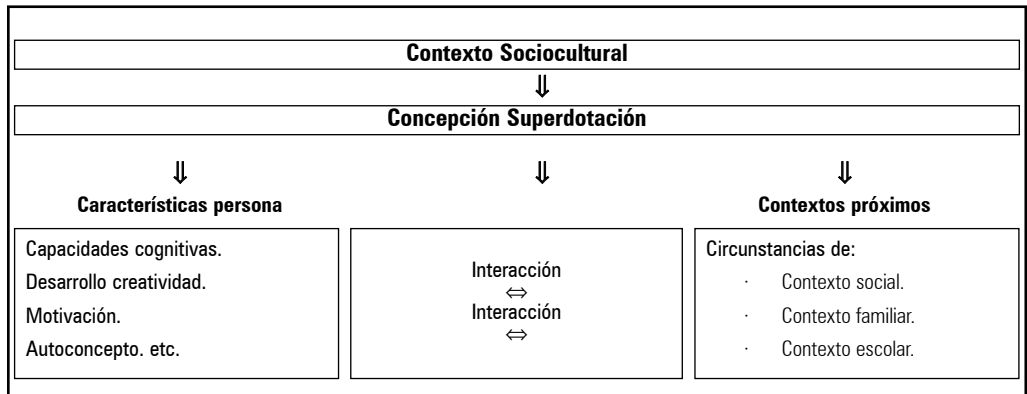
- En nuestra concepción de la superdotación las capacidades cognitivas constituyen un componente esencial del constructo, y consideramos en una línea muy cercana a la que proponen Gardner o Taylor que existen diferentes formas de excepcionalidad intelectual.
- La creatividad, que algunos autores consideran como requisito de la superdotación, desde nuestra concepción es considerada como una forma más de excepcionalidad intelectual.
- Recogiendo las aportaciones de las teorías explicativas centradas en el rendimiento, nuestro modelo de superdotación tiene en cuenta capacidades y habilidades no cognitivas como son las actitudes, motivación, autoconcepto, etc.
- En nuestro marco teórico de referencia se recogen las aportaciones de los modelos socioculturales y se considera esencial el papel de los factores contextuales en el desarrollo de las personas con altas habilidades especialmente la familia y la escuela.

Como conclusión, y desde el planteamiento en el que se basa esta investigación, podemos afirmar que la superdotación constituye una interacción de sistemas que integra además de capacidades cognitivas otras variables de la personalidad como son la creatividad, la motivación, así como procesos socioculturales que incluyen las circunstancias concretas en que se desenvuelve el sujeto, incluida la suerte ante oportunidades a las que pueda acceder en su contexto escolar y familiar.

La superdotación es pues, un atributo multidimensional que se manifiesta de diferentes formas según las características de la persona, sus circunstancias concretas y el contexto sociocultural en que se encuentra.

En el cuadro siguiente figura una representación gráfica de nuestra concepción de la superdotación.

*** Concepción de la superdotación como fenómeno multicomponencial e interactivo.**



Y con esta concepción como referencia, el objetivo de este trabajo es llegar a contribuir con la aportación de técnicas de identificación concretas a que sea posible proporcionar una respuesta educativa adecuada a cualquier alumno que pueda manifestar algún tipo de competencia que se considere relevante en el contexto en el que se encuentra.

3.2. PROCEDIMIENTO DE IDENTIFICACIÓN DERIVADO DE NUESTRA PROPUESTA TEÓRICA

3.2.1. Características del proceso de identificación

El proceso de identificación se ha elaborado con el propósito de detectar, desde la concepción amplia de la superdotación descrita, a todos aquellos alumnos cuyas capacidades potenciales pueden no estar lo suficientemente estimuladas en el contexto escolar en que se encuentran y, por lo tanto, pueden no estar recibiendo el tipo de respuesta educativa que requieren.

Partimos de que en cualquier centro escolar existe alumnado que por sus características personales (capacidades cognitivas, motivación, esfuerzo, etc) necesitan propuestas educativas diferenciadas a las del resto de alumnos y alumnads para avanzar al ritmo de sus posibilidades. El objetivo de la identificación es detectar a este colectivo como paso previo para poder, posteriormente, proporcionar una respuesta educativa acorde a sus necesidades.

Pero cabe preguntarse: ¿Realmente qué tipo de alumnado pueden estar recibiendo una atención educativa inadecuada o insuficiente?

En primer lugar todos aquellos que podrían avanzar a un ritmo más rápido en todas las áreas del currículo o en alguna de ellas. Pero también, y como es obvio, no en un segundo lugar, a todos aquellos alumnos y alumnas que destacan en capacidades que la escuela, en general, tiene menos experiencia en atender y en desarrollar, como son por ejemplo los alumnos que destacan por su elevada creatividad.

Nuestro procedimiento de identificación pretende, de entrada, no centrarse exclusivamente en el tipo de capacidades más directamente relacionadas con el rendimiento académico, y dar cabida a los alumnos y alumnas que destacan en capacidades un tanto diferentes o divergente de las que la escuela, por tradición, se esfuerza en desarrollar.

Además en nuestro procedimiento de identificación, y en consonancia con la concepción de la superdotación que hemos descrito, se pretende valorar y analizar tanto habilidades cognitivas como no cognitivas como veremos posteriormente.

Nos proponemos, también, conseguir el máximo grado de equidad para tratar de que ningún alumno o alumna pueda quedar al margen de ser seleccionado para recibir ayudas específicas por proceder de un contexto social en desventaja. Realmente nos proponemos que nuestro procedimiento de identificación y las técnicas que hemos elaborado sean aptas para identificar a los alumnos con altas habilidades que pueden ser más difíciles de identificar como son los que muestran un bajo rendimiento escolar o los que se encuentran en situación de desventaja social.

El proceso de identificación que va a describirse implica la utilización de una información muy diversa que proporcionan diferentes fuentes de información para tratar de evitar el riesgo de excluir incorrectamente a alumnos que podrían beneficiarse de determinadas ayudas pedagógicas.

Por último, nuestro proceso de identificación pretende ser el nexo entre la concepción de superdotación por la que hemos optado y el tipo de ayuda educativa o de medidas especiales que puede ser necesario adoptar para este alumnado.

*** Cuadro resumen de las principales características del proceso de identificación seguido**

- El procedimiento pretende identificar a un grupo amplio y heterogéneo de alumnos que destacan en diferentes capacidades no siempre relacionadas con el rendimiento escolar.
- Para efectuar la detección se valoran tanto habilidades cognitivas como no cognitivas.
- Se pretende lograr el máximo grado de equidad para que el alumnado en situación de desventaja social y/o con bajo rendimiento no queden excluidos.
- Se utiliza una información diversa proporcionada por diferentes fuentes de información.
- El proceso de identificación puede considerarse como el nexo entre la concepción de la superdotación que se ha adoptado en este trabajo y las medidas educativas que en el futuro se apliquen.

3.2.2. Descripción del proceso de identificación seguido.

En este apartado nos proponemos exponer, en primer lugar, el proceso de identificación que se ha seguido en este trabajo de investigación. En el siguiente capítulo en el que se expondrá el diseño de la investigación nos centraremos en las técnicas que se han elaborado para efectuar la fase de screening del proceso de detección.

Hemos utilizado el acrónimo "4CXC" para denominar a nuestro modelo de detección ya que se analizan cuatro áreas diferentes de competencia: **comunicación, creatividad, capacidad de aprendizaje y competencia social**, a través de tres contextos o fuentes de información diferentes: el profesorado, las familias y los propios alumnos.

En el proceso

a) Fase de Screening

En la fase de Screening se aplicaron las técnicas informales de identificación:

- Escala de valoración para el profesorado.
- Cuestionario dirigido a las familias.
- Técnicas de nominación y autoinformes para el alumnado.

b) Fase de validación de las técnicas de detección y de selección del alumnado que destacan en alguno de los ámbitos valorados

En un procedimiento ordinario de identificación esta segunda fase hubiera consistido en aplicar una serie de técnicas consideradas objetivas al grupo que había sido seleccionado en la primera fase. Sin embargo, dado que los instrumentos desarrollados para la fase de screening

no estaban validados, el objetivo de esta segunda fase fue validar las técnicas de detección e identificar a los sujetos que destacaban en alguno o algunos de los ámbitos valorados.

Los aspectos que se pretendía valorar en esta segunda fase fueron:

- Rendimiento en formas de razonamiento de tipo convergente.
- Rendimiento en formas de razonamiento de tipo divergente.
- Rendimiento en tareas escolares.

Las técnicas utilizadas fueron:

- Matrices progresivas de Raven.
- Adaptación del test de Creatividad de Torrance.
- Análisis del rendimiento escolar.

En esta segunda fase se pretendía, como hemos dicho, el doble objetivo de comprobar la validez de muestras técnicas de detección y seleccionar a los sujetos que destacaban en algunos de los aspectos valorados mediante las técnicas formales e informales para, posteriormente, pasar a una tercera fase de análisis de las necesidades educativas de los alumnos seleccionados.

Con la colaboración de los psicopedagogos/as de los institutos en los que se ha realizado este proyecto se completó el proceso de evaluación del alumnado seleccionado con las técnicas que se presentan en el capítulo 5.

El proyecto que describimos se realizó en 19 institutos de la Comunitat Valenciana. Aunque las pruebas no se aplicaron a todo el alumnado de cada centro sino que la muestra utilizada se adaptó a las posibilidades de colaboración del personal del centro especialmente los psicopedagogos y psicopedagogas.

Técnicas utilizadas para la identificación

4.1. ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE LOS INSTRUMENTOS ELABORADOS

Para tener una visión más completa del proceso de identificación seguido y de las técnicas utilizadas puede resultar interesante analizar una a una las características del procedimiento de detección por el que hemos optado.

*** *El objetivo que se pretende es identificar a un grupo amplio y heterogéneo de alumnos y alumnas que destacan en capacidades no siempre relacionadas con el rendimiento escolar.***

Las técnicas de detección se elaboraron con el propósito de recoger las valoraciones y observaciones de personas cercanas al alumnado en relación a cuatro ámbitos de aptitud diferentes que en concreto son: la competencia social, las habilidades comunicativas, la capacidad de aprendizaje y la creatividad. Sólo uno de estos ámbitos se relaciona tradicionalmente con el rendimiento escolar, y el resto pretende valorar habilidades y aptitudes que no están directamente asociadas con el rendimiento en la escuela, y que, por lo tanto, podrían manifestarse en aquellos alumnos a los que sus profesores no consideran con altas capacidades por no mostrar resultados brillantes en el instituto.

Partimos de la idea de que la exploración de estos cuatro ámbitos mediante la utilización de escalas diferentes iba a permitir identificar a un grupo amplio y heterogéneo de alumnos. Los instrumentos de identificación que vamos a presentar, permiten detectar perfiles diversos; desde el alumnado con elevada competencia general, y que, por lo tanto, obtiene una elevada puntuación en las cuatro áreas, hasta los que destacan exclusivamente en una de ellas o en dos o tres áreas simultáneamente.

Además, la elección de estas cuatro áreas se realizó con el propósito de que resultaran adecuadas para identificar tanto a los alumnos con elevado rendimiento, como a los que manifiestan un bajo rendimiento e incluso actitud negativa ante el instituto.

