



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

PROGRAMA PARA LA DETECCIÓN TEMPRANA DE
NIÑOS SUPERDOTADOS DE 4 Y 5 AÑOS DE EDAD
EN EL CONTEXTO PERUANO

Patricia Elizabeth Gamarra García



Tesis

Doctorales

www.eltallerdigital.com

UNIVERSIDAD de ALICANTE



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**PROGRAMA PARA LA DETECCIÓN TEMPRANA DE
NIÑOS SUPERDOTADOS DE 4 Y 5 AÑOS DE EDAD EN
EL CONTEXTO PERUANO**

Patricia Elizabeth Gamarra García

Tesis presentada para aspirar al grado de Doctora por la
Universidad de Alicante

Programa de doctorado en Investigación Educativa: Enseñanza y
Aprendizaje

Dirigida por:
Dr. Leandro Navas Martínez



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

**PROGRAMA PARA LA DETECCIÓN TEMPRANA DE
NIÑOS SUPERDOTADOS DE 4 Y 5 AÑOS DE EDAD EN
EL CONTEXTO PERUANO**

Patricia Elizabeth Gamarra García



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Fdo. Patricia Elizabeth Gamarra García

Fdo. Dr. Leandro Navas Martínez

Alicante, octubre de 2015



AGRADECIMIENTOS

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Quisiera expresar mi agradecimiento a todas aquellas personas que de una u otra forma han colaborado para que el desarrollo de esta Tesis fuera posible; entre ellas, y en primer lugar, a mi director de Tesis, el Dr. Leandro Navas Martínez, por sus orientaciones, recomendaciones y aportaciones brindadas durante la realización de este trabajo.

A la especialista de Educación Especial de la Dirección Regional de Educación de Lambayeque, Amparo Torres, por su atención y por facilitarme el contacto con las directoras de los centros de Educación Inicial de la Provincia de Chiclayo.

A las directoras, profesorado y personal administrativo de los centros de Educación Inicial que participaron en esta investigación, por confiar en el proyecto y abrirme las puertas de sus instituciones educativas.

A los niños y niñas que fueron protagonistas y la base primordial de este estudio, ya que sin ellos no hubiese sido posible llevar a cabo esta investigación. Asimismo, a sus padres, por su colaboración en la cumplimentación del cuestionario y su autorización para que sus hijos formaran parte de este trabajo.

Al Dr. Esteban Sánchez Manzano, profesor del curso de doctorado de Educación Especial de la Universidad de Salamanca, por haber contribuido especialmente en la motivación por esta apasionante temática de las altas capacidades y la superdotación.

En el plano personal, mi más sincero agradecimiento va dirigido, por supuesto, a mi familia: a Francisco, mi esposo, por estar a mi lado desde el principio hasta el final, por todo el esfuerzo económico, intelectual y de tiempo que me ha brindado, por ayudarme en la redacción del informe y por ser en gran parte el responsable de que no flaqueara en los últimos meses de este trabajo, gracias por su apoyo. A mis padres y hermanos, por estar siempre a mi lado en la distancia, brindándome su amor, su apoyo incondicional y su confianza absoluta en mí.

A mis amigas que, aunque distantes geográficamente, han estado siempre pendientes y apoyándome para que finalizara este proyecto personal y profesional y, durante mi estancia en Perú, me ayudaron en la elaboración del material para aplicar los diferentes tests, así como en la evaluación de las pruebas de creatividad.

A todos ellos, insisto, mi infinito agradecimiento.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

ÍNDICE



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

ÍNDICE

Resumen.....	13
Introducción.....	23
PARTE I. MARCO TEÓRICO.....	31
Capítulo I. La superdotación.....	33
1. Definición de superdotación.....	33
2. Definición de términos.....	37
2.1. Precocidad.....	37
2.2. Talento.....	38
2.3. Genio.....	39
2.4. Prodigio.....	40
2.5. Superdotación.....	40
3. Características de la superdotación.....	41
4. Perfiles de la superdotación.....	49
5. Áreas de la superdotación.....	53
6. Modelos de la superdotación.....	53
6.1. Modelos basados en capacidades.....	54
6.2. Modelos basados en el rendimiento.....	54
6.2.1. Modelo de los Tres Anillos de Renzulli.....	55
6.2.2. Modelo de Wiczerkowki y Wagner.....	56
6.2.3. Modelo de Feldhusen.....	57
6.2.4. Modelo de las Inteligencias Múltiples de Gardner.....	57
6.2.5. El Modelo Diferencial de Superdotación y Talento de Gagné.....	58
6.3. Modelos socioculturales.....	59
6.3.1. Modelo de Tannenbaum.....	59
6.3.2. Modelo Triádico de la Superdotación de Mönks.....	61
6.3.3. Modelo Tetrárquico de Superdotación Emergente.....	62
6.3.4. Modelo Global de Superdotación: Pérez, Domínguez y Díaz.....	63
6.3.5. Pirámide del Desarrollo de las Capacidades Excepcionales... de Piirto.....	63
6.4. Modelos cognitivos.....	64
6.4.1. Teoría Triárquica de la Inteligencia.....	64
6.4.2. Modelo Pentagonal de la Superdotación.....	68
Capítulo II. Identificación y diagnóstico de la superdotación.....	71
1. La importancia de una detección temprana: la identificación precoz.....	71
2. Identificación del niño superdotado.....	72
2.1. Importancia.....	72
2.2. Métodos, modelos y sistemas de identificación.....	73
2.2.1. Modelos de identificación.....	74
2.2.2. Otros sistemas actuales de identificación.....	79
2.3. Estrategias y técnicas de identificación.....	79
2.3.1. Identificación basada en medidas informales o subjetivas.....	80
2.3.2. La identificación basada en medidas formales.....	82
2.3.3. Métodos mixtos.....	82
2.4. Fases de identificación.....	83
3. Instrumentos de detección y diagnóstico de los niños superdotados en edad preescolar.....	85
3.1. Test de factor «g». Escala 1. R. B. Cattell.....	85
3.2. Escala de McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad.....	87

3.3. Test de Pensamiento Creativo de Torrance (<i>TTCT Torrance Thinking of Creative Thinking</i>).....	88
3.4. BSID (Escala Bayley de Desarrollo Infantil).....	90
3.5. Test de Goodenough.....	91
3.6. Test de Matrices Progresivas de Raven.....	93
3.7. WPPSI. Escala de Inteligencia de Wechsler.....	93
3.8. Escala de Inteligencia de Stanford-Binet.....	95
3.9. K-ABC. Baterías de evaluación para niños.....	96
3.10. Test breve de inteligencia de Kaufman (K-BIT).....	97
4. Antecedentes e investigaciones sobre la detección y diagnóstico de los niños superdotados en España.....	98
5. Antecedentes e investigaciones sobre la detección y diagnóstico de los niños superdotados en Perú.....	102
PARTE II. ESTUDIO EMPÍRICO.....	109
1. Introducción.....	111
2. Método.....	115
2.1. Participantes.....	115
2.2. Instrumentos.....	118
2.3. Procedimiento.....	129
2.4. Diseño y análisis de datos.....	131
3. Resultados.....	132
4. Discusión y Conclusiones.....	173
REFERENCIAS.....	187
APÉNDICES.....	203
1. Apéndice I.....	205
2. Apéndice II.....	213
3. Apéndice III.....	223
4. Apéndice IV.....	229
5. Apéndice V.....	237
6. Apéndice VI.....	245
7. Apéndice VII.....	263
8. Apéndice VIII.....	275
9. Apéndice IX.....	283
10. Apéndice X.....	291
11. Apéndice XI.....	299
12. Apéndice XII.....	307
13. Apéndice XIII.....	315
14. Apéndice XIV.....	323
15. Apéndice XV.....	333
16. Apéndice XVI.....	341

RESUMEN



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

RESUMEN

Tras el estudio bibliográfico concerniente al tema de la superdotación, se destaca la polémica existente en lo que respecta a la definición de superdotado, y a la cuestión relativa a la identificación temprana. Son muchos los interrogantes que se proyectan sobre ellos, todos de igual importancia y trascendencia, enfocados por supuesto desde diferentes puntos de vista.

En lo referente a la definición de superdotación, comenzamos argumentando que la traducción del concepto es erróneo, ya que términos como superdotación, sobredotado, biendotado se relacionan con el anglosajón «*Gifted*» (*gifted*: dotado), lo que traducido al castellano origina una visión más alejada y menos clara de lo que supone un sujeto con altas capacidades para cualquier persona no familiarizada con el tema (Pérez y Domínguez, 2000).

Existe toda una serie de teorías que podemos hallar en la literatura especializada sobre el tema y cada una de ellas muestra como sustento diversos aspectos tales como la capacidad, el rendimiento, los procesos cognitivos y los factores socioculturales, y persigue esencialmente una definición lo más concisa posible de la superdotación (Miguel y Moya, 2011).

Estas concepciones están categorizadas considerando los siguientes patrones: modelos basados en capacidades, conocidos también como «modelos psicométricos». En esta categoría, la inteligencia y las aptitudes tienen un protagonismo importante. El representante más destacado de los modelos psicométricos es el de Terman (1925), y, entre los contemporáneos, destaca Taylor (1989), quien critica el rigor del modelo inicial alegando la existencia de aspectos multidimensionales en la superdotación y, por lo tanto, la posibilidad de un alto rendimiento en diversos campos (Pardo de Santayana, 2002).

En lo referente a los modelos basados en el rendimiento, sus defensores admiten la existencia de un determinado nivel de capacidad o talento en el individuo, y que éste es una condición necesaria, pero no suficiente, para conseguir un alto rendimiento. Así, la superdotación deja de ser considerada condición unitaria (aptitud general) para concebirse como un perfil combinado de rasgos complementarios y definirse como un conjunto de factores en interacción que se convierten en conductas de alto rendimiento (Reizábal, 2007). Su modelo más representativo es el modelo de los Tres Anillos de Renzulli (1978); considera que la superdotación es la interacción entre tres grupos

básicos de rasgos humanos: capacidades generales por encima de la media, altos niveles de compromiso con la tarea y elevados niveles de creatividad. Ha sido uno de los modelos más aplicados en el ámbito educativo y, a partir de él, surgen otros con ampliaciones: Wiczerkowki y Wagner (1985), Feldhusen (1986), el Modelo Diferencial de Superdotación y Talento de Gagné (1993) y el de Inteligencias Múltiples de Gardner (2001), quien define ocho inteligencias que corresponden a siete áreas de talento: lógico-matemático, lingüístico, verbal, corporal kinestésico, artístico musical, social y científico.

Es importante resaltar, en el marco teórico de nuestra investigación, las contribuciones de los modelos socioculturales, considerando fundamental el papel de los factores contextuales en el desarrollo de las personas con altas potencialidades, ya que pueden constituir un estímulo o un impedimento para que éstas se manifiesten con éxito. Los modelos más importantes son el Modelo Triádico o llamado también de Interdependencia Triádica de la Superdotación (Mönks, Van Boxtel, Roelofs y Sanders, 1986), Modelo Estrella (Tannenbaum, 1997), Modelo Global de Superdotación (Domínguez y Pérez, 1999), Modelo Piramidal del Desarrollo de las Capacidades Excepcionales (Piirto, 1992) y el Modelo Tetrárquico de Superdotación Emergente (Sánchez, 2008).

En nuestro trabajo también hemos creído conveniente resaltar los principales paradigmas que fundamentan sus propuestas en la teoría cognitiva (modelos cognitivos): tenemos así la Teoría Triárquica de la Inteligencia, que se basa en los procesos cognitivos y defiende la existencia de diferentes tipos de superdotación en función de la inteligencia en la que destacan los analíticos, sintéticos y prácticos (Sternberg, 1985), así como las habilidades de *insight*, conformadas por tres componentes: codificación selectiva, comparación selectiva y combinación selectiva (Davidson y Sternberg, 1986). Posteriormente, Sternberg (1993) defiende que existen cinco criterios para que una persona sea considerada como superdotada: excelencia, rareza, productividad, demostrabilidad y valor (Modelo Pentagonal de la Superdotación).

Teniendo en cuenta el enfoque de nuestra propuesta, definiremos la superdotación como un constructo multidimensional, multifacético, emergente y que responde al criterio de potencialidad. Cabe subrayar que la superdotación no es sólo un fenómeno cognitivo y que, si bien la capacidad general por encima de la media cronológica es un componente esencial y fundamental, estos potenciales no podrían llegar a

desarrollarse sin la interacción de otros factores muy importantes como son: alto nivel de motivación, autoconcepto y creatividad, así como elementos socioculturales (familia, escuela, amigos, ayudas, recursos, oportunidades, etc.).

Todo lo relativo a la identificación temprana de niños superdotados es también un tema complejo y debatible. Reconocemos que un diagnóstico fiable de la sobredotación y los talentos se debe hacer a partir de los 13 años, una vez que se haya consolidado la maduración neurológica del individuo, pero esto no significa que dicho diagnóstico se ponga a la intervención temprana, sobre todo cuando se está vislumbrando que el niño muestra indicios de altas potencialidades dentro del aula. Son muchas las investigaciones (Albert, 1980; Artiles, 2006; Benito, 2004, 2008; Clark, 1996; Coriat, 1990) que defienden la necesidad de una detección precoz, no tanto para etiquetar, sino más bien para dar la respuesta educativa adecuada a las necesidades de estos alumnos y favorecer el desarrollo pleno de sus capacidades, así como prevenir y evitar problemas en los posteriores años de escolarización.

En España se han realizado diversas investigaciones orientadas a la detección de niños con altas capacidades en algunas comunidades autónomas a través de sus Consejerías de Educación y Universidades, con resultados muy valiosos. A este respecto, destacaremos algunas que nos han parecido especialmente interesantes.

Sánchez (1999) elaboró un trabajo de investigación con el apoyo de la Universidad Complutense de Madrid con el objetivo de identificar a niños superdotados que cursaban Educación Primaria (6-12 años de edad) en el 5 % de centros escolares de la Comunidad de Madrid (15668 alumnos). El porcentaje aproximado de niños identificados fue del 1.36 % de la población.

Otro estudio de investigación es el de Arocas, Martínez, Martínez y Regadera (2002), el Proyecto de «Atención Educativa al Alumnado con Altas Capacidades y/o Sobredotación Intelectual», apoyado por la Consellería de Cultura y Educación de la Comunidad Valenciana, en el cual se diseñó un protocolo de técnicas e instrumentos dirigidos tanto a la detección e identificación como a la evaluación y necesidades del alumnado con altas capacidades. La muestra fue aproximadamente de 14000 alumnos/as, escolarizados en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria (4 a 12 años), detectándose altas capacidades en el 4.6 % de la población.

En el Centro «Huerta del Rey» de Valladolid se realizó una investigación llevada a cabo por Benito y Moro (2000, 2002). El objetivo de la misma fue diseñar un método de *screening* sencillo, eficaz y económico para la detección de niños

superdotados en edades tempranas. El test fue validado en Cantabria; se trabajó con 738 niños con edades entre 6 y 8 años y se detectó al 2.2 % de la población.

En Perú, la investigación en el campo de la superdotación estuvo circunscrita a la acción de la Pontificia Universidad Católica del Perú, que realizó algunos convenios importantes con instituciones expertas en el campo de la superdotación, siendo el más destacable el firmado con la Universidad Católica de Nijmegen (Holanda). También cabe mencionar algunas iniciativas llevadas a cabo por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONCYTEC), institución que a mediados de los años ochenta realizó un programa de detección y apoyo a niños superdotados en la ciudad de Lima. Participaron en el estudio 3000 alumnos, impulsando una propuesta de desarrollo para la regionalización a partir de la detección de niños y jóvenes talentosos, así como otras investigaciones en este campo.

En diciembre de 1997 se realizó la publicación del libro *Nuestros niños son talentosos* (Mönks, Ypenburg y Blumen, 1997). Éste es el primer trabajo publicado en Perú que presenta de manera sistemática las características de los niños superdotados y talentosos y motiva a crear programas educativos orientados a cubrir las necesidades de este colectivo. Una buena muestra de la investigación realizada en el ámbito de la superdotación en Perú también es la escrita por Alencar y Blumen (2001); este estudio muestra cómo, a principios de los años noventa, la investigación en Perú se enfocó especialmente en el estudio de la creatividad y el desarrollo de las habilidades creativas.

Es importante resaltar que, en los años 1999 y 2000, se desarrolló en Perú el Programa del Diploma Europeo de Estudios Avanzados en la Educación del Talentoso, un proyecto de entrenamiento desarrollado por el *Center for the Study of Giftedness* de la Universidad Católica de Nijmegen (Holanda) con el auspicio del *European Council for High Ability* (ECHA). Las investigaciones realizadas fueron recogidas y publicadas posteriormente como aporte al Programa Especial de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana (Blumen, 2001).

Es significativo también destacar las experiencias llevadas a cabo por el Ministerio de Educación (MINEDU) entre los años 2001 y 2006 a través de los Programas de Fomento del Talento y la Superdotación (PROFOTS). Asimismo se ha elaborado y sistematizado la Carpeta de Identificación del Talento y la Superdotación (Huamán-Arismendi, 2007). Se inició su aplicación experimental, pero este proceso quedó inconcluso y, por lo tanto, se perdió una excelente oportunidad de plantear una propuesta de identificación de niños superdotados a nivel del sector educación.

Todo lo descrito anteriormente nos permite concluir que, en Perú, los logros y acciones que se han presentado son insuficientes y la identificación de estos niños en el sistema educativo es bastante escasa, debido principalmente al desconocimiento de instrumentos e indicadores de superdotación por parte de los profesores, lo que ha traído como consecuencia que la mayoría de estos alumnos pasen lamentablemente desapercibidos, perdiéndose sus potencialidades por falta de una intervención oportuna y adecuada a sus necesidades y muchas veces siendo víctimas del fracaso escolar.

Fue debido precisamente a esta problemática en el contexto peruano por lo que decidimos realizar nuestro estudio cuyo objetivo es, precisamente, aplicar un programa para la detección temprana de niños potencialmente superdotados de 4 y 5 años de edad en el contexto escolar peruano.

Es un estudio descriptivo con un diseño correlacional básico ex-post-facto. Participaron 715 personas, de las que 20 eran profesoras, 342 padres o madres con edades comprendidas entre 19 y 61 años ($M = 36.4 \pm 0.41$ y $DT = 7.63$ para los padres y $M = 32.32 \pm 0.36$ y $DT = 6.73$ para las madres) y 353 alumnos (52.4 % niños y 47.6 % niñas) con edades comprendidas entre los 4 y 6 años ($M = 4.53 \pm 0.03$ y $DT = 0.50$), que se encontraban escolarizados en 3 Instituciones de Educación Inicial diferentes con una extensa población escolar dividida en dos turnos: mañana y tarde (1 de zona urbana y 2 de zona urbano marginal) de la provincia de Chiclayo (Perú).