A continuación describimos brevemente los cuatro ámbitos de aptitud sobre los que se han elaborado las escalas de detección utilizadas en este estudio:

Competencia social

Entendida como flexibilidad en el comportamiento y capacidad de adaptación suele ser una característica frecuente en el alumnado con altas capacidades. Así pues, la técnica de detección incluye ítems que hacen referencia a la búsqueda y satisfacción en las relaciones sociales, la capacidad de adaptación y el éxito en situaciones de interacción social, entre otras.

Capacidad de aprendizaje

La capacidad de aprendizaje es una de las características fundamentales del alumnado con altas habilidades considerado como grupo diverso, ya que cuando existe una motivación adecuada hacia las tareas escolares, los aprendizajes se producen con rapidez y consistencia. Puede considerarse, pues, que una característica de este alumnado es su forma peculiar de aprender aun ritmo más rápido y con mayor profundidad y amplitud que sus iguales cuando la propuesta educativa que se le propone es adecuada y el alumno se siente motivado. Con este ámbito se pretende valorar el rendimiento en la utilización de estrategias de aprendizaje, la resolución de problemas y la comprensión verbal o escrita etc.

Comunicación

La escala incluye las observaciones y valoraciones del profesorado sobre el desarrollo del lenguaje, dominio y riqueza del vocabulario y fluidez en la expresión tanto oral como escrita.

Las formas de expresión y la utilización del lenguaje especialmente el oral es considerado por algunos autores como Whitmore (1988) como un indicador clave de elevada capacidad. Este aspecto que se debe valorar especialmente con los alumnos y alumnas con bajo rendimiento y que, realizan trabajos escritos pobres e incompletos.

Sin embargo, consideramos que el ámbito de la comunicación podría resultar inadecuado para el alumnado en situación de desventaja social, ya que probablemente no destacan por la utilización del lenguaje. Respecto a este punto se consideró que esta situación podría compensarse al valorar las áreas de creatividad y competencia social.

Creatividad

Las formas de razonamiento de tipo divergente son poco valoradas en el ámbito educativo y, por esta razón, algunos alumnos y alumnas con elevada creatividad no son identificados por el profesorado.

Un elevado rendimiento en formas de razonamiento de tipo divergente, se caracteriza por la habilidad para producir muchas ideas ante una situación concreta (fluidez) y, por la capacidad para cambiar estas ideas cuando no son adecuadas (flexibilidad) y por la tendencia a organizar, enriquecer y elaborar las propias aportaciones; (Torrance, 1962 ; Guilford, 1968).

Así pues, mediante los ítems incluidos en el área de creatividad se ha intentado conocer y valorar los aspectos anteriores, así como otras manifestaciones de elevada capacidad de razonamiento divergente como son: la originalidad, la imaginación, el sentido del humor, la curiosidad, etc.

*** *Las técnicas de detección valoran tanto habilidades cognitivas como no cognitivas.***

Para elaborar las técnicas de detección se optó por considerar a cada uno de los cuatro ámbitos de aptitud descritos anteriormente como una especie de "Complejo o conjunto aptitudinal" en el que confluyen diferentes aptitudes y capacidades cognitivas y no cognitivas. Desde nuestro punto de vista al observar y analizar el comportamiento y las realizaciones de cualquier alumno es difícil disociar los componentes cognitivos de los afectivos o las características de la personalidad. Pensamos que todos ellos convergen e interactúan en cualquiera de los ámbitos de aptitud humana.

*** *Para la detección se utiliza una información diversa proporcionada por diferentes fuentes de información.***

En nuestro proceso de identificación se consideró útil combinar diferentes fuentes de información como son el profesorado, las familias y los propios alumnos.

Las técnicas de detección para el profesorado y las familias consisten en diferentes escalas que incluyen observaciones y valoraciones sobre cada uno de los ámbitos de aptitud descritos (Competencia Social, Creatividad, Comunicación y Capacidad de Aprendizaje).

La técnica de nominación elaborada para el alumnado consiste en la descripción de un perfil de características global sin diferenciar entre los cuatro ámbitos anteriores. También se ha empleado el autoinforme como instrumento de detección.

La utilización de diferentes fuentes de información se realizó con el propósito de asegurarse la detección de cualquier indicio de alta habilidad en cualquier ámbito, y evitar la posible exclusión de alumnos o alumnas que podían beneficiarse de ayudas educativas.

*** El procedimiento de identificación pretende lograr el máximo grado de equidad para que los alumnos en situación de desventaja social y/o con bajo rendimiento no queden excluidos.**

Ya comentamos que la elección de algunos de los ámbitos de aptitud elaborados, se realizó con el propósito de que los instrumentos fueran adecuados para los alumnos con alta capacidad potencial y que, por diversas circunstancias, no obtienen un buen rendimiento en la escuela. Se consideró que las habilidades de comunicación y las de interacción personal, así como las muestras de creatividad en las realizaciones podrían ser unos buenos indicadores para detectar al alumnado en situación de desventaja social o para el que manifiesta un bajo rendimiento escolar.

El objetivo de tratar de conseguir el máximo grado de equidad en el proceso de identificación también estuvo presente al elegir los instrumentos que se iban a utilizar para validar las técnicas de nominación.

- El test de Raven fue elegido especialmente por ser considerado como uno de las pruebas que menos carga cultural presenta y por lo tanto es considerada como una medida relativamente "pura" del potencial intelectual general.
- Para valorar la creatividad se utilizaron tanto subtests verbales como gráficos del test de Torrance. Los subtests verbales se realizaron de forma oral para evitar que los alumnos que no dominaban la lectura y escritura se encontraran en situación de desventaja.
- Aunque en la fase de validación se utilizó, entre otros, el criterio de rendimiento, se consideró que los resultados obtenidos con el test de Raven y el de Torrance podrían compensar un bajo rendimiento escolar.

*** El proceso de identificación puede considerarse como el nexo entre la concepción de la superdotación que se ha adoptado e y las medidas educativas que en el futuro se apliquen.**

Hay que decir que en el diseño de las técnicas se perseguía el propósito de que la cumplimentación de las diferentes escalas por parte de los profesores sirviera para ponerles en situación de observar determinadas habilidades en los alumnos que posiblemente no habían considerado hasta el momento.

En definitiva lo que se pretende con estas técnicas es que el profesorado al cumplimentar las escalas y al recoger las informaciones que le aportan las familias y los alumnos sea capaz de identificar como muy hábiles y capaces a determinados alumnos o alumnas que antes de utilizar estas técnicas de identificación pasaban inadvertidos en la clase.

4.2. TÉCNICAS UTILIZADAS PARA LA DETECCIÓN

- **Cuestionarios para el profesorado**

- Competencia Social
- Comunicación
- Capacidad de Aprendizaje
- Creatividad

- **Cuestionario para las familias**

- Escala de valoración

- **Cuestionarios para el alumnado**

- Escala de autovaloración
- Autoinforme

4.2.1 Cuestionarios para el profesorado

Objetivo

Aportar información sobre las observaciones que el tutor/a y un grupo de profesores que atiende al grupo dispone sobre cada alumno/a de la clase

Cumplimentación

El cuestionario se presenta como un listado de características; agrupado en cuatro áreas distintas; los profesores deben leer ese listado y pensar qué alumnos y alumnas de la clase responden mejor a esa descripción.

Es necesario que el cuestionario sea cumplimentado, al menos, por 3 profesores diferentes además del tutor/a.

Corrección

Se cumplimentará el siguiente cuadro resumen con el alumnado seleccionado.

ALUMNA/O	Competencia Social	Comunicación	Capacidad de Aprendizaje	Creatividad

En cada una de las columnas, correspondientes a las áreas, se detallará el número de veces que el alumno/a ha sido seleccionado por los distintos profesores/as.

CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO

(Protocolos de detección en Educación Secundaria Obligatoria)

COMPETENCIA SOCIAL

1. Muestra buena intuición para captar las necesidades de los demás. En muchas ocasiones sus compañeros/as buscan su ayuda en situaciones problemáticas.
2. Se adapta rápidamente a las nuevas situaciones, es flexible en el pensamiento y en la acción.
3. Se observa tendencia a organizar y dirigir las actividades grupales en las que participa.
4. Tiene buen sentido del humor.

Relación de alumnado que responde a esta descripción:

COMUNICACIÓN

1. Es capaz de expresar sus ideas de forma precisa.
2. Puede encontrar diferentes vías de expresar las ideas.
3. Es capaz de expresar sutiles matices de significado, utilizando una amplia provisión de sinónimos
4. Es capaz de expresar ideas de varias formas alternativas.
5. Utiliza correctamente los procesos comunicativos con personas de estatus diferente: se expresa de forma distinta y adecuada a cada situación si se dirige a compañeros, profesorado, padres, otras personas adultas, etc.
6. Sabe mantener un diálogo con el profesor/a a un nivel superior al de la mayoría de sus compañeros/as.

Relación de alumnado que responde a esta descripción:

CAPACIDAD DE APRENDIZAJE

1. Entiende con facilidad y relaciona sin esfuerzo aparente la mayor parte de las cuestiones explicadas en clase.
2. Realiza durante las explicaciones del profesor/a preguntas y respuestas que sorprenden por su agudeza y madurez.
3. Para su edad domina una gran cantidad de información referida a temas muy variados. Sorprende por la cantidad de hechos que conoce.
4. Demuestra una alta capacidad de concentración en aquellos temas o actividades que le interesan.
5. Demuestra ante situaciones problemáticas de clase o incluso conflictivas, una mayor capacidad que sus compañeros para resolverlas.
6. Es observador y capta el significado de situaciones que para la mayoría pasan desapercibidas.
7. Desarrolla sus trabajos con independencia y sin apenas solicitar ayuda del profesor/a.
8. Es capaz de abordar temas que para la mayoría de compañeros/as resultan todavía inasequibles.

Relación de alumnado que responde a esta descripción:

CREATIVIDAD

1. Durante las explicaciones de clase: ¿tiene facilidad para sugerir ejemplos que normalmente no se les ocurre a la mayoría de los compañeros/as?
2. Es capaz de aportar una gran cantidad de ideas y soluciones inusuales e inteligentes ante temas y problemas planteados en clase.
3. Muestra preferencia por las actividades en las que se investiga, experimenta y descubre la información.
4. Demuestra una gran curiosidad por conocer cosas nuevas y aporta con frecuencia interrogantes ante los diferentes temas que se trabajan en clase.
5. Puede mantener opiniones inesperadas y defender puntos de vista no convencionales.
6. Se puede apreciar en él o ella, una clara tendencia al juego intelectual y de forma espontánea fantasea, imagina y manipula ideas.
7. Muestra un sutil sentido del humor y ve humorísticamente situaciones que no lo parecerían a otros.
8. Se muestra cómodo/a en actividades de clase libres o poco estructuradas en las que la iniciativa de los alumnos/as determina el plan a seguir.

Relación de alumnado que responde a esta descripción:

4.2.2 Cuestionario para las familias

CUESTIONARIO PARA LAS FAMILIAS

Nombre del alumno/a: _____

Cumplimentación

La familia contestará cada uno de los items, atendiendo a la siguiente escala.