El programa se desarrolló en tres fases. En el primer cribaje se utilizaron dos instrumentos diferentes: uno dirigido a los padres de familia denominado *Test de screening con base empírica para la identificación temprana de niños de 4, 5 y 6 años con sobredotación intelectual* (Benito y Moro, 2002), que es un cuestionario dirigido a padres de familia y se compone de 33 preguntas, cuyo formato de respuestas es de anotación directa sobre diferentes aspectos relacionados con el desarrollo motor, del lenguaje, autoayuda, socialización y desarrollo cognitivo de sus hijos; el otro instrumento aplicado estaba destinado a los profesores y lleva por título *Cuestionarios para el profesorado. Educación Infantil (4-5 Años)* (Arocas et al., 2002); es un inventario dirigido a los profesores de educación infantil, que permite recoger información acerca del niño en el aula, y se compone de cuatro escalas independientes: capacidad de aprendizaje, creatividad, competencia social y comunicación.

En un segundo cribaje se aplicó el *Test Breve de Inteligencia de Kaufman (K-BIT)* (Kaufman y Kaufman, 2011), que evalúa la inteligencia verbal y no verbal en niños y se

compone de dos subtests: Vocabulario (inteligencia cristalizada) y Matrices (inteligencia fluida).

En la tercera y última fase de selección fueron empleados tres tests.

El primero es la *Escala de McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad (MSCA)* (McCarthy, 2004), que contiene 18 tests independientes que evalúan áreas cognitivas y psicomotoras del desarrollo del niño y proporciona índices o puntuaciones en seis escalas: verbal, perceptivo-manipulativa, numérica, general cognitiva, memoria y motricidad.

El segundo instrumento aplicado fue la *Prueba de creatividad* (Arocas et al., 2002), que valora la creatividad de los niños y adolescentes a través de cuatro habilidades del pensamiento creativo: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración. En nuestra investigación trabajamos sólo con el bloque de la producción divergente de tipo figurativo, ya que los niños participantes eran de 4 y 5 años de edad.

El tercer y último instrumento de evaluación aplicado fue la *Escala de Inteligencia Stanford Binet. SB5. Primera infancia* (Roid, 2003), que evalúa las habilidades cognitivas del niño y distingue dos escalas de dominio: verbal y no verbal, y está formada por diez subtests: razonamiento fluido verbal y no verbal, conocimiento verbal y no verbal, razonamiento cuantitativo verbal y no verbal, procesamiento visual-espacial verbal y no verbal y memoria verbal y no verbal. Asimismo cuenta con dos rutas de los tests secundarios en ambas escalas de dominio cuyo objetivo es determinar el nivel apropiado y el punto de inicio de la prueba en el examinado.

El programa se inició con 353 alumnos participantes, a los que se les aplicó un primer cribaje empleando como instrumentos el *Test de screening con base empírica para la identificación temprana de niños de 4, 5 y 6 años con sobredotación intelectual* y *Cuestionarios para el profesorado. Educación Infantil (4-5 Años)*. En esta primera fase, 97 de los participantes cumplieron los criterios de selección; esto representa el 27.48 % del total de los alumnos participantes, a quienes en una segunda fase se les aplicó el *Test Breve de Inteligencia de Kaufman (K-BIT)*; el punto de corte para la selección en este segundo filtro se situó en la puntuación típica compuesta de 94 y el centil 34 o superior. Los alumnos seleccionados para la tercera y última fase fueron 43, lo que representa el 12.18 % del total de participantes que iniciaron el programa.

A este grupo de niños seleccionados se les aplicó una evaluación psicopedagógica conformada por tres instrumentos: *Escala de McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad (MSCA)*, *Prueba de creatividad* y *Escala de Inteligencia Stanford*

Binet. SB5. Primera infancia. En esta fase de la selección se tuvieron como criterios que alcanzaran un Índice General Cognitivo igual o mayor a 120 en la Escala de McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad y que destacaran con altas puntuaciones en la escala completa o en algunos de sus dominios e índices de factores en la Escala de Inteligencia Stanford-Binet Preescolar, así como moderadamente en la prueba de creatividad.

El proceso de identificación finalizó con la selección de 6 niños potencialmente superdotados, que representan el 1.70 % de todos los alumnos participantes, y 9 niños potencialmente talentosos, de los cuales 5, además, se encontraban en el grupo seleccionado como potencialmente superdotados. Los talentos detectados se clasifican en simples: matemático (5 niños), representando el 1.42 % del total de alumnos participantes; lógico (3 niños), constituyendo el 0.85 % del total de los participantes, y creativo (un niño), significando el 0.28 % del total de alumnos. En lo referente a talentos múltiples, 3 niños manifestaron talento figurativo (0.85 %) y un niño (0.28 %) mostró talento académico. Para finalizar el programa, fueron elaborados los pertinentes informes de evaluación de cada uno de los niños seleccionados y una propuesta de actividades para estimular y facilitar el desarrollo de sus potencialidades de acuerdo con sus perfiles, que posteriormente se hizo llegar a las directoras de los Centros.

Por ciertos correos que intercambiamos posteriormente con las profesoras de estos alumnos, nos consta que las orientaciones y sugerencias aportadas están siendo puestas en práctica durante este nuevo curso. Aunque somos conscientes de que se trata de un simple y pequeño paso adelante en lo que respecta a la intervención en los niños con altas capacidades y que es ingente el camino que aún queda por delante en la realidad educativa del país, la senda abierta nos llena de esperanza en que este primer impulso pueda ser seguido por otros posteriores que contribuyan a mejorar la calidad educativa de los estudiantes peruanos. Esta es nuestra propuesta y nuestro deseo. Como siempre, el tiempo tendrá la última palabra.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

INTRODUCCIÓN



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Durante los últimos años, la identificación de los niños superdotados y la subsiguiente intervención al tratarse de alumnos con necesidades educativas especiales han suscitado preocupación entre maestros y educadores, pero, al mismo tiempo, interés entre los investigadores y profesionales en este campo de estudio.

Durante mis 18 años de carrera como profesora de Educación Inicial en Perú, he podido apreciar cómo ciertos niños, desde edades muy tempranas como los 4 y 5 años, mostraban ciertas aptitudes y capacidades que los hacían destacar de entre los demás alumnos en una o varias áreas y, entre todos ellos, hubo uno que especialmente captó mucho mi atención por sus cualidades sobresalientes. Debo confesar que el plan de estudios de mi formación docente no contemplaba el estudio de las altas capacidades, por lo que no poseía un sustento teórico sobre cómo responder adecuadamente —a todo ello habría que añadir que, por aquellas fechas, era todavía una profesora novel, sin los recursos prácticos que, con los años, va proporcionando la experiencia, amén de que, por entonces, Internet no se hallaba tan implantado ni desarrollado como en la actualidad— ante situaciones como éstas, por lo cual únicamente pude brindarle la ayuda y atención que mis conocimientos y mi intuición me proporcionaban. No salió tan mal finalmente, pues años después, con motivo de un programa de doctorado que cursé en la Universidad de Salamanca, el profesor de la Universidad Complutense de Madrid, don Esteban Sánchez Manzano, invitado a dicho programa para impartir un curso sobre superdotación y altas capacidades, aprobó esta actuación particular durante una de las conversaciones que habitualmente manteníamos con él a la hora de relatar e intercambiar experiencias.

Fue a partir de ese curso cuando surgió mi interés por investigar la superdotación y las altas capacidades y ello me hizo reflexionar, como docente, que posiblemente muchos niños potencialmente superdotados y talentosos habían podido pasar por mis aulas y haber pasado desapercibidos, sin haber podido recibir una intervención adecuada y oportuna. Es así que esta materia se convirtió para mí en un tema muy apasionante, con muchos campos de investigación y posterior aplicación práctica, formando parte de los dos trabajos de investigación que me permitieron acceder al Diploma de Estudios Avanzados (DEA), y debo confesar que durante el desarrollo del presente trabajo de investigación se ha acrecentado aún más si cabe mi interés por dicho asunto.

Por otra parte, resulta muy preocupante que en Perú se esté perdiendo por diversos motivos un enorme potencial humano, pues, a pesar que en la legislación

educativa se contempla a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a las altas capacidades dentro del ámbito de educación especial, la administración peruana no le concede la atención y la importancia que se merece. Es por todo ello que, en la actual gestión educativa, no existen planes ni programas que se hayan puesto en marcha, o se vayan a poner próximamente, orientados a los alumnos que sobresalen de la media, sino que se centra especialmente la atención en el otro extremo (en los niños con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad) y se deja de lado a los estudiantes del extremo superior, quienes representan también un colectivo digno de ser atendido formalmente (Valdés, Vera y Carlos, 2013). Somos conscientes de esta situación y de que todavía hay un largo camino por recorrer, y nos preocupa que, conforme trascurren los años, también aumentará la cantidad de alumnos con altas potencialidades que no son atendidos y necesitan de una intervención oportuna y pertinente que les ayude al desarrollo de todas sus posibilidades y la adaptación plena a su entorno. Se trata por tanto, de una inversión de futuro para el desarrollo y el progreso de ese país (Olszewski-Kubilius, Subtonik y Worrel, 2015).

Son éstas, pues, las principales motivaciones que me llevaron a realizar este estudio y a enfocar mi investigación en la identificación de los niños potencialmente superdotados y con altas capacidades (ya que es el proceso de identificación el primer paso para luego abordar la atención educativa), centrando mi atención en la detección temprana dentro de la educación preescolar (específicamente en las edades de 4 y 5 años) en el contexto peruano, pues es un ámbito que me es muy familiar por la profesión que he desempeñado y, sobre todo, porque consideramos que es una etapa muy rica y valiosa para detectar en los niños sus potencialidades, y aunque es cierto que en estas edades es arriesgado y muy especulativo hacer un diagnóstico, ya que se podría confundir con una precocidad, también es verdad que en una buena parte de los superdotados y talentosos suele darse precocidad y, en la mayoría de los casos, estos niños identificados en su tierna infancia como precoces acaban demostrando su superioridad en algún área, quedando incluidos, entonces, dentro de alguno de los diversos tipos de talento (Carreras, Arroyo y Valera, 2006).

Es importante destacar (en relación con lo anterior) que, si bien un diagnóstico fiable de superdotación y altas capacidades hay que realizarlo a partir de la adolescencia del individuo, esto no se contrapone con el hecho de realizar una intervención temprana cuando el niño manifiesta signos de altas potencialidades, ya que, sin duda, significaría desperdiciar las múltiples oportunidades que se plantean para favorecer el desarrollo de

sus habilidades; de lo contrario, se correría el riesgo de que las mismas no consigan desarrollarse finalmente (Castro et al., 2011).

Nuestra investigación tuvo como objetivo primordial aplicar un programa para la detección temprana de niños potencialmente superdotados de 4 y 5 años de edad en el contexto escolar peruano. En esta última parte de la introducción expondremos la estructura de la tesis, que se halla dividida en dos partes. La primera de ellas está dedicada a la revisión teórica sobre el ámbito y objeto de estudio de este trabajo; la segunda parte incluye el estudio empírico, tanto en el diseño de la metodología como en el análisis de los datos, seguida de la discusión de resultados y las conclusiones que de ellos se derivan.

La fundamentación teórica correspondiente al primer bloque de esta investigación, incluye dos capítulos:

En el primer capítulo se presenta el marco conceptual general de la superdotación, donde se examinan los planteamientos conceptuales, características, perfiles y áreas de la misma, al tiempo que se analizan los diversos términos hallados en la literatura especializada en torno al tema de estudio. Del mismo modo, se presentan las aportaciones más relevantes de los diferentes tipos de modelos de estudio de la superdotación. En primer lugar, nos centraremos en los modelos basados en las capacidades, para después describir los que se fundamentan en el rendimiento, los factores socioculturales y los procesos cognitivos.

En el segundo capítulo se destaca una interesante aportación al tema de la identificación de los niños superdotados, cuyo propósito no está orientado a etiquetar al alumno, sino a contribuir al desarrollo de su potencial excepcional, incidiendo en primer lugar en la importancia de una identificación temprana. Asimismo, se abordan también los principales avances en métodos, modelos y sistemas actuales de identificación y se exponen además las fases, estrategias y técnicas más utilizadas, ya que la detección de las altas capacidades no se supedita sólo a la aplicación de instrumentos estandarizados, sino que es necesario que ésta se acompañe con otras medidas informales, obtenidas de diversas fuentes como son los padres, profesores y compañeros (además de los autoinformes), que permitan obtener la mayor información posible para elaborar un perfil minucioso del alumno que facilite una intervención adecuada y, por ende, el desarrollo óptimo de sus potencialidades. También en este apartado, se exponen igualmente los diversos instrumentos comúnmente utilizados para la evaluación y el diagnóstico de las altas capacidades en los niños de edad preescolar, del mismo modo

que se recogen los trabajos de investigación realizados en España sobre de detección de altas capacidades y superdotación en preescolar y primaria, en los que se incluyen las experiencias de Gálvez y González (2000) «Primer seguimiento de una muestra de alumnos potenciales superdotados nacidos en 1985 y escolarizados en Móstoles (Madrid)», así como las iniciativas de Tourón, Repáraz y Peralta (1998) acerca de establecer un protocolo económico de identificación temprana de alumnos de primero, segundo y tercer curso de educación primaria con alta capacidad intelectual en la Comunidad Foral de Navarra, y los estudios realizados en Badalona por González y Gotzens (1998). También es destacable la investigación realizada por Sánchez (1999, 2002a, 2009) con el apoyo de la Universidad Complutense de Madrid y el Ministerio de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid iniciada en el año 1996, así como el proyecto «Atención Educativa al Alumnado con Altas Capacidades y/o Sobredotación Intelectual» realizado por Arocas et al. (2002) a través de Consellería de Cultura y Educación de la Comunidad Valenciana y, finalmente, el trabajo de investigación realizado en el Centro Huerta del Rey por Benito y Moro (2000, 2002) referido a la creación y validación de un test de cribaje. Por último, todavía en este apartado del marco teórico, se realiza un análisis del panorama actual de la educación especial en Perú: investigaciones, logros y experiencias en lo referente a las altas capacidades y superdotación, llegando a la conclusión de que todos ellos resultan escasos e insuficientes y que se necesita con urgencia realizar mayores esfuerzos en torno a la educación del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a las altas capacidades con la finalidad de optimizar el desarrollo de sus habilidades y, en un futuro no muy lejano, contar con un enorme potencial humano que contribuya al desarrollo y progreso del país.

La segunda parte del trabajo está referida al estudio empírico de la investigación, y se halla orientada fundamentalmente a describir y resumir la aplicación de un programa para la detección temprana de niños potencialmente superdotados de 4 y 5 años de edad en el contexto escolar peruano, objetivo fundamental de nuestro trabajo, y, asimismo, analizar los resultados del estudio. Este bloque se compone a su vez de tres partes.

La primera detalla la metodología empleada (la descripción y selección de los participantes, así como los instrumentos de evaluación utilizados en el proceso de identificación) y en ella se describe también de forma pormenorizada los procedimientos empleados durante la investigación. En este mismo apartado se

especifica también el diseño de la investigación, así como el utilizado para el análisis de los datos.

En la segunda parte se realiza una exposición e interpretación de los resultados obtenidos por los participantes en cada una de las fases de identificación, a través de la aplicación de cuestionarios para padres y profesores, así como tests y escalas aplicadas a los alumnos para valorar sus capacidades, habilidades y aptitudes.

La tercera y última parte está enfocada a la discusión de los resultados alcanzados en el trabajo de campo en relación con los objetivos trazados en el estudio. A continuación, se incluye un apartado de conclusiones generales que recoge una reflexión global de los resultados mostrados en esta parte del informe y, además, se describen las limitaciones halladas, las sugerencias y las futuras líneas de investigación que se desprenden del trabajo.

Finalmente, detallaremos las referencias y los apéndices del informe de investigación, donde se muestran las fichas de evaluación de los instrumentos aplicados, así como los informes individuales de los niños seleccionados, detallando los resultados obtenidos, las necesidades educativas y las propuestas de actividades para favorecer el logro de las potencialidades de cada uno de ellos.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



PARTE I
MARCO TEÓRICO

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

CAPÍTULO I

La superdotación

1. Definición de superdotación

Una de las primeras observaciones que podemos realizar respecto al tema que nos ocupa es la existencia de una gran polémica en torno al concepto de superdotación. Para comenzar, es errónea la traducción del concepto, ya que términos como superdotación, sobredotado, biendotado o muy capaz se corresponderían con el del anglosajón «*Gifted*» (*gifted*: dotado) al castellano, lo que origina una visión más alejada y menos clara de lo que supone un sujeto con altas capacidades para cualquier persona no familiarizada con el tema (Pérez y Domínguez, 2000). Pero, siendo conscientes de que es una palabra ya indudablemente extendida, resulta difícil que se deje de utilizar; sin embargo, lo que sí resulta necesario es que la superdotación se conozca y se conciba como verdaderamente es, sin los estereotipos que atribuyen a los superdotados un perfil de superhombre o supermujer que poco tiene que ver con la realidad.

En este trabajo de investigación utilizaremos el término «superdotación» como concepto, pero estaremos haciendo referencia a sujetos con altas capacidades, ya que, como señalamos, este término es producto de una inadecuada traducción que semánticamente «etiqueta» de forma incorrecta a niños que tienen capacidades superiores, que van a ser desarrolladas.

El estudio de la superdotación tuvo como uno de los pioneros y máximos exponentes a Terman (1925). Para este autor, la superdotación radicaba en poseer un cociente intelectual (CI) mayor de 140, siendo ésta la única condición para ser superdotado. Dos años antes de su muerte, tras varios de investigación, rectificó esa teoría, afirmando que había otros factores que influían en la superdotación: la perseverancia, la autoconfianza y la determinación, así como el entorno del superdotado, que debía ser estimulante y comprensivo (Feenstra, 2004).

Otra definición es la de la Comisión Marland, a la que le fue encargado un informe por la Oficina de Educación de Estados Unidos en el año 1972. Pese a su antigüedad, es perfectamente válida. La definición que da este informe es la siguiente:

«Los niños bien dotados (*gifted*) y con talento son aquellos identificados por profesionales cualificados y que, en virtud de sus altas capacidades, son capaces de alta ejecución. Son niños que requieren programas educativos diferenciados y servicios, más allá de las provisiones normalmente contenidas en el programa escolar regular en orden a realizar su contribución a sí mismos y a la sociedad. Los niños capaces de elevadas realizaciones pueden no haberlo demostrado con un rendimiento alto, pero pueden tener la potencialidad en cualquiera de las siguientes áreas, por separado o en combinación:

1. Inteligencia general.
2. Aptitud académica específica.
3. Pensamiento creativo o productivo.
4. Capacidad de liderazgo.
5. Artes visuales y representacionales.
6. Capacidad psicomotora» (Passow, 1985, p. 44).

Es precisamente en esta definición cuando se empiezan a emplear los términos altas capacidades, potenciales y áreas.

Whitmore (1980) define al superdotado como un sujeto que tiene una dotación intelectual por encima de su media cronológica y, junto con ella, una serie de líneas de conducta más o menos generalizables, lo que no significa que en todos los casos esa «dotación» sea excepcionalmente elevada, ni que las pautas comportamentales se repitan de manera estereotipada.

Sánchez del Amo (1990) y García-Yagüe (1986) utilizan la expresión «niños bien dotados», indicando que se usa para conceptualizar a todos los chicos que se diferencian llamativa y objetivamente de los demás por su forma de utilizar los recursos que poseen, la facilidad con que aprenden y mejoran y el nivel de lo que producen en una actividad concreta (talentos) o al interrogarse y conceptualizar situaciones problemáticas (inteligencia general).