1. Difícilmente o nunca 2. Pocas veces 3. Bastantes veces 4. Casi siempre o siempre

D. En casa, suele mostrarse distraído o ausente	1	2	3	4
C.A. Demuestra una buena memoria en todas las facetas de la vida cotidiana.	1	2	3	4
C.A. Se concentra con facilidad e incluso se aísla cuando realiza actividades que le interesan.	1	2	3	4
C.A. Está muy interesado por lo que le rodea. Les sorprende frecuentemente con preguntas de una madurez superior a su edad.	1	2	3	4
D. Da mucha importancia a su aspecto físico	1	2	3	4
C.A. Destaca por su afición y facilidad para resolver crucigramas, jerglíficos, puzzles complicados, etc; o en juegos donde incide un alto componente intelectual.	1	2	3	4
C. Es capaz de mantener conversaciones de cierta dificultad.	1	2	3	4
C. Se expresa con un lenguaje rico y fluido.	1	2	3	4
CR. Sorprende por la originalidad que muestra en algunas respuestas, comportamientos, etc.	1	2	3	4
C. Le gusta intercambiar opiniones sobre temas de actualidad: Política, filosofía, economía,...	1	2	3	4
C.A. Colecciona, investiga y experimenta con los medios que tiene a su alcance.	1	2	3	4
CR. Hace comentarios e interpretaciones muy personales ante una película, un programa de televisión, ...	1	2	3	4
CS. Ofrece soluciones válidas a problemas familiares que se tratan estando él o ella presente.	1	2	3	4
CR. Tiene mucho sentido del humor, disfruta con las situaciones divertidas.	1	2	3	4
CS. Acepta responsabilidades. Se puede confiar en que las cumplirá y normalmente lo hace bien.	1	2	3	4
D. Valora más la opinión de sus amigos/as que la de sus padres.	1	2	3	4
CS. Se adapta con facilidad a las nuevas situaciones.	1	2	3	4

4.2.3 Cuestionarios para el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria

Objetivo

Obtener información, tanto de la percepción que cada alumno/a tiene sobre sí mismo, como de sus compañeros y compañeras de la clase.

Cumplimentación

El tutor o tutora valorará el momento idóneo para su aplicación, e intentará motivar al grupo para que lo realicen con interés.

CUESTIONARIO PARA EL ALUMNO/A

Nombre del alumno/a: _____

Esta actividad consiste en pensar cuál de tus compañeros/as se parece más a la descripción que te presentamos a continuación.

Piensa en un compañero o compañera que:

- Suele tener más ideas y soluciones ante los problemas.
- Si fueran a dar el nombre al mejor inventor/a a ella o él se lo darían.
- Se le ocurren ideas originales.
- Crees que es realmente inteligente.



La compañera o compañero que se parece más a la descripción es: _____

Nombra a compañeros o compañeras que crees que destacan mucho en un área determinada:

- Deportes: _____
- Matemáticas: _____
- Dibujo: _____
- Otras áreas (decir cuáles): _____

ESCALA DE AUTOVALORACIÓN

Alumno/a: _____

A continuación puedes leer una serie de afirmaciones referidas a ti mismo/a. La actividad consiste en señalar en la columna que aparece a la derecha el grado en que estas de acuerdo con cada afirmación, según la siguiente escala:

N. Nunca PC. Pocas veces F. Frecuentemente, con frecuencia S. Siempre

	N	PC	F	S
Soy un buen estudiante.				
Soy un buen deportista.				
Soy un compañero/a de clase que comprende y acepta a los demás.				
Me gusta trabajar con cosas mecánicas				
Disfruto con problemas matemáticos.				
Me gusta leer libros interesantes.				
Creo que tengo buena capacidad para la música.				
Pienso que tengo buena capacidad para el dibujo.				
Mis trabajos son a menudo bastante originales.				
En las situaciones difíciles se me ocurren bastantes ideas.				
A veces pienso que puedo aprender más deprisa que los demás.				
Respondo bien ante las bromas.				

AUTOINFORME

Alumno/a: _____

Esta actividad consiste en realizar una descripción de ti mismo/a, explicando como crees que eres y como te ves, en todos los aspectos.

4.3. MUESTRA Y RESULTADOS.

- La aplicación de los instrumentos se realizó como hemos comentado anteriormente en un total de 19 Institutos de Educación Secundaria aunque la validación de los instrumentos se realizó sobre una muestra aproximada de 1.000 alumnos.
- Algunos de los resultados obtenidos son los siguientes:

Conclusiones:

- Respecto a las áreas o ámbitos valorados: Capacidad de Aprendizaje, Comunicación, Competencia Social y Creatividad, puede confirmarse su utilidad y pertinencia en el proceso de identificación seguido.
- En relación a las fuentes de información utilizadas, se constata que el alumnado resulta la fuente más fiable. La menos fiable según nuestros resultados son las familias.
- Las diferencias observadas entre la escala de competencia social y el resto de áreas, puede interpretarse como indicador de que se requiere un análisis más profundo de la idoneidad de este ámbito en futuros trabajos de investigación.

La evaluación psicopedagógica consiste en el proceso de recogida y análisis de información relevante, relativa a los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para identificar las necesidades educativas del alumnado más capaz, para fundamentar y concretar las decisiones respecto a la propuesta curricular y el tipo de ayudas que precisan para progresar en el desarrollo de las distintas capacidades.

Realizar una evaluación psicopedagógica implica establecer unos objetivos, recoger información, analizar, interpretar y valorar los datos obtenidos para tomar decisiones educativas respecto a los sujetos evaluados. Estas decisiones educativas se han de plasmar en el establecimiento y seguimiento de un programa educativo.

La evaluación psicopedagógica ha atravesado por diversos momentos según el aspecto esencial en el que se centraba. Esto ha dado lugar a que se pueda hablar de diversos enfoques:

1. **Tradicional** (también llamado psicotécnico): centrado en el alumno y en su déficit (C.I.). La evaluación es cuantitativa. Se aplican los tests como experimento científico.
2. **De entrenamiento de habilidades**: parecido al anterior, centrada en el alumno y su proceso de déficit (condiciones neuropsicológicas), pero más vinculado a las respuestas educativas.
3. **Conductual**: centrado en la interacción alumno-tarea o alumno-habilidad. En este enfoque el diagnóstico es más funcional.
4. **Ecológico**: centrado en la interacción alumno-centro educativo. Basado en el currículum.

El protocolo de evaluación que presentamos es de tipo ecológico y contextual. En él se evalúan aspectos dirigidos a detectar las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades para abordar el proceso de enseñanza necesario para el mismo. Estas necesidades se basan en la interacción con su medio, para lo cual es preciso evaluar el contexto del aula, del centro y el socio-familiar y necesidades derivadas de la aplicación del currículum por lo que es necesario evaluar el perfil del alumno, el nivel actual de competencia del mismo y su nivel de desarrollo general.

El Reglamento Orgánico de Centro, en los Institutos de Secundaria, contempla las funciones que, con respecto a la evaluación psicopedagógica, deben desarrollar el Departamento de Orientación y el psicopedagogo o psicopedagoga, aunque para obtener una información completa es necesaria también la participación del profesorado.

5.1. PRINCIPIOS BÁSICOS DE LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Toda evaluación psicopedagógica se debe sustentar en una serie de principios:

- a) **Carácter funcional**: debe servir para tomar decisiones respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, para ello se evaluará al alumnado tomando referencia de los aprendizajes curriculares y sus condicionantes, todo ello en condiciones educativas naturales.
- b) **Carácter dinámico**: debemos determinar el potencial de aprendizaje para pensar posibles ayudas para el desarrollo del alumno o alumna.

- c) **Carácter técnico:** para la recogida y análisis de los datos se debe tener en cuenta las variables más relevantes y evaluar hipótesis de trabajo.
- d) **Carácter educativo y cooperativo:** debe ser un complemento de la evaluación de la competencia curricular ordinaria para lo cual deben participar todos los profesionales que incidan en el sujeto de la evaluación.

5.2. FINALIDAD DE LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA QUE PRESENTAMOS

Los principales objetivos del proceso de evaluación son los siguientes:

- Recoger información sobre el entorno familiar y escolar en el que se desenvuelve el alumno-a, resaltando los aspectos del contexto que pueden favorecer o dificultar el proceso de enseñanza aprendizaje
- Detectar el alumnado con altas capacidades
- Conocer sus características
- Identificar las necesidades educativas que presentan para, posteriormente, darles la respuesta educativa más adecuada.

5.3. ÁMBITOS DE LA EVALUACIÓN

Competencia Curricular

El nivel actual de competencia curricular, es decir, lo que conoce o sabe hacer el alumno en relación al currículum del aula. En relación a la programación centro-aula, a las áreas curriculares y a la temporalización. Asimilación y utilización de los contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales alcanzados por el alumno en las diferentes áreas del currículum. La evaluación de la competencia curricular pasará por tres momentos: 1º. Determinación de las áreas que precisan evaluación. 2º. Evaluación ordinaria por parte del profesorado. 3º. Evaluación en profundidad de aquellas áreas en las que el alumno o alumna dispone de una información muy amplia.

Los aspectos a evaluar en este ámbito pueden versar sobre:

- Dominio de los contenidos.
- Habilidades tecnológicas: método de trabajo y técnicas de trabajo.
- Conocimientos específicos en determinadas áreas: capacidades y contenidos.

Estrategias de Aprendizaje

Las diferencias individuales aplicadas al proceso de enseñanza-aprendizaje dan lugar a los distintos estilos de enseñar en el docente y de aprender en el discente.

Una de las definiciones más acertadas es la de Keefe (1988) y que también asumen C. Alonso y D. J. Gallego (1994):

"Los Estilos de Aprendizaje son los rasgos cognitivos afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje".

Cuando queremos aprender algo cada uno de nosotros utiliza su propio método o conjunto de estrategias. Aunque las estrategias concretas que utilizamos varían según lo que queramos aprender, cada uno de nosotros tiende a desarrollar unas preferencias globales. Esas preferencias o tendencias a utilizar más unas determinadas maneras de aprender que otras constituyen nuestro estilo de aprendizaje.

Tanto desde el punto de vista del alumnado como del punto de vista del profesorado el concepto de estilos de aprendizaje resulta especialmente atrayente porque nos ofrece grandes posibilidades de actuación para conseguir un aprendizaje más efectivo.

La realidad siempre es mucho más compleja que cualquier teoría. La forma en que los alumnos y alumnas más capaces elaboran la información y aprenden variará en función del contexto, de la materia que estudian de sus propios intereses, etc.

Describimos a continuación una serie de aspectos que nos ayudan a comprender los Estilos de Aprendizaje:

Dependencia - Independencia de Campo (DIC). Este factor es uno de los más conocidos y estudiados gracias al Test de Figuras Enmascaradas que evalúa el modo de percibir la realidad dependiente o independiente. Las personas que tienden a percibir la información de manera analítica y sin dejarse influir por el contexto se denominan independientes. Los dependientes perciben de manera general e influidos por el entorno y el contexto. En situaciones de aprendizaje los independientes de campo tienen una mayor predisposición para las ciencias y las matemáticas y los dependientes a las ciencias sociales y relaciones personales.

Conceptualización y Categorización. Hace referencia a la forma en que una persona asocia o agrupa una serie de objetos, conceptos o informaciones.

Reflexividad - Impulsividad. Dimensión que se relaciona con la rapidez para actuar y resolver situaciones problemáticas. Junto a la rapidez encontramos la eficacia. Los individuos que actúan de manera impulsiva responden más rápidamente pero cometen más errores, los reflexivos analizan las respuestas antes de darlas, tardan más pero son más eficaces.

Nivelamiento - Agudización. Al percibir algunas personas destacan los elementos comunes y semejantes y tienden a minimizar las diferencias (nivelamiento), mientras que otros resaltan las diferencias y minimizan los rasgos comunes (agudización). Los primeros tienen más facilidad para pruebas tipo ensayo, los segundos para pruebas de tipo objetivo.

P. Honey y A. Mumford (1986) consideran el aprendizaje como un proceso circular de cuatro etapas que corresponden a su vez con los cuatro Estilos de Aprendizaje:

Estilo Activo. Son personas abiertas, entusiastas, sin prejuicios ante las nuevas experiencias, incluso aumenta su motivación ante los retos.

Estilo Reflexivo. Son individuos que observan y analizan detenidamente. Consideran todas las opciones antes de tomar una decisión. Les gusta observar y escuchar, se muestran cautos, discretos e incluso a veces quizá distantes.

Estilo Teórico. Presentan un pensamiento lógico e integran sus observaciones dentro de teorías lógicas y complejas. Buscan la racionalidad, la objetividad, la precisión y la exactitud.

Estilo Pragmático. Son personas que intentan poner en práctica las ideas. Buscan la rapidez y eficacia en sus acciones y decisiones. Se muestran seguros cuando se enfrentan a los proyectos que les ilusionan.

Cada uno de nosotros participa en diferente medida de estos Estilos. Es importante que el docente conozca los Estilos de Aprendizaje de su alumnado para poder favorecer el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Comportamiento emocional

El término Inteligencia Emocional se refiere a la capacidad humana de sentir, entender, controlar y modificar estados emocionales en uno mismo y en los demás.

Las emociones juegan un papel muy importante en nuestros estudios y nuestro aprendizaje, en todas las etapas de la vida -la escolar, la universitaria y la del aprendizaje permanente a que hoy nos obligan las responsabilidades profesionales y de funcionamiento. Como es natural, hay emociones que favorecerán nuestro aprendizaje, y hay otras que lo perjudican o lo obstaculizan. A priori, podríamos decir que estados anímicos como la alegría, el entusiasmo o el coraje nos impulsan con la energía emocional adecuada para llevar adelante con eficiencia cualquier proceso de aprendizaje. Y estados anímicos como la tristeza, el miedo o la cólera perturban, obstaculizan o incluso pueden llegar a invalidar el proceso de aprendizaje.

Hay cuatro niveles en los que nuestros estados emocionales pueden afectar nuestro aprendizaje:

- 1) En una etapa inicial (predisposición, motivación, interés)
- 2) En una etapa intermedia (perseverancia, persistencia, regularidad del estudio)
- 3) En una etapa de obstáculos (manejo de, de las dificultades, de la frustración o de la adversidad)
- 4) En una etapa final (equilibrio emocional en el examen de nuestros conocimientos o en la aplicación de los mismos).

A través del cuestionario que posteriormente presentamos, vamos a intentar que los profesores y/o tutores valoren en nuestros alumnos y alumnas muchos de estos aspectos que sin duda van a repercutir de forma muy significativa en su interrelación interpersonal y social y en sus estrategias para solucionar conflictos o problemas y para tomar decisiones.

La autoestima y el autoconcepto

Según García y Doménech (1997) el autoconcepto es el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y del feedback de los otros significativos como compañeros, padres y profesor.

Una de las funciones más importantes del autoconcepto es la de regular la conducta mediante un proceso de autoevaluación o autoconciencia, de modo que el comportamiento de un estudiante en un momento determinado está determinado en gran medida por el autocon-

cepto que posea en ese momento. Bandura (1977) señala que el sujeto anticipa el resultado de su conducta a partir de las creencias y valoraciones que hace de sus capacidades; es decir, genera expectativas bien de éxito, bien de fracaso, que repercutirán sobre su motivación y rendimiento.

En ocasiones puede suceder que los alumnos y alumnas con altas capacidades en la etapa secundaria, presenten desajustes entre su desarrollo cognitivo y el desarrollo personal y social. También puede ocurrir, que cuando las diferencias entre un alumno y su grupo de clase son tan evidentes que el propio alumno las advierte, este puede considerarse algo "extraño" o raro dentro del aula.

Todos estos aspectos resultan relevantes para la buena integración y adaptación del adolescente a su ámbito escolar y más específicamente a su grupo-clase, es por lo que resulta evidente que la evaluación psicopedagógica debe incluir necesariamente el análisis del autoconcepto y la autoestima como componentes esenciales en el desarrollo personal y social del alumno y alumna.

Existen algunos indicadores que pueden ser útiles para realizar y orientar esta evaluación:

- Expectativas del alumno-a respecto de sí mismo y sus capacidades.
- Opinión y valoración que cree que tienen los demás de él.
- Autoinstrucciones que utiliza.
- Criterios que utiliza para valorar logros personales, sociales y académicos.
- Forma de valorar las ayudas externas.
- Metas que se propone y opinión ante las metas que le proponen los demás.

Si se considera oportuno, toda esta información se puede completar con la información aportada por la familia del alumno-a, el profesorado y su grupo de pares.

Motivación e intereses

Los autores contemporáneos estudian las variables motivacionales que conducen al logro de las metas propuestas. Últimamente, las hipótesis de las motivaciones de logro tienen mucha aplicación en la satisfacción, en el trabajo y el estudio. Las características básicas de estas investigaciones consisten en que toda persona busca satisfacer sus necesidades, las cuales están acompañadas de un efecto agradable o desagradable; por consiguiente, el motivo lo forma la parte afectiva del comportamiento, que conduce a la satisfacción de sus necesidades básicas o aprendidas en el proceso de adaptación.

La motivación es un concepto genérico (constructo teórico-hipotético) que designa a las variables que no pueden ser inferidas directamente de los estímulos externos, pero que influyen en la dirección, intensidad y coordinación de los modos de comportamiento aislados tendientes a alcanzar determinadas metas; es el conjunto de factores innatos (biológicos) y aprendidos (cognoscitivos, afectivos y sociales) que inician, sostienen o detienen la conducta.

5.4. TÉCNICAS PARA REALIZAR LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

PRUEBA DE CREATIVIDAD

- **OBJETIVO**

El objetivo de esta prueba es valorar la creatividad del alumno/a a través de cuatro componentes básicos:

- **Fluidez:** es la capacidad para producir muchas ideas, se valora por el número de respuestas que el alumno/a emite.
- **Flexibilidad:** es la capacidad para ver y abordar las situaciones de formas diferentes. Este componente de la creatividad se valora analizando cuantas categorías de respuestas diferenciadas el alumno/a es capaz de producir.
- **Elaboración:** es la capacidad para enriquecer cualquier producción con detalles que aunque no son necesarios para explicar la idea principal, la realizan.
- **Originalidad:** capacidad para producir respuestas que son poco frecuentes en el entorno.

- **APLICACIÓN**

Se presentan diferentes tareas de tipo gráfico y verbal para ser cumplimentadas por los alumnos/as.

Resulta conveniente aplicar la prueba al grupo completo de alumnos/as para comparar las diferentes producciones y poder apreciar determinados componentes del pensamiento divergente, como, por ejemplo, la originalidad.

- **CORRECCIÓN**

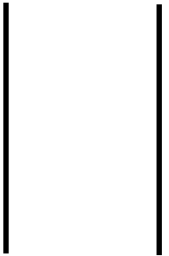

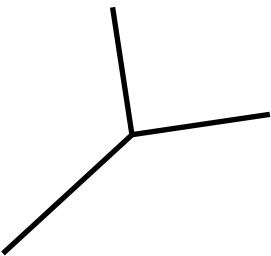

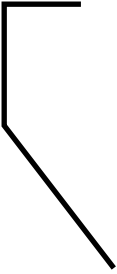
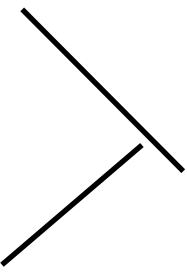
Para tratar de contrastar el factor "subjetividad" a la hora de corregir esta prueba, se propone que al menos tres personas diferentes evalúen las realizaciones de los alumnos, utilizando una escala de 1 a 10, para puntuar cada uno de los componentes de la creatividad. Posteriormente se obtendrá una puntuación media para cada aspecto valorado y una puntuación global como resultado final de la prueba.

FIGURAS INCOMPLETAS (I)

Nombre: _____ Apellidos: _____

Imagina que alguien ha comenzado a dibujar pero no ha terminado los siguientes dibujos. Termina de dibujarlos tú, pero, haz un dibujo que creas que no se le va a ocurrir a nadie más en la clase.

Adaptación del test Figuras Incompletas de Torrance (1969).

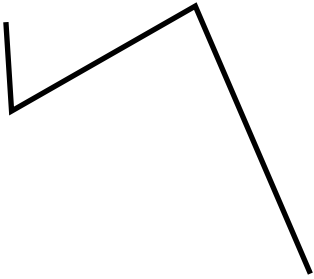
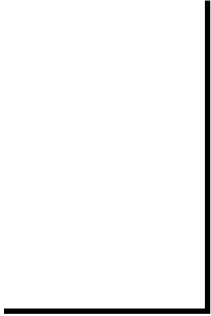
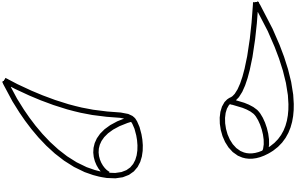
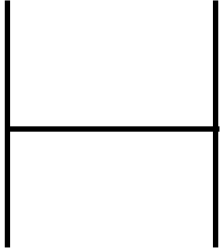
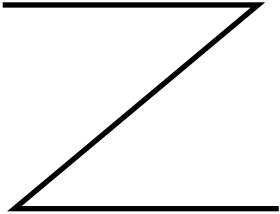
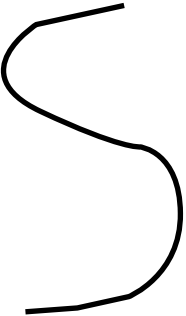
1 	2 
3 	4 
5 	6 

FIGURAS INCOMPLETAS (II)

Nombre: _____ Apellidos: _____

Imagina que alguien ha comenzado a dibujar pero no ha terminado los siguientes dibujos. Termina de dibujarlos tú, pero, haz un dibujo que creas que no se le va a ocurrir a nadie más en la clase.

Adaptación del test Figuras Incompletas de Torrance (1969).