Guilford (1987), uno de los más importantes exponentes del enfoque factorial de la inteligencia, aborda la superdotación como la combinación de producción convergente y divergente.

Por su parte, Renzulli (1997) define la superdotación conceptualizando su «Teoría de los tres anillos» y planteando que la superdotación incluye tres elementos: compromiso con la tarea, creatividad y capacidad intelectual por encima de la media. El compromiso con la tarea significa la motivación que tiene la persona para abordar un

problema determinado durante un período de tiempo. En lo que respecta a la creatividad, se mide y valora por la originalidad para resolver problemas, por la capacidad para romper con lo establecido y las normas convencionales cuando es necesario, y por la potencialidad para cumplir con las principales demandas que son poco comunes en una carrera. Por último, plantea una gran habilidad por encima de la media; en este sentido, rechaza que la medición de la inteligencia y su rendimiento se base únicamente en pruebas estandarizadas. Reafirmando esta teoría, Sánchez (1999) indica que lo sobresaliente consiste en una interacción entre estos tres rasgos humanos básicos que se sitúan por arriba del promedio: habilidades generales, altos niveles de compromiso en las tareas y creatividad.

En esta misma dirección definen González y Gilar (2011) a la superdotación como una dotación, potencial o aptitud emanada de la capacidad intelectual que caracteriza, de forma sobresaliente y prioritaria, a ciertos individuos, considerando a un alumno superdotado (como ya se ha hecho mención en otros autores) el que combina un buen sistema de tratamiento de la información (inteligencia elevada), con el aspecto más productivo del pensamiento (pensamiento divergente) y con la motivación suficiente para garantizar la materialización de su potencial.

El catedrático de la Universidad de Nijmegen (Holanda), F. J. Mönks et al. (1986) amplió el modelo de Renzulli con su «Teoría de la tríada interdependiente», añadiendo el entorno social del niño: familia, escuela y grupo de amigos. Cada uno de estos ambientes ejerce su influencia sobre el desarrollo del potencial del niño, puesto que cada uno puede ser un estímulo o un impedimento para que la alta capacidad de éste se manifieste con éxito (Feenstra, 2004). En este sentido, Acereda y Sastre (1998) indican que la superdotación no es un regalo de la naturaleza. A la potencialidad inicial se ha de añadir una estimulación adecuada del entorno y del ambiente que envuelve al sujeto. Por lo tanto, sólo mediante la interrelación del individuo y su medio podrá ser posible la aplicación de la capacidad superdotada.

Heward (1998) considera que los niños superdotados son aquellos que muestran respuestas notablemente elevadas, o el potencial necesario para alcanzarlas, comparados con los demás individuos de su misma edad, experiencia o entorno, y poseen altos niveles de capacidad en las áreas cognitivas, creativas y/o artísticas, demostrando un potencial excepcional de liderazgo o destacando en asignaturas académicas específicas. Esta definición implica una concepción distinta de los niños superdotados, ya que no se

centra sólo en el CI, sino que atiende más a ciertas áreas del entorno y de la personalidad, así como a los tipos específicos de capacidades.

Feenstra (2004) destaca los aportes de Gaita, psicólogo fundador de AVAST (Asociación Valenciana de Apoyo al Superdotado y Talentoso), que prefiere hablar de niños con altas capacidades y adultos superdotados. Desde este punto de vista, la superdotación equivale a altas capacidades que han podido ser desarrolladas, y engloba en su término la motivación, la persistencia y el éxito.

Por otro lado, Sastre (2004) afirma que la superdotación se caracteriza y define por un hecho básico: las diferencias en la capacidad intelectual del sujeto, no sólo a nivel cuantitativo sino, sobre todo, en su funcionamiento (Carruyo, 2006).

Jiménez (2000) define la superdotación como la conjunción de características complejas que interactúan entre sí, dejando de ser una dimensión unitaria para pasar a explicarse por la convergencia de varios factores.

Labrador y del Valle (2002) señalan que el término superdotado proporciona una referencia general a este espectro de habilidades que, sin ser específicas, dependen de una medida, de un nivel. Por superdotado debe entenderse toda aquella persona con una inteligencia muy por encima de la media, alta motivación por el aprendizaje y buena capacidad creativa.

Por su parte, Sánchez (2002b) afirma que todas las definiciones coinciden en que los superdotados se distinguen por alguna capacidad superior muy por encima de lo que se considera normal. Al hablar de capacidades superiores se refiere especialmente a aquellas que son cualitativamente distintas de las capacidades animales: pensamiento abstracto, creativo, lenguaje, etc. Por lo tanto, el rasgo común que distingue a un superdotado es el de la posesión de alguna de estas capacidades aludidas.

Por otro lado, Alonso (2003) define al superdotado como aquella persona que tiene una inteligencia muy por encima de la media (por lo general superior a 130 de CI) existiendo diferencias tanto a nivel cualitativo como cuantitativo, con una buena capacidad creativa y motivación intrínseca por el aprendizaje.

Sternberg et al. (2010) argumentan que la superdotación combina las tres inteligencias: analítica, sintética y práctica para lograr el éxito según los estándares personales, dentro de un contexto sociocultural.

Como hemos podido observar, la superdotación es un fenómeno complejo y multidimensional que puede abordarse desde enfoques diferentes, y en la actualidad no existe un consenso en su definición y, por lo tanto, no es posible proponer un concepto

único (Arocas, Martínez y Martínez, 2009). Teniendo en cuenta el enfoque y el contexto de la investigación, consideramos más adecuado hablar de potencialidades excepcionales, resaltando la importancia del entorno social para poder desarrollarlas.

2. Definición de términos

Existen diferentes términos relacionados con el campo de la superdotación y que en numerosas ocasiones se han venido utilizando de forma indiscriminada como sinónimos del concepto de superdotación, originando con ello una confusión, razón por la cual estimamos oportuno realizar una distinción de conceptos.

2.1. Precocidad.

Precocidad es, según el diccionario de la Real Academia Española (2001), la cualidad de precoz (del latín «praecox») y se le atribuye a la persona «que en corta edad muestra cualidades morales o físicas que de ordinario son más tardías, y por antonomasia, en lo referente al talento, agudeza, valor de ánimo u otra prenda estimable» (p. 1819).

Regadera y Sánchez (2002) definen la precocidad entendiéndola como un fenómeno evolutivo que implica un ritmo de desarrollo más rápido, pero sin llegar a alcanzar niveles superiores. Una vez finalizada la maduración, la capacidad intelectual se normaliza y la disincronía desaparece. Por tanto, la precocidad no siempre va acompañada de superdotación (Albes et al., 2013).

González y Gilar (2011) se refieren a la precocidad como un proceso evolutivo superior que no se puede justificar por una configuración cognitiva excepcional en el niño hasta que éste no consolide completamente su desarrollo.

Prieto y Castejón (2000) consideran la precocidad como un fenómeno paralelo y esencialmente independiente de la superdotación y el talento, considerándose una excepcionalidad evolutiva, pero en términos generales un mal predictor de la verdadera excepcionalidad intelectual.

Por el contrario, Benito (2008) argumenta que la mayoría de los niños superdotados son precoces, fundamentalmente en el área del lenguaje y en la coordinación visomanual, si bien no se ha observado una relación directa entre la precocidad y la inteligencia. En la misma dirección, Carreras et al. (2006), fruto de su larga experiencia trabajando en la identificación de niños con altas capacidades, agregan que en una buena parte de superdotados y talentosos suele darse precocidad intelectual y

que, en la mayoría de los casos, estos niños identificados en su tierna infancia como precoces acaban demostrando su superioridad en algún área, quedando incluidos, entonces, dentro de alguno de los diversos tipos de talento. Concluyendo, nos dicen que, en realidad, en la práctica son pocos los casos de niños precoces «puros», aunque existen, desde luego.

Podemos concluir, entonces, que precocidad es un fenómeno evolutivo caracterizado por un desarrollo temprano o acelerado en algunas capacidades o áreas, sin llegar a niveles superiores. Un niño superdotado puede ser precoz, pero no necesariamente ha de suceder al contrario.

2.2. Talento.

Según el diccionario de la Real Academia Española (2001), la palabra talento procede del latín «*talentum*» y, entre los significados concernientes con el tema que nos ocupa, encontramos: «Inteligencia (capacidad de entender); aptitud (capacidad para el desempeño o ejercicio de una profesión); persona inteligente o apta para determinada ocupación» (p. 2126). El término talentoso designa a la persona «Que tiene talento, ingenio, capacidad y entendimiento» (p. 2126).

El término talento nació de los enfoques factoriales de la inteligencia, teniendo como uno de los más importantes exponentes a Genovard y Castelló (1998), que lo definen como una capacidad focalizada en un determinado aspecto cognitivo o destreza conductual, haciendo referencia a tres tipos de talento: matemático, creativo y académico.

El talento matemático hace referencia al dominio de contenidos y a los recursos concretos para presentar y manipular la información matemática (Leu y Chiu, 2015; Tjoe, 2015).

El talento creativo consiste en un conjunto de recursos de procesamiento de la información (la creatividad) que son independientes de la información a la que se aplican. Este talento se puede emplear con materiales de tipo figurativo, verbal, numérico, etc.

El talento académico es la combinación de un conjunto de recursos intelectuales de tipo verbal, lógico y de gestión de la memoria, principalmente, que permitan una alta competencia en la realización de aprendizajes académicos (Makel, 2015).