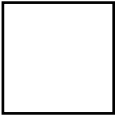
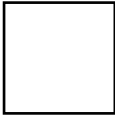

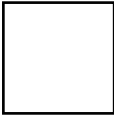

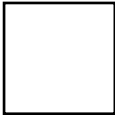


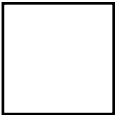
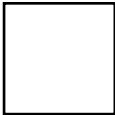

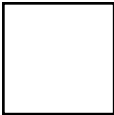
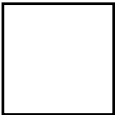
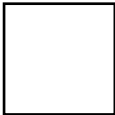
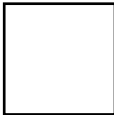
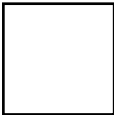




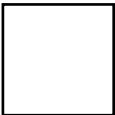
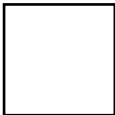

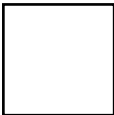
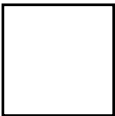
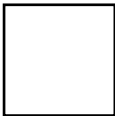

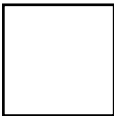
1 	2 
3 	4 
5 	6 

CUADRADOS

Nombre: _____ Apellidos: _____

Haz un dibujo diferente con cada uno de estos cuadrados.

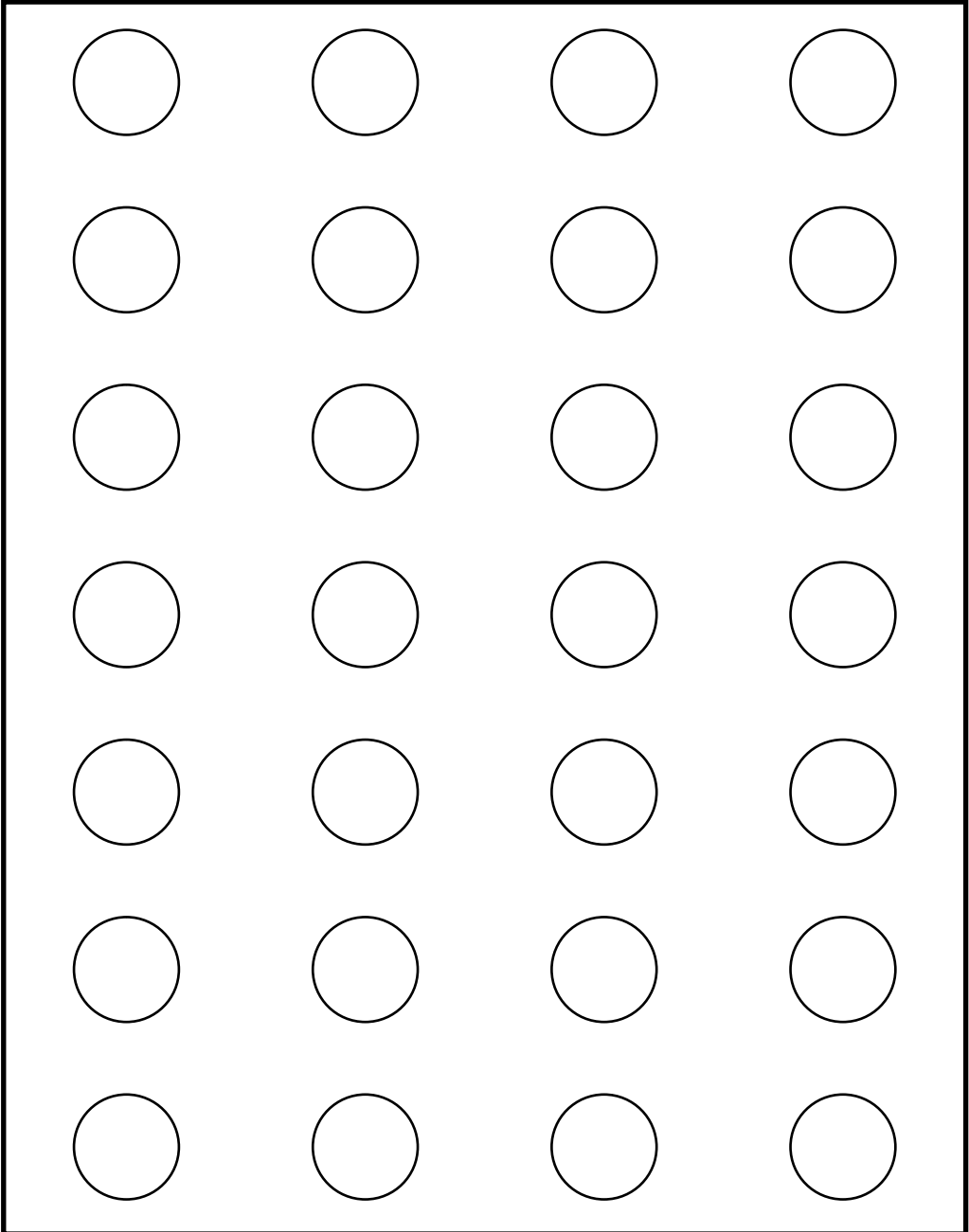
Adaptación del test Figuras Incompletas de Torrance (1969).

CÍRCULOS

Nombre: _____ Apellidos: _____

Haz un dibujo diferente con cada uno de estos círculos.

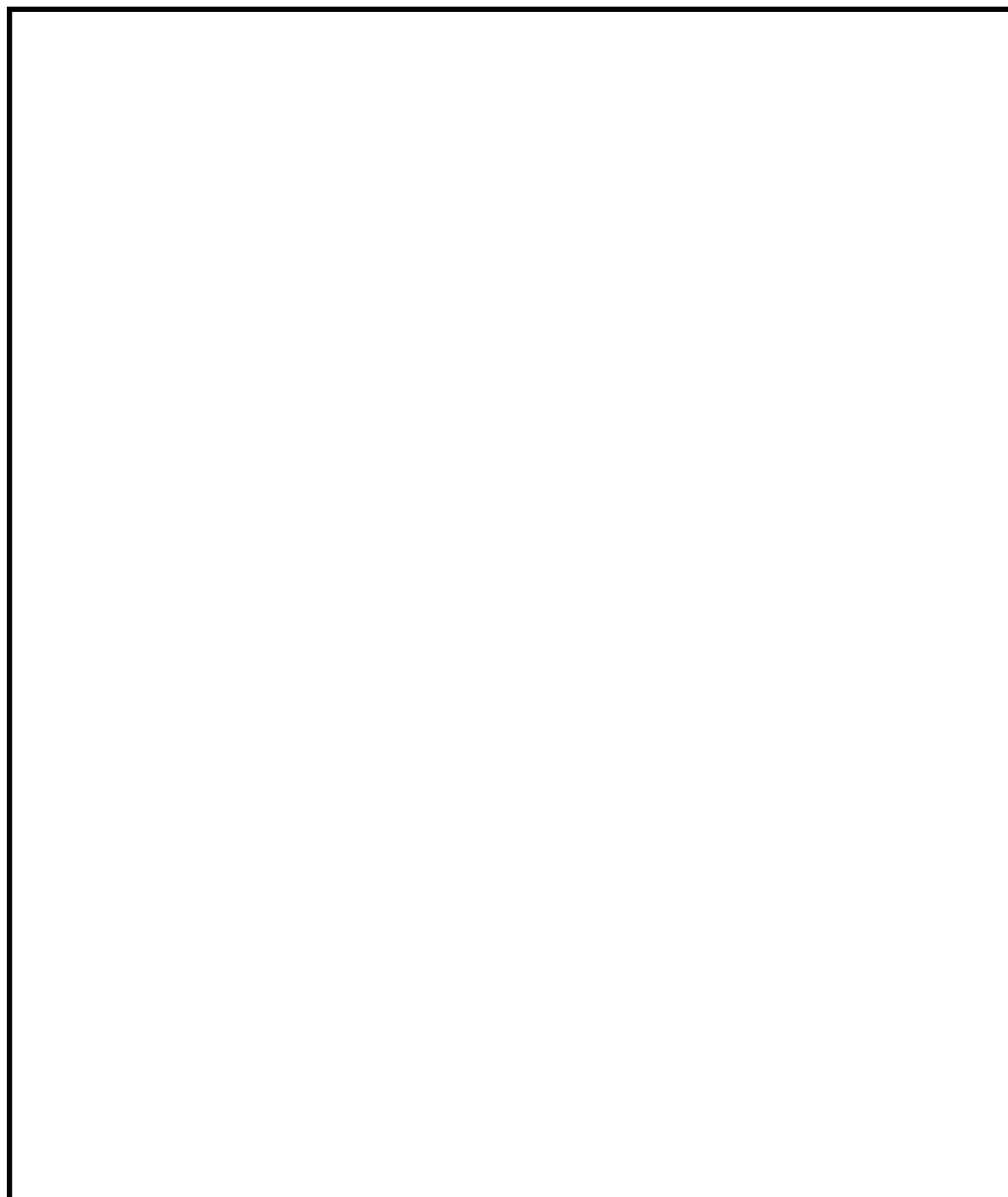
Adaptación del test Figuras Incompletas de Torrance (1969).

PRODUCCIÓN DIVERGENTE DE TIPO VERBAL (I)

(Realización escrita u oral)

Nombre: _____ Apellidos: _____

Piensa en todas las actividades distintas que podrías realizar aprovechando papel de periódico. Cuántas más cosas se te ocurran mucho mejor.

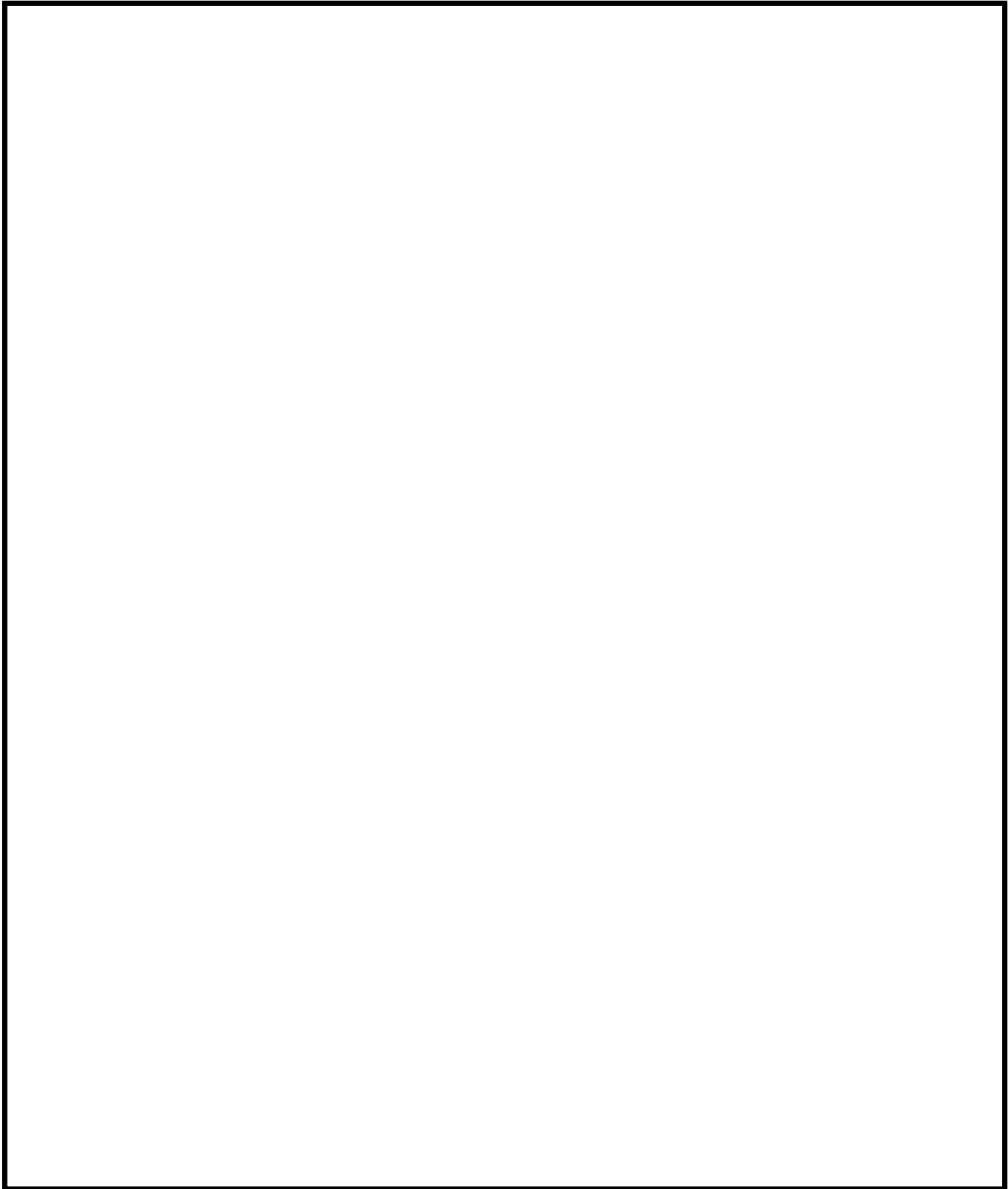


PRODUCCIÓN DIVERGENTE DE TIPO VERBAL (II)

(Realización escrita u oral)

Nombre: _____ Apellidos: _____

Imagina un adolescente extraterrestre que no se parece en nada a los seres humanos aterriza en tu instituto.
Imagina qué ocurriría.



PRODUCCIÓN DIVERGENTE DE TIPO VERBAL (III)

(Realización escrita u oral)

Nombre: _____ Apellidos: _____

Imagina que ocurriría si todos los coches de tu ciudad fueran iguales y de color negro.



PLANTILLA DE CORRECCIÓN

Alumno/a: _____ Curso: _____

FLUIDEZ	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
FLEXIBILIDAD	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ORIGINALIDAD	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ELABORACIÓN	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Puntuación en cada factor: Media de las puntuaciones de los 3 jueces.

• **Fluidez:**• **Flexibilidad:**• **Originalidad:**• **Elaboración:**

Puntuación global: Suma de las puntuaciones de los cuatro factores dividido entre 4.

• **Puntuación Global:**

CREATIVIDAD ALTA	CREATIVIDAD MEDIA-ALTA	CREATIVIDAD MEDIA-BAJA	CREATIVIDAD BAJA
10 - 7'5	7'5 - 5	5 - 2'5	2'5 - 0

CUESTIONARIO PARA VALORAR EL COMPORTAMIENTO EMOCIONAL

- **OBJETIVO**

El objetivo de este cuestionario es valorar la competencia emocional del alumnado, dada su repercusión en el proceso de enseñanza aprendizaje.

- **APLICACIÓN**

El cuestionario está diseñado para ser cumplimentado por el tutor/a, junto con algún otro profesor/a de otras áreas, después de observar al alumno/a en diferentes situaciones dentro del contexto escolar, particularmente: sesiones de tutoría, individual o grupal; actividades extraescolares, trabajo cooperativo.

Consta de una serie de frases que se refieren a la forma de ser y de comportarse del alumnado. Se deben leer las frases cuidadosamente y marcar el casillero con la puntuación correspondiente, considerando que el 1 sería nada y el 5 mucho.

Conviene que el profesorado conozca la técnica antes de cumplimentarla y que disponga de un tiempo para observar al alumno/a en diferentes situaciones de aprendizaje.

El psicopedagogo/a puede también aportar información sobre el comportamiento emocional del alumno/a en diversos contextos, tanto de evaluación formal como de observación en entornos naturales.

- **CORRECCIÓN**

La técnica requiere una valoración cualitativa de los resultados de la observación.

	1 (Nada)	2	3	4	5 (Mucho)
1. Parece consciente de sus emociones					
2. Es realista respecto a sus habilidades y sus dificultades					
3. Sabe expresar sus sentimientos de una manera socialmente aceptable					
4. Manifiesta una autoestima elevada					
5. Parece que sabe lo que quiere y actúa en consecuencia					
6. Sus amigos le buscan para contarle cosas y pedirle consejo					
7. Adapta su forma de actuar a los diferentes contextos situacionales					
8. Intenta ponerse en el lugar del otro y se preocupar por los demás					
9. Intenta aprender de sus propios errores					
10. Le buscan para compartir actividades, tanto dentro como fuera del instituto					
11. Reflexiona antes de intervenir en un asunto o de tomar decisiones					
12. Tiende a ejercer el liderazgo de forma espontánea					
13. Aprende de la experiencia de los demás					
14. Le afecta la opinión que los demás tienen de él o ella					
15. Busca ayuda cuando la necesita					
16. Utiliza estrategias de negociación para solucionar diferentes conflictos					
17. Muestra sensibilidad ante problemáticas sociales					

CUESTIONARIO SOBRE ESTILOS DE APRENDIZAJE EN EL AULA

- **OBJETIVO**

El objetivo de esta técnica es obtener información sobre las condiciones que resultan más favorables para el aprendizaje de los alumnos/as, dentro del aula.

- **APLICACIÓN**

El cuestionario está diseñado para ser cumplimentado por el tutor/a, junto con otros profesores/as que atienden al alumno/a, en diferentes situaciones de aprendizaje.

El psicopedagogo/a también puede aportar información sobre las circunstancias que favorecen el aprendizaje del alumno/a en el aula.

Los apartados números 4 y 5 pueden transformarse en preguntas que se formulen verbalmente al alumno/a para completar y contrastar con la información que aporta el profesor/a.

Consta de una serie de frases que se refieren a las diversas condiciones que pueden darse en el aula durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Se deben leer las frases cuidadosamente y marcar con una X el casillero correspondiente.

Conviene que el profesorado conozca la técnica antes de cumplimentarla y que disponga de un tiempo para observar al alumno/a en diferentes situaciones de aprendizaje.

- **CORRECCIÓN**

Se debe prestar especial atención, como es lógico, a las condiciones o situaciones de aprendizaje que se han considerado más adecuadas para el alumno/a.

CUESTIONARIO SOBRE ESTILOS DE APRENDIZAJE EN EL AULA

1. ¿Cuándo aprende mejor el alumno/a?

· En diversas y muy variadas situaciones	
· Cuando los contenidos y actividades se relacionan con sus intereses	
· Otras:	

2. ¿Cómo aprende mejor el alumno/a?

· Cuando se le presenta determinada informacións	
· Cuando debe buscar la información por sí mismo	
· Otras:	

3. ¿Ante qué tipo de tareas responde mejor?. (seleccionar un mínimo de 3)

· En las tareas que implican autorregulación de la propia tarea	
· En las tareas que implican indagación o descubrimiento de la información	
· En las tareas en que se contrastan opiniones e ideas	
· En aquellas que debe utilizar lo que ya sabe para encontrar una solución a situaciones nuevas	
· En las que suponen comprensión e interpretación de contenidos	
· En las de reproducción de la información	

4. ¿Con quién aprende mejor el alumno/a?

· Cuando trabaja sólo	
· Cuando trabaja en equipo	
· Cuando tutoriza a un compañero/a	
· En cualquier situación	

5. Materiales

· Con el material habitual de la clase: libros de texto, cuadernos, ...	
· Con material de ampliación y consulta	
· Utilizando nuevas tecnologías	
· Indistintamente	

CUESTIONARIO PARA VALORAR ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y PROCESOS COGNITIVOS

- **OBJETIVO**

Este cuestionario es una pauta de observación sobre el tipo de estrategias que emplea el alumno/a para aprender. La información que mediante esta técnica se obtenga, servirá al profesorado para adecuar, si se considera conveniente, la forma en que se presentan los contenidos a aprender, y las actividades que se proponen en la clase a la forma peculiar de procesar la información de los alumnos más capaces.

- **APLICACIÓN**

El cuestionario está diseñado para ser cumplimentado por el tutor/a, junto con otros profesores/as que atienden al alumno/a a partir de sus observaciones del alumno o alumna.

Consta de una serie de frases que se refieren a la forma que el alumno/a tiene de abordar las tareas de aprendizaje y y los procesos cognitivos que utiliza. Se deben leer las frases cuidadosamente y marcar el casillero con la puntuación correspondiente, considerando que el 1 sería nada y el 5 mucho.

Conviene que el profesorado conozca la técnica antes de cumplimentarla y que disponga de un tiempo para observar al alumno/a en diferentes situaciones de aprendizaje.

El psicopedagogo/a puede también completar esta información con sus observaciones del alumno/a durante la aplicación de otras técnicas de la evaluación psicopedagógica y contrastar sus observaciones con las del profesor/a.

- **CORRECCIÓN**

La técnica requiere una valoración cualitativa de los resultados de la observación. En todo caso, la información que se obtenga debe servir para comprobar si los contenidos y las actividades de la programación tienen un nivel de complejidad y de dificultad acorde a la forma en que el alumno/a es capaz de procesar la información que va a aprender.