Dentro del grupo de los talentosos (Carreras et al., 2006) se encuentran los que poseen «talentos simples» y los que poseen «talentos complejos». Los niños que tienen

talentos simples poseen capacidad para destacar en una única área o aptitud, como podría ser el talento matemático, el verbal, el lógico, etc., mientras que aquel que posee un talento complejo está dotado del «talento académico», destacando con elevados recursos de tipo verbal, lógico y de memoria (es decir, con tres tipos de talentos combinados), y que es lo que históricamente más se ha confundido con un niño superdotado debido a que son quienes más sobresalen en las materias escolares. Otro de los talentos complejos es el llamado talento artístico-figurativo, que lo poseen aquellos que están dotados con una elevada aptitud espacial-figurativa y creativa, con grandes aptitudes para las artes musicales o plásticas.

Tal como ya se ha hecho referencia, el talento es la capacidad excepcional o aptitud sobresaliente de algunas personas, niños, jóvenes o adultos, en áreas o campos concretos de la conducta humana (Regadera y Sánchez, 2002), y éstas a su vez deben ser socialmente valiosas (Carruyo, 2006).

2.3. Genio.

El diccionario de la Real Academia Española (2001), define genio (del latín «genius»), en sus acepciones más vinculantes al ámbito de estudio de la superdotación, como «Capacidad mental extraordinaria para crear o inventar cosas nuevas y admirables; persona dotada de esta facultad. Calderón es un genio; índole o condición peculiar de algunas cosas. El genio de la lengua» (p. 1130).

Alonso (2003) manifiesta que el genio sería esa persona que, dentro de la superdotación y su compromiso por la tarea, logra una obra genial. El genio científico puede depender de ciertos tipos de capacidades, rasgos de temperamento y factores de motivación, pero este concepto se debe definir estrictamente en términos de los efectos de los productos creativos propios de la comunidad científica.

Por otro lado, De Sande, Martín y Fernández (2005) definen al genio como la persona tan capaz en su campo que crea sus propias normas en la producción.

González y Gilar (2011) utilizan el término genio para denominar a las personas que no solo son expertas y creativas, sino que asumen una trascendencia universal o casi universal.

Tal y como se ha mencionado, consideramos que genio es la persona con alto rendimiento en un campo o área, que produce creativamente una obra extraordinaria y reconocida por toda la humanidad, especialmente por las comunidades científica o artística.

2.4. Prodigio.

En el diccionario de la Real Academia Española (2001), el término prodigio (del latín «prodigium») significa: «Suceso extraño que excede de los límites regulares de la naturaleza; cosa rara, especial o primorosa en su línea; milagro (hecho de origen divino); persona que posee una cualidad en grado extraordinario» (p. 1839). Asimismo, la palabra prodigioso (que proviene del latín «prodigosus») significa «Maravilloso, extraordinario, que encierra en sí mismo prodigio; excelente, primoroso, exquisito» (p. 1839).

Una definición amplia es la ofrecida por Alonso (2003), quien precisa que el niño prodigio es la persona que realiza una actividad fuera de lo común para su edad, obtiene un producto que llama la atención en un campo específico y que entra en competencia con los niveles de rendimiento del adulto antes de los 10 años. Por ejemplo, Mozart en su infancia.

En este sentido, debemos considerar prodigio al niño que realiza una actividad fuera de lo común, demostrando gran habilidad que compite con los niveles de rendimiento de un adulto.

2.5. Superdotación.

El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2001) define el término superdotado designando con tal atributo a toda aquella persona «que posee cualidades que exceden de lo normal. Se usa especialmente refiriéndose a las condiciones intelectuales» (p. 2109).

Apraiz (1996) define la superdotación como la combinación de una superioridad cognitiva, creatividad y motivación en grado suficiente para considerar al niño destacado sobre la gran mayoría.

Por su parte, Artiles (2006) señala que estamos ante un sobredotado intelectual cuando dispone de un nivel elevado (por encima del centil 75) en razonamiento lógico, gestión perceptual, gestión de memoria, razonamiento verbal, razonamiento matemático, aptitud espacial y se encuentra en edad de 13 años o superior.

Por otro lado, Alonso (2008) considera que la sobredotación responde al criterio de potencialidad, y que no es estático y unitario. Un alumno superdotado ha de entenderse como el que posee una capacidad y potencial para poder obtener un mayor rendimiento, siempre y cuando se pongan los medios para un adecuado desarrollo. Este autor asimismo argumenta que, a nivel psicométrico, resulta muy difícil establecer un

punto fijo de cociente intelectual por el cual un individuo debe ser considerado como superdotado, encontrándonos ante un problema de continuidad de las puntuaciones, por lo que la fijación de un punto que separe al superdotado del no superdotado debe de ser flexible.

Lewis y Michalson (1985) concluyen en su trabajo que el desarrollo de la sobredotación, como todo desarrollo, es un fenómeno complejo que implica atributos pertenecientes al entorno y al niño y juega con la posibilidad de una transformación de habilidades con la edad. Una causa, sin embargo, de la dificultad en identificar niños superdotados puede ser que el concepto de «niño superdotado» no está afianzado; la realidad puede ser que durante la infancia exista únicamente un potencial para la sobredotación que demanda de ciertos entornos «óptimos» para el desarrollo. Al contrario de los estados de anormalidad, la sobredotación puede no existir al principio de la vida y, sin embargo, emerger sólo como resultado de una interacción entre las cualidades genéticas de los niños y el entorno en el que crecen.

Desde el punto de vista de nuestra investigación, consideramos más adecuado enfocar la superdotación como un conjunto de potencialidades (factor g de inteligencia) y capacidades excepcionales que se van a ir desarrollando y enriqueciendo durante el transcurso de la vida, siempre y cuando interactúe con factores personales positivos (motivación, creatividad, autoconcepto, etc.) y un contexto socio-cultural rico, donde se puedan brindar los medios y los estímulos adecuados, así como cubrir las necesidades de aprendizaje para un óptimo desarrollo.

Un niño, por lo tanto, podrá nacer con potencialidades, pero sólo se le podrá considerar superdotado después de haber terminado su desarrollo y madurado. Sin embargo, hemos de tener en cuenta que los estudios referentes a la psicología evolutiva consideran que el desarrollo de la inteligencia se inicia desde el nacimiento del niño y que parte importante de este proceso se da en la etapa infantil (Piaget, 1975), de ahí que las potencialidades se manifiesten, con bastante frecuencia, en la primera infancia, de manera que, ya en los primeros años de escolarización, los estudiantes que las presentan suelen ir acompañados de necesidades específicas de atención que no es ético ni recomendable dejar sin respuesta (Martínez y Ollo, 2009).

3. Características de la superdotación

Las características de la superdotación, según De Sande et al. (2005), se resumen en la tabla 1.

Tabla 1

Características de la superdotación (Adaptado de De Sande, Martín y Fernández, 2005)

COGNITIVAS	CREATIVIDAD	PERSONALIDAD
Alta capacidad para manipular símbolos.	Habilidad para pensar a partir del método holístico (del todo a las partes).	Buen autoconcepto.
Altos niveles de comprensión y generalización.	Impulso natural a explorar ideas que pueden dar lugar a ideas radicales, fuera de lugar o extravagantes.	Atribución causal interna, pues atribuyen los buenos rendimientos a su capacidad y esfuerzo y los malos a la combinación de factores tales como: dificultad de la tarea, esfuerzo insuficiente o mala suerte.
Capacidad de concentración y atención.	Reto o desafío ante lo convencional.	Sofisticado sentido del humor.
Gran capacidad de observación, curiosidad y variedad de intereses.	Independencia de pensamiento: rechazo de ciertos criterios convencionales o argumentos impuestos.	Sentido ético desarrollado.

Sánchez (2003) menciona las características que se ha observado en los niños superdotados, algunas ya incluidas en la tabla 1, entre las que cabe mencionar las siguientes:

- Capacidad para hacer buenos juicios.
- Capacidad de resolver problemas, reelaborando las preguntas y creando soluciones nuevas.
- Intensa curiosidad intelectual.
- Fascinación por las palabras y las ideas.
- Perfeccionismo.
- Necesidad de exactitud.
- Aprendizaje con grandes saltos intuitivos.
- Intensa necesidad de estímulos intelectuales.
- Dificultad para adaptarse al pensamiento de los demás.
- Preocupaciones morales y existenciales precoces.
- Tendencia a la introversión.

González y Gilar (2011) hacen referencia a una parte no menos importante de la caractereología de los alumnos superdotados como es la disincronía, que es la carencia

de sincronización en los ritmos de desarrollo, de su progreso intelectual, afectivo y motor. Esta disincronía entre la edad mental y cronológica puede ocasionar problemas de aprendizaje y adaptación social, entre otros.

Terrasier (1985) clasifica la disincronía en interna y externa:

- Disincronía interna: intelectual y psicomotora (el niño lee con mucha facilidad, pero tiene dificultad para escribir por la torpeza de sus movimientos manuales), lenguaje y razonamiento (la capacidad de razonar del niño siempre está por delante de la del lenguaje) y la afectivo-intelectual (con demasiada frecuencia, la inteligencia y el desarrollo emocional no se desarrollan en forma paralela).
- Disincronía externa: Se da especialmente en el colegio, donde existe discrepancia entre la velocidad del desarrollo mental del niño superdotado y la del resto de sus compañeros de clase.

Apraiz (1996) considera que la mejor manera de definir las características de las personas con superdotación es recoger un listado de conductas observables, a través de las cuales esas capacidades se ponen de manifiesto. A continuación las presentamos:

La *capacidad intelectual general* puede manifestarse, principalmente, a través de las siguientes conductas:

- Aprendizajes tempranos y sin ayuda.
- Facilidad para hacer nuevos aprendizajes.
- Comprensión de información y conceptos nuevos.
- Elaboración de conceptos verbales.
- Conexión entre conceptos diferentes.
- Capacidad para utilizar nuevos conocimientos en la resolución de problemas.
- Formulación de principios y generalización, por transferencia de aprendizajes.
- Comprensión de ideas complejas y abstractas.
- Habilidad para argumentar, preguntar y razonar.
- Curiosidad intelectual y gusto por la lectura.

Los factores intelectuales específicos se observan a través de:

- Logros importantes en determinadas áreas.
- Vocabulario extenso y capacidad para utilizarlo con propiedad.
- Memoria, retención fácil y evocación rápida y precisa.
- Profundización en el conocimiento de temas de su interés.

- Manifestaciones del talento matemático: gusto por los números, rapidez en la comprensión y solución de problemas, soluciones simples, directas, abreviadas y elegantes, escasa fatiga siempre que la tarea no sea repetitiva o rutinaria, precisión y agilidad en el razonamiento matemático, uso de criterios sofisticados para clasificar, seriar, agrupar, etc.

Respecto a la *creatividad* o pensamiento divergente se observan las siguientes características:

- Independencia de pensamiento, con tendencia a la no conformidad.
- Manifestación de opiniones contrarias a las habituales.
- Capacidad de iniciativa.
- Producción de trabajos únicos, vitales y sorprendentes.
- Facilidad para aplicar conocimientos de una a otra materia o situación.
- Originalidad.
- Imaginación y fantasía en la utilización de recursos.
- Invención y construcción de aparatos con materiales sencillos.
- Creación de ideas y procesos novedosos.
- Soluciones creativas a problemas mediante la utilización de recursos comunes.
- Composición y adaptación de juegos, música, etc.
- Capacidad de aprendizaje autodirigido.

La *aptitud académica* se puede apreciar en:

- Buen rendimiento académico.
- Interés y apasionamiento por una o diversas áreas de investigación intelectual.
- Concentración rápida en temas de su interés.
- Persistencia en la realización de tareas emprendidas.
- Miras elevadas, afán intelectual y deseo de superación.
- Perfeccionismo en la ejecución del trabajo.

Las *capacidades motrices y representativas* son fácilmente observables a través de los siguientes comportamientos:

- Rendimiento excepcional en alguna rama deportiva.
- Ejecución sobresaliente de la danza, desde el punto de vista físico y estético.
- Capacidad figurativa o representativa de las propias ideas.
- Concentración, perseverancia y motivación en relación con estas capacidades.

- Manifestaciones específicas del talento musical, capacidad para prestar atención a los estímulos auditivos, gusto por la música, manifestación temprana. Cuanto más excepcional sea la dotación, más precozmente se manifiestan habilidades específicas relacionadas con la percepción visual y auditiva o la retentiva fácil de partituras.

La *aptitud social* se caracteriza por los siguientes indicadores:

- Capacidad para asumir las perspectivas de los otros.
- Elevado punto de mira y razonamiento ético.
- Sensibilidad hacia las necesidades de los demás.
- Disfrute con la relación social.
- Elevada autoestima.
- Tendencia a influir sobre los demás y a dirigir actividades de grupo.
- Asunción de responsabilidades más allá de lo esperado.
- Aceptación social de su capacidad de influencia.
- Capacidad para resolver problemas de los demás.
- Tenacidad y persistencia en la búsqueda de metas y objetivos.
- Audacia e iniciativa.
- Capacidad de tomar decisiones.
- Capacidad de absorber tensiones interpersonales.
- Capacidad de interacción e influencia, apreciable a través de conductas de fácil identificación.

Como podemos observar, si bien no existe un perfil de personalidad único entre los niños, sí consideramos que concurre una serie de características en muchos de ellos que, no obstante, no han de darse en su totalidad .

En lo que respecta a las características del niño superdotado en edad preescolar, Feenstra (2004) presenta particularidades observables agrupadas en diversas áreas:

a) Desarrollo motor:

- ✓ Sostiene la cabeza y mira fijamente a su alrededor a partir del primer día.
- ✓ En un momento temprano muestra una buena coordinación entre manos y ojos (por ejemplo, para coger un sonajero).
- ✓ Se mantiene de pie a los 6 meses y anda a los 9. Algunos niños saltan la fase del gateo.

- ✓ Dibuja la figura humana con cabeza, tronco y extremidades a los 2 años y medio, mientras sus coetáneos dibujan círculos con palitos como representación del ser humano.

- ✓ Monta un puzle de 20 piezas a los 2 años y medio.

b) Desarrollo del lenguaje:

- ✓ Sonríe de forma intencionada antes de las 6 semanas. Busca y mantiene la mirada de sus padres mediante gorgoritos.

- ✓ Pronuncia las primeras palabras a los 8 meses y la primera frase al año. A los 24 meses tiene un vocabulario avanzado.

- ✓ Mantiene una conversación entre los 18-24 meses y habla en frases complejas. Algunos niños tardan en hablar, pero cuando lo hacen, se expresan perfectamente, sin la fase del lenguaje de trapo.

- ✓ Pregunta por nuevas palabras que no conoce a los 3 años.

c) Aprendizaje cognitivo:

- ✓ Muestra interés por las letras que ve a su alrededor (carteles, letreros, anuncios) y las memoriza.

- ✓ Aprende el abecedario a los 2 años y medio.

- ✓ Lee entre los 3 y los 4 años, sin apenas ayuda. Es interesante destacar (Benito, 2008) que el niño no deletrea ni silabea en el aprendizaje, sino que aprende «de corrido», además aprende a partir de una lectura funcional (conocimiento de determinados logotipos y anagramas) formulando continuas preguntas entre las que destaca: ¿qué pone aquí?, y no pregunta por las letras sino por las palabras.

- ✓ Escribe antes de los 5 años, generalmente en mayúscula, pues el trazo es más fácil.

- ✓ A partir de los 2 años ha adquirido el sentido del tiempo (mañana, tarde y noche) y se refiere a sucesos en el futuro o pasado («cuando estaba en casa de los abuelos»).

- ✓ A partir de los 3 años domina los conceptos de ayer, anteayer, pasado mañana, etc.

- ✓ Cuenta hasta diez a los 2 años y medio.

- ✓ A los 3 años, se interesa por los números que ve a su alrededor (matrículas de coches, señales de tráfico, número de portales, etc.) y los memoriza. Sabe que

cien es menos que mil y que un millón es mucho más. Resuelve los problemas de sumar y restar hasta diez.

- ✓ Entiende conceptos como izquierda y derecha, debajo, arriba, delante, etc. a los 3 años.
- ✓ Aprende los colores (como mínimo seis) a los 18 meses.
- ✓ Conoce y maneja parentescos a los 2 años y medio. Distingue a los familiares por parte materna de los paternos (abuelos, tíos, primos. etc.).
- ✓ Memoriza cuentos y canciones a los 2 años y medio.
- ✓ Sabe leer la hora a los 5 años, identificando horas, medias y cuartos.

d) Su conducta:

- ✓ Es interesado, curioso y activo (a veces hiperactivo).
- ✓ La fase de las preguntas («¿por qué?») llega en un momento temprano, alrededor de los 2 años.
- ✓ Exige mucha atención, ya que necesita estímulos debido a su afán por aprender y entender.
- ✓ Es muy sensible al estado de humor de sus padres, a las tensiones, etc.
- ✓ Es observador y se da cuenta de pequeños detalles.
- ✓ Es perfeccionista.
- ✓ Tiene un sentido de la justicia muy desarrollado.
- ✓ A menudo es el líder de un grupo.
- ✓ En la escuela, es el «payaso» de la clase, el niño problemático o soñador.

e) Su juego:

- ✓ Es muy creativo e imaginativo en las actividades lúdicas.
- ✓ Se entretiene y se concentra bien, si algo le interesa.
- ✓ Le gustan los libros, los puzles y el dibujo desde los 18 meses.
- ✓ Suele jugar con niños mayores que él y le gusta hablar con los adultos. Se relaciona mejor con niños más pequeños o más mayores (Benito, 2008).
- ✓ Prefiere para los juegos actividades que no supongan riesgos. No le suele gustar los deportes de mayorías (Benito, 2008).

f) Independencia:

- ✓ Controla los esfínteres antes de los 2 años.
- ✓ Elige su propia ropa a los 2 años y medio.
- ✓ Se viste y desviste a los 4 años.

- ✓ Alcanza en una época temprana la independencia a nivel emocional y afectivo en momentos de despedida (inicio en la guardería, quedarse con otros familiares, etc.).

Benito (2008) señala otras características importantes:

- Al año y medio tiende a estructurar el ambiente y, en sus juegos, realiza ya seriaciones y ordenaciones de forma lógica, colocando sus juguetes en fila, círculo, en orden atendiendo a tamaños, formas, etc.
- Con 2 años aproximadamente, realiza continuamente comparaciones selectivas con el objeto de clasificar, ordenar y diferenciar el mundo que le rodea.
- Formación de conceptos a los 3 años y medio. Si se le dan diferentes figuras geométricas de distintos tamaños y colores, tiende a agruparlas por categorías basándose en el color o la forma principalmente.
- A partir de los 3 años, cuando aparece una palabra nueva que no conoce, pregunta su significación y posteriormente la extrapola a otros contextos para valorar su significado y especificar su total aplicación (aprendizaje inductivo).

Benito también hace aportes interesantes al tema, señalando que si bien el anterior perfil no identifica a todos los niños superdotados, sí podría indicar cuatro características que son generalizables a todos estos niños:

- Lo más significativo a la hora de identificar a estos niños se puede resumir en el *insight* para resolver problemas por procedimientos distintos a los que frecuentemente usan sus compañeros. Son personas con una capacidad superior para enfocar problemas de manera distinta e incluso para plantear otros nuevos.
- Velocidad y precisión en la resolución de problemas.
- Rapidez para aprender una habilidad con facilidad poco habitual.
- Continua necesidad de aprender.