CUESTIONARIO PARA VALORAR ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y PROCESOS COGNITIVOS

1. Procesos atencionales	1 (Nada)	2	3	4	5 (Mucho)
· Es capaz de centrarse durante mucho tiempo en tareas relacionadas con temas que le interesan mucho					
· Se centra con facilidad en los aspectos esenciales de la información					
· Le gusta realizar clasificaciones de objetos, bibliografía, etc atendiendo a sus diversas propiedades					
· Le gusta observar y realizar valoraciones de los cambios que se producen a su alrededor					
· Se centra con facilidad y capta las ideas importantes de narraciones, explicaciones de clase, etc					

2. Memoria	1 (Nada)	2	3	4	5 (Mucho)
· Tiene buena memoria inmediata					
· Tiene buena memoria para nombres, lugares, fechas, mapas y cualquier otra información que le interese					
· Utiliza estrategias para luego retener la información (agrupar información, asociarla a significados concretos, encadenarla,...)					
· Utiliza espontáneamente datos, fechas y alusiones a cosas que ha oído y leído					

3. Procesos y estrategias de elaboración de la información	1 (Nada)	2	3	4	5 (Mucho)
· Responde con precisión y rapidez a los estímulos que se le presentan					
· Realiza con facilidad y de forma simultánea procesos diferentes					
· Destaca por la realización de aprendizajes autónomos					
· Suele resolver los problemas dando varias soluciones alternativas					
· Prefiere las actividades amplias y poco estructuradas, en las que pueda desarrollar sus propias ideas					
· Transfiere y generaliza espontáneamente las estrategias aprendidas a nuevas situaciones de aprendizaje					

4. Procesos y estrategias de codificación de la información	1 (Nada)	2	3	4	5 (Mucho)
· Transforma espontáneamente la nueva información mediante: imágenes visuales, organización espacial, expresiones verbales, etc.					
· Suele recoger mucha información detallada antes de realizar las tareas					
· Antes de realizar una actividad, le gusta analizar, ordenar y comparar los datos, así como valorar las diferentes formas y maneras de hacer las cosas					
· Tiende a ordenar las tareas a realizar, según su importancia					
· Aplica, de manera espontánea y certera los contenidos trabajados en el aula, en diversas situaciones					
· Muestra habilidad para establecer analogías entre conceptos					

CUESTIONARIO PARA VALORAR ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y PROCESOS COGNITIVOS**(Cont.)**

5. Procesos y estrategias de recuperación de la información	1 (Nada)	2	3	4	5 (Mucho)
· Tiene mucha habilidad para relacionar informaciones					
· Recuerda con facilidad y rapidez información diversa y sucesos que ocurrieron hace tiempo					
· Utiliza categorías, analogías y distintas formas de organizar la información para facilitar su recuperación					
· Utiliza los errores para aprender y generar nuevas estrategias					

6. Procesos y estrategias de apoyo al procesamiento	1 (Nada)	2	3	4	5 (Mucho)
· Cuando se enfrenta a una actividad novedosa, intenta utilizar estrategias no habituales para resolverla					
· Dedica más tiempo a la fase de planificación y es eficaz en la ejecución					
· Autorregula su propio aprendizaje con facilidad: reflexiona y comprueba resultados					
· Después de actuar suele comprobar las realizaciones y logros conseguidos					

EVALUACIÓN DEL CONTEXTO SOCIO-FAMILIAR

- **OBJETIVO**

Obtener información sobre las características del contexto familiar y social del alumno/a.

- **APLICACIÓN**

La entrevista con la familia es el procedimiento más idóneo para valorar este aspecto.

El guión de entrevista que se presenta no debe considerarse como una propuesta cerrada, ya que requiere que el psicopedagogo/a adapte las preguntas a cada situación y decida según la información que va obteniendo, en que aspectos merece la pena profundizar.

- **CORRECCIÓN**

Análisis de la información aportada por la familia del alumno/a.

DATOS DE LA FAMILIA

- Nivel de estudios del padre y la madre
 - Actividad profesional. Situación laboral actual
 - Composición familiar (Número de hermanos, tipo de actividad que desarrollan en la actualidad)
 - Personas que viven en el domicilio familiar.
-
-

VIDA FAMILIAR

Percepción que la familia tiene de la capacidad, características y necesidades de su hijo

- Cómo describirían a su hijo/a
 - ¿Qué características de su hijo/a les llama más la atención?
 - Qué tipo de atenciones necesita y si le dedican más tiempo
 - ¿Hay algún aspecto que les preocupa especialmente?
 - En caso de que el alumno/a ya estuviera detectado con anterioridad, conviene saber desde cuándo sabe la familia que su hijo presenta altas capacidades y de qué manera lo supieron
-

Relaciones familiares

- ¿Cómo se relaciona con los otros miembros de la familia?: padre, madre y hermanos
-

- ¿Existe alguna persona con la que el alumno/a mantenga una "relación especial"?
-

- ¿La vida de la familia parece centrarse en torno a las necesidades de ese hijo/a?
-

- Sentimientos de los padres respecto a la alta capacidad del hijo/a:
 - Sienten que el nivel del hijo es muy superior al de ellos
 - No saben cómo estimularle
 - Se sienten confusos ante las preguntas
 - Se sienten orgullosos de los logros de su hijo/a
-

Vivencias y expectativas respecto al hijo/a

- ¿Cómo está viviendo su hijo/a la etapa de la adolescencia? Principales dificultades que han ido surgiendo tanto a nivel personal como a nivel de relaciones familiares
-

- ¿Cómo imaginan que va a ser su hijo de joven y de adulto, que esperan de él/ella?
 - Nivel de estudios
 - Profesión,...
-

VIDA EN COMUNIDAD

Actividades de ocio y tiempo libre

- Tipo de actividades que desarrolla fuera del instituto: preferencia de objetivos intelectuales frente a otro tipo de actividades.
 - Deportes
 - Asociacionismo
 - Música, pintura,...
-

- Amigos/as fuera del instituto. Facilidad o dificultad para hacer amistades. Tendencia a elegir amigos más mayores o adultos.
-

Recursos para satisfacer las necesidades del hijo/a

- En su barrio disponen de los recursos necesarios para satisfacer las necesidades educativas de sus hijos/as
-

- Existen una serie de actividades que a su hijo le gustaría realizar, pero por alguna razón no es posible
-

- Recursos económicos de la familia para satisfacer las necesidades del hijo/a
-

VIDA ESCOLAR Y DESARROLLO INTELECTUAL

Relación con el Instituto y resultados escolares

- ¿Qué opinan del instituto?

 - ¿Están satisfechos del tipo de atención que recibe?:
 - Les parece que el profesorado es sensible a las necesidades de su hijo/a
 - Las relaciones de su hijo con el profesorado y con los compañeros son satisfactorias
 - El hijo/a tiene o no problemas de disciplina
 - Sus resultados escolares son muy bueno, buenos, normales, insatisfactorios
 - Qué opinan de la orientación que reciben, por parte del tutor/a y del Departamento de Orientación:
-

BIBLIOGRAFIA

- Albert, R.S. y Rounco, M.A.** (1986). The activament of eminence: a model based on a longitudinal study of exceptionally gifted boys and their families. En R.J. Sternberg y J.E. Davidson (Eds.): *Conceptions of giftedness*, 332-357. Nueva York: Cambridge University Press.
- Alvino, J.** (1985). *Parent's guide to raising a gifted child. Recognizing and developing your child's potencial*. Boston: Little Brown and Company.
- Alvino, J.; McDonnel, R.C. y Richert, S.** (1981). National survey of identification practices in gifted and talented education. *Exceptional Children*, 48, 124-132.
- Assouline, S.G.** (1997). Assesment of gifted children. En Colangelo y A. Davis (Eds.): *Handbook of gifted education*, 170-179. Boston: Allyn and Bacon.
- Beltrán, J.A. y Pérez, L.** (1993). *10 palabras clave en superdotados*. Navarra: Verbo Divino.
- Borkowski, L.G. y Peck V.** (1986). Causes and consequences of metamemory in gifted children. En R.J. Sternberg y J.E. Davidson (Eds.): *Conceptions of giftedness*, 182-200. Nueva York: Cambridge University Press.
- Burgaleta R.** (1991). Creatividad. En M. Martínez-Arias y M. Yela: Pensamiento e inteligencia. En Mayor y J. Pinillos (Dir.): *Tratado de Psicología General*. Madrid: Alhambra Universidad.
- Cadenas, C.** (1995). Alumnos con altas capacidades. *Cuadernos de Pedagogía*, 239, 56-60.
- Castejón** (1997). Modelos y estrategias de identificación del superdotado. En M.D. Prieto (Coor.): *Evaluación y atención a la diversidad del superdotado*, 17-40. Málaga: Aljibe.
- Castelló, A. y Batllé, C.** (1999). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de protocolo. *Faisca. Revista de altas capacidades*, 7.
- Castelló, A. y Martínez, M.** (1998). *Alumnat excepcionalment dotat intel.lectualment. Identificació i intervenció educativa*. Document de la Direcció General d'Ordenació Educativa. Generalitat de Catalunya.
- Cattell, J.M.** (1903). A statistical study of eminent men. *Popular Science Monthly*, 62, 359-377.
- Clark, B.** (1992). *Growing up gifted: development thepotencial ofchildren at home and at school* (4a edición). Columbus: OH: Macmillan Publishing CO.
- Cohn, S.J.** (1981). What is giftedness? A multidimensional approach. En A.H. Kramer (Ed.): *Gifted children*, 166-177. Nueva York: Tullium.
- Cornell, D.G.** (1984). *Families of Gifted Children*. Michigan: UMI Research Press Ann Arbor.
- Csikszentmihalyi, M. y Robinson, R.E.** (1986). Culture, time, and the development of talent. En R.J. Sternberg y J.E. Davidson (Eds.): *Conceptions of giftedness*, 264-284. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Dahme, G.** (1986). Die Vohersage von mathematischen, naturwissenschaftlichen und technischen Hochleistungen bei Teilnehmern des Wettbewerds "Jugend forscht" auf der Grundlage des Modells von Renzulli. *Congreso Alemán de psicología*. Heidelberg, Octubre.

Davis, G.A. y Rimm, R.M. (1994). *Education of the gifted and talented*. Boston MA: Allyn and Bacon.

Feldhusen, J.F. (1991). Identification of Gifted and Talented Youth. En M.C. Wang; M.C. Reynolds y H.J. Walberg (Eds.): *Handbook of Special Education, 2, 7-22*. Oxford: Pergamon Press.

Feldhusen, J.F. (1992). Talent Identification and Development education (TIDE). *Proceeding of the Second Assian Conference of Giftedness: Growing Up gifted and talented, 199-206*.

Feldhusen, J.F. y Baska, L. (1985). Identification and Assesment of the Gifted and Talented. En J.F. Feldhusen (Ed.): *Toward Excelence in Gifted Education, 85-101*. Denver: Love Publising.

Feldhusen, J.F. y Fathi, A.J. (2000). Identification of Gifted and talented Youth educational Programs. En K.A. Heller; F.J. Monks; R.J. Sternberg y R.F. Subotnik (Eds.): *Internatinal Handbook of of Giftedness and talent, 271-282*. Nueva York: Pergamon.

Feldhusen, J.F.; Harwan, F. y Holt, D. (1993). Assesment tools for counselors. En L.K. Silverman (Ed.): *Counseling the Gifted and Talented, 239-259*. Denver: Love Publishing.

Feldman, D.H. (1992). The theory of co-incidence: how giftedness develops in extreme cases. En F.J. Mónks y W.A.M. Peters (Eds.): *Talent for the future, 10-22*. Assen/Maastricht The Netherland: Van Gorcum.

Gagné, F. (1985). Giftedness and Talent: Reexamining a Reexamination of Definitions. *Gifted Child Quaterly, 29, 103-112*.

Gagné, F. (1991). Toward a differentiated model of giftedness and talent. En N. Collangelo y G.A. Davis (Eds.): *Handbook of gifted education, 109-125*. Boston: Allyn and Bacon.

Gagné, F. (1993). Constructs and models pertaining to exceptional human habilities. En K.A. Heller; F.J. Mónks y A.H. Passow (Eds.): *Internatinal handbook ofresearch and development of giftedness and talent, 69-87*. Nueva York: Pergamon.

Gagné, F. (1999). My convictions about the nature of human habilities, gifts and talents. *Journal for the education ofthe gifted, 22, 109-136*.

Gallagher, J.J. (1960). *Analysis of research on the education of gifted children*. Springfield, IL: Office of the Superintendent of Public Instruction.

Galton, F. (1883). *Inquires of human faculty and its development*. Londres: Macmillan.

García, E. y Vega, M.A. (1993). Superdotación. En L. Pérez: Diez palabras clave en superdotados, 15-43. Estella (Navarra): Verbo Divino.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1999). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Genovard, C. (1982). Hacia un esquema previo para el estudio de la superdotación. *Cuadernos de Psicología, 6 (1), 114-144*.

- Genovard, C.** (1983). Educación Especial para profesores de Educación Especial de niños excepcionales superdotados: Inventando el futuro. *Educar*, 3, 27-46.
- Genovard, C. y Castelló, A.** (1990). *El límite superior*. Madrid: Pirámide.
- Goldberg, M.L.** (1965). *Research on the talent*. Nueva York: Teachers College Press.
- González Gómez, C.** (1993). *La identificación de los alumnos superdotados y con talento en las primeras etapas del ámbito instruccional*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Gottfried, A.W.; Gottfried, A.E.; Bathurst, K. y Guerin, D.V.** (1994). *Gifted IQ early development aspects. The Fullerton longitudinal study*. Nueva York: Plenum Press.
- Grenier, M.E.** (1985). Gifted children and other sibling. *Gifted Child Quarterly*, 29, 164-167.
- Grinder** (1985). The gifted in our midst: by their divine, Deeds, Neuroses and mental rest scores we have known them. En F.D. Horowitz y M. O'Brien: *The gifted and talented. Developmental perspectives*, 5-36. Washington: APA.
- Guildford, J.P.** (1967). *The nature of human intelligence*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Guildford, J.P.** (1968). *Intelligence, creativity and their education implications*. S. Diego: Knapp.
- Haensly, P.; Reynolds, C.R. y Nash, W.R.** (1986). Giftedness: coalescence, context, conflict, and commitment. En R.J. Sternberg y J.E. Davidson (Eds.): *Conceptions of giftedness*, 128-148. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Hagen, E.** (1980). *Identification of the Gifted*. Nueva York: Teacher College Press.
- Hany, E.A.** (1993). Methodological Problems and Issues Concerning Identification. En K.A. Heller; F.J. Mónks y A.H. Passow (Eds.): *International handbook and of research and development of giftedness and talent*, 209-232. Oxford: Pergamon.
- Hocevar, D. y Bachelor, P.** (1989). A taxonomy and critique of measurements used in the study of creativity. En J.A. Glover; R.R. Ronning y C.R. Reynolds (Eds.): *Handbook of Creativity*. Nueva York: Plenum Press.
- Hoge, R.D. y Costumore, L.** (1986). The use of teacher judgment measures in the identification of gifted pupils. *Teaching and Teachers Education* 2, (2), 181-196.
- Jackson, N.E. y Butterfield, E.C.** (1986). A conception of giftedness designed to promote research. En R.J. Sternberg y J.E. Davidson (Eds.): *Conceptions of giftedness*, 151-181. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Jacobs, J.C.** (1971). Effectiveness of teachers and parent identification of gifted children as a function of school level. *Psychology in the school*, 8, 140-142.
- Johnson, D.L.** (1979). *Gifted and Talented Screening Form Instruction Manual*. Chicago Il: Stoelting.
- Khatena, J.** (1982). *Educational Psychology of the Gifted*. New York: John Wiley

Kranz, B. (1981). *Kranz talent identification instrument*. Moorhead, MN: Moorhead State College.

Laycock, B. (1979). *Gifted children*. Illinois: Scott Foresman, Grenview. Lombroso, C. (1898). *The man of genius*. Londres: Scott.

Lombroso, C. (1898). *The man of genius*. Londres

Marland, S.P. (1972). *Education of the gifted and talented: Report of the congress of the United States by the U.S. Commissioner of education*. Washington: Government Printing Office.

Martínez, M. y Castiglione, F. (1996). *Las familias con hijos e hijas de altas capacidades. Orientación e intervención en la familia del niño superdotado*. Madrid: Curso MEC.

Monks, F.J.; Heller, K.A. y Passow, A.H. (2000). The study of the giftedness: Reflections on where we are and where we are going. En K.A. Heller, F.J. Monks, R.J. Sternberg y R.F. Subotnik (Eds.): *International Handbook of giftedness and talent*, 839- 865. Nueva York: Pergamon.

Olszewski, P.; Kulieke, M. y Willis, G. (1987). *A study of predictors of succes in fasí paced classes and the validity of entrance scores*. Evanston, IL: Northwestern University, Center for Talent Development.

Pérez, L.F. y Domínguez, P. (2000). *Superdotación y adolescencia. Características y necesidades en la comunidad de Madrid*. Madrid: Consejería de Educación.

Pérez, L.; Domínguez P. y Díaz, O. (1998). *La educación de los más capaces: guía para educadores*. Madrid: MEC.

Prieto, M.D. (1997). *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. Málaga: Aljibe.

Prieto, M.D. y Bermejo, M.R. (1996). Investigación y educación del superdotado en el año 2000. En J. González et al. (eds.): *Psicología de la instrucción*, Vol. 2. Barcelona: EUB.

Raven, J.C. y Cols. (1990). *Manual for Raven's Progressive Matrice and Vocabulary Scales*. Londres: Lewis.

Renzulli, J.S. (1978). What makes giftedness? Re-examining the defínition. *Phi Delta Kappa*, 60, 180-184.

Renzulli, J.S. (1986). The three ring conception of giftedness. A developmental model for creative productivity. En R.J. Sternberg y J.E. Davidson (Eds.): *Conceptions of giftedness*, 53-92. Nueva York: Cambridge University Press.

Renzulli, J.S. (1994). Desarrollo del talento en las escuelas. Programa práctico para el total rendimiento escolar mediante el modelo de enriquecimiento escolar. En Y. Benito (Ed.): *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*, H5-215. Salamanca: Amarú.

Renzulli, J. y Reis, S.M. (1991). The reform movement and the quiet crisis in gifted education. *Gifted Child Quaterly*, 35, 26-35.

- Renzulli, J.; Reis, S.M. y Smith, L.H.** (1981). *The revolving door identification model*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. y Smith, L.H.** (1977). Two Approaches to Identification to gifted Student. *Exceptional children*, 43, 512-518.
- Richardson, K.** (1990). *Understanding Intelligence*. Milton Keynes (Phyladelphia): Open University Press.
- Richert, E.S.** (1991). Rampant Problems and Promising Practices in Identification. En N. Colangelo y A. Davis (Eds.): *Handbook of gifted education*, 2a Edición, 187-199. Boston: Allyn and Bacon.
- Roedell, W.C.** (1989). Early development of gifted children. En Van Tassel-Basca y P. Olszewski-Kubilius (Eds.): *Patterns of influence on gifted learners: The home, the selfand the school*, 143-167. Nueva York: Teachers College Press.
- Rutter, M.; Maughan, N.; Mortimer, P. y Ouston, J.** (1979). *Fifteen thousand hours*. London: Open Books.
- Sattler, J.M.** (1988). *Assesment of children*. San Diego CA: Sattler.
- Silverman, L.K.** (1993). Conselling needs and program for the gifted. En K.A. Heller, F.J. Monks y A.H. Passow: *International handbook of research and development of giftedness and talent*, 631-647. Oxford: Pergamon.
- Stanley, J.C.** (1971). Identifying and nurturing the intellectually gifted. En W.C. George, S.L. Cohn y J.C. Stenley (Eds.): *Educating the gifted: Acceleration and Enrichment*, 172-180. The Johns Hopkins University Press.
- Sternberg, R.J.** (1985). *Beyond IQ a Triarchic Theory of Human Intelligence*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J.** (1986). *Las capacidades humanas*. Barcelona: Labor.
- Sternberg, R.J.** (1990). Thinking styles. Keys to understanding student performance. *Phi Delta Kappa*, 71, 366-371.
- Sternberg, R.J. y Davidson, J.E.** (1984). The role of insight in intellectual giftedness. *Gifted Child Quaterly*, 28, 2, 58-64.
- Sternberg, R.J. y Davidson, J.E.** (1986). Conceptions of gidtedness: A map of the terrain. En R.J. Sternberg y J.E. Davidson (Eds.): *Conceptions of giftedness*, 3-18. Nueva York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. y Lubart, T.** (1992). Creative giftedness in children. En P. Klein y A. Tannenbaum (Eds.): *To beyoung and gifted*, 109-128. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing.
- Sternberg, R.J. y Zhang, L.** (1995). What do we by giftedness? A pentagonal implicit theory. En *Gifted Child Quaterly*, 39, 2, 88-94.

- Swanson, H.L.; Branderbung Ayres, S. y Walalce, S.** (1989). Construct validity of the K-ABC with the gifted children. *Journal of Special Education*, 23, 342-352.
- Tannenbaum, A.J.** (1986). Giftedness a psychosocial approach. En R.J. Sternberg y J.E. Davidson (Eds.): *Conceptions of giftedness*, 21-52. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Tannenbaum, A.J.** (1992). Early signs of giftedness: Research and commentary. *Journal for the Education of Gifted*, 15, 104-133.
- Tannenbaum, A.J.** (1993). History of Giftedness and "Gifted Education" in World Perspective. En K.A. Heller, F.J. Mónks y A.H. Passow. *International handbook of research and development of giftedness and talent*, 3-27. Oxford: Pergamon.
- Tannenbaum, A.J.** (1997). The meaning and making of giftedness. En N. Colángelo y A. Davis (Eds.): *Handbook of Gifted Education*, 27-42. Boston: Allyn and Bacon.
- Tannenbaum, A.J.** (2000). A history of giftedness in school of society. En K.A. Heller, F.J. Mónks, R.J. Sternberg y R.F. Subotnik (Eds.): *International Handbook of giftedness and talent*, 23-55. Nueva York: Pergamon.
- Taylor, C.W.** (1978). How many types of giftedness can your program tolerate? *Journal of Creative Behavior*, 12, 39-51.
- Terman, L.M.** (1925). *Genetic studies of genius. Mental and traits of a thousand gifted children*, Vol. I. Standford: University Press.
- Terman, L.M. y Oden, M.H.** (1951). The Stanford studies of the gifted. En P. Witty (Dr): *The gifted child*. Boston M.A.: D.H. Heath.
- Torrance, E.P.** (1962). *Guiding cretive talent*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Tourón, J.; Peralta, F. y Raparaz, C.H.** (1998). *La superdotación intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas*. Navarra: Eunsa.
- Treffinger, D.J. y Feldhusen, J.F.** (1996). Talent Recognition and Development: Successor to Gifted Education. *Journal of Education of the Gifted*, 19 (2), 181-193.
- Trost, G.** (1993). Prediction of Excellence in School, University and Work. En K.A. Heller, F.J. Mónks y A.H. Passow. *International handbook of research and development of giftedness and talent*, 325-336. Oxford: Pergamon.
- Tuttle, F.B. y otros** (1988). *Characteristics and identification of gifted and talented students*. Washington: National Education Association.
- Whipple, G.M.** (1924). *The education of gifted children*. 23rd Yearbook, Part I National Society for the study of education. Bloomington, IL: Public School Publishing Company.