Estas pautas de identificación observables para los padres, profesores y pediatras tratan de dar mayor posibilidad para una identificación temprana de los niños con superdotación, ya que, como se ha hecho referencia, los superdotados no constituyen un grupo homogéneo ni existe un perfil único, pues, por ejemplo, tan sólo considerando el nivel de superdotación, hay niños de 130 a más de 200 de CI, que tienen necesidades educativas muy distintas (Benito, 2008).

4. Perfiles de la superdotación

Tal y como se ha hecho referencia, existe una serie de diferencias significativas entre los superdotados y no todos los tipos ni grados de superdotación son iguales; sin embargo, es posible establecer unos perfiles específicos para los sujetos superdotados (Acereda y Sastre, 1998).

Betts y Neihart (1988) consideran que, aunque la personalidad es más estable en los adultos y depende de las experiencias de la vida y del factor genético, es posible establecer unos perfiles de la superdotación que, si bien no son fijos, sí son orientativos para comprender mejor a los sujetos. Estos perfiles se configuran en función de las respuestas más o menos adaptativas que éstos generan ante sus necesidades y no son fijos, ya que un mismo sujeto, en diferentes etapas de su vida, puede inscribirse en uno u otro de los perfiles (Acereda y Sastre, 1998). La propuesta que presentan es la siguiente:

- *Perfil de los exitosos*: este grupo está constituido básicamente por el 90% de los superdotados detectados en la escuela. Son sujetos que han aprendido a interactuar con el sistema y aprovecharse de él. En general, están muy adaptados y han aceptado los valores que les piden la escuela y el entorno social y familiar, por lo que no muestran problemas de conducta y adaptación. Pero tanto ajuste inhibe su creatividad, de forma que en la vida adulta están bien preparados para la sociedad, pero no para los cambios de la vida personal o profesional, pues no son flexibles. Les gusta la aprobación de los demás y, por lo tanto, tienden a satisfacerlos en sus demandas. Tienen asimismo un buen autoconcepto.

Por su parte, Castro (2008) aporta otros indicadores de este perfil:

- Presentan un rendimiento académico bueno.
- Su integración en la dinámica del aula es buena.
- No presentan disincronías entre los distintos ámbitos de su desarrollo.
- Son detectados con facilidad en la clase por los profesores.
- Reciben de buen grado y con actitud participativa cualquier propuesta que enriquezca su desarrollo.
- No plantean problemas ni en el entorno familiar ni en el escolar.
- Obtienen buenas puntuaciones en los tests de inteligencia, mostrando un buen rendimiento escolar acorde con las expectativas de los profesores y de los padres.

- No manifiestan problemas de comportamiento ni en el entorno familiar ni en el escolar.
- Pueden mostrar aburrimiento, lo que hace que su rendimiento, aun siendo bueno, no esté a la altura de sus capacidades reales.
- Tienen un autoconcepto positivo y suelen estar bien integrados en el aula: tienen amigos en el patio y se relacionan bien con ellos.
- Los compañeros de la clase les reconocen como niños listos.
- No suelen manifestar mucha creatividad en sus producciones.
- *Perfil de los cambiantes o divergentes*: generalmente se falla en su identificación. Son superdotados altamente creativos, pero pueden parecer obstinados en sus ideas, siendo catalogados, habitualmente, como sujetos «sin tacto» e incluso sarcásticos. Cuestionan la autoridad y suelen estar en contra del sistema (familiar, social y/o escolar). Suelen tener un bajo autoconcepto, pudiendo ser un grupo de riesgo. No obstante, pueden hacer grandes aportaciones a la sociedad, dada su alta capacidad divergente, original. Castro (2008) los denomina «niños desafiantes y creativos» y añade algunas características además de las ya mencionadas:
 - Son niños que suelen perturbar el entorno escolar.
 - Sentido del humor muy agudo.
 - A veces son mal comprendidos por sus compañeros.
 - No son niños fáciles de identificar como superdotados por el profesor.
 - Cuestionan la autoridad del profesor y se muestran hacia él desafiantes.
 - Algunos de estos niños no se relacionan bien con sus compañeros y, sin embargo, otros, debido a su agudo sentido del humor, son atractivos para los demás.
 - Corren el riesgo de caer en grupos marginales que se dedican a la delincuencia y al consumo de drogas.
- *Perfil de los underground*: son un tipo de superdotado más desconocido, pues suelen pasar totalmente desapercibidos. Suelen ser más chicas que chicos. Este grupo niega su capacidad con la finalidad de ser aceptado por el grupo. Su conducta es ambivalente: por un lado, pueden ser muy brillantes y, por otro, tener rendimientos muy bajos. Esta ambivalencia hace que sean presionados frecuentemente por los adultos para que mejoren sus bajos rendimientos escolares. En consecuencia se sienten más inseguros y angustiados.

Castro (2008) destaca que este colectivo de chicos atribuyen sus logros a sus esfuerzos y altas capacidades, mientras que las niñas imputan sus éxitos escolares a variables externas pero no a sí mismas.

- *Perfil de los amargados*: estos superdotados suelen ser identificados en la escuela secundaria. Normalmente, se muestran enojados con los adultos porque no los valoran lo suficiente ni quieren reconocer sus necesidades. Por tanto, ante ellos responden defensivamente. Estos superdotados, debido a sus características, pueden caer en la dejadez mental, emocional y física.
- *Perfil del superdotado doblemente identificado*: son superdotados con algún tipo de *handicap* físico o emocional. Son difíciles de identificar, ya que prevalece su etiqueta de «minusválido». Castro (2008) los denomina «niños superdotados con déficits específicos asociados» y considera que este perfil concierne a aquellos niños que presentan altas capacidades intelectuales y a su vez tienen alguna deficiencia específica en uno o varios campos: visual, auditivo, motor, dificultades de aprendizaje o de conducta, etc. Los denomina también niños «doblemente etiquetados» porque han sido diagnosticados como niños de necesidades educativas específicas, por un lado, por presentar altas capacidades intelectuales y, por otro, por tener asociado un déficit específico. En clase se manifiestan con características que dificultan su detección: escasa productividad, pocas destrezas orales, problemas a la hora de leer o escribir, introversión, poca comunicación y autonomía, lo que les lleva a depender de los demás. Son niños muy difíciles de identificar por el profesor dentro del aula; son un caso también de «superdotación oculta» porque el docente se centra más en compensar aquellas áreas en las que tienen más problemas y no llega a apreciar ni a estimular las altas capacidades intelectuales que puedan presentar. La adaptación curricular de estos niños se hace en base al logro de los objetivos mínimos que no tienen alcanzados. En clase pueden mostrar escasa productividad y se caracterizan por manifestar sentimientos de desánimo, frustración, baja autoestima, rechazo de los demás, incapacidad para afrontar las tareas propuestas y aislamiento social. Este perfil de niños se percibe como individuos menos capaces en relación a los demás.

Castro (2008) añade tres perfiles de superdotados a la categorización, que a continuación señalamos:

- *Perfil de niño con bajo rendimiento escolar:* son niños que no son identificados fácilmente por el profesor dentro del aula. Este tipo presenta lo que algunos autores han llamado «superdotación oculta». Existen tres grupos de niños dentro del bajo rendimiento y superdotación intelectual: los niños agresivos, los niños introvertidos y, finalmente, la combinación de los dos anteriores.
 - Manifiestan una actitud negativa hacia el aprendizaje.
 - Son niños que tienen un rendimiento académico insatisfactorio sin tener asociados déficits y es consecuencia de una discrepancia entre el potencial intelectual del alumno y sus logros reales en el ámbito escolar.
 - Se esfuerzan poco en el trabajo diario dentro del aula y muestran una actitud de aburrimiento hacia las actividades escolares, ya que muchas veces sus intereses no se encuentran dentro del ámbito escolar.
 - Tienen una baja autoestima y emocionalmente se muestran inestables hacia las tareas escolares, comportamiento hostil, atención dispersa, interacciones con los compañeros inapropiados y atribución de la culpa de sus fracasos escolares a otros.
 - Muchos de los niños que presentan bajo rendimiento escolar es debido a un problema de motivación.
- *Perfil de los niños culturalmente diferentes:* en clase se manifiestan con características que dificultan su detección: poco comunicativos (muchas veces debido a que no conocen ni dominan suficientemente la lengua del país de acogida) y les suele preocupar más la interacción social con los demás niños para sentirse integrados que destacar por sus capacidades intelectuales, lo que les lleva a pasar desapercibidos dentro del aula.
- *Perfil de los niños que aprenden de manera autónoma:* al igual que los niños que pertenecen al perfil exitoso, este grupo aprende y trabaja de manera eficaz dentro del sistema escolar, aunque, a diferencia de ellos, estos niños se valen del sistema educativo para crear nuevas oportunidades para sí.
 - Son niños con personalidad muy fuerte, independientes y que poseen un autoconcepto positivo, se sienten muy seguros de sí mismos y les gusta asumir riesgos, tanto a nivel personal como escolar.

- Son respetados por los compañeros y los adultos, convirtiéndose en líderes dentro de la clase. Estos niños se dan cuenta de que pueden modificar su propia vida en función de sus intereses.

La exposición de estos perfiles es sólo referencial, pero nos permite tener una visión clara de que no hay sólo un perfil de superdotado, sino que existen muchos, y éstos dependen de muchos factores: la carga genética (capacidades y potencialidades), el contexto (la familia, la escuela, amigos, la comunidad), las experiencias (aprendizajes, andamiajes) y la fase de desarrollo en que la persona se encuentre (características propias del infante, niño, adolescente, adulto y adulto mayor).

5. Áreas de la superdotación

Feesnstra (2004) distingue cinco áreas en la superdotación:

1. La cognitiva (lenguaje y matemáticas).
2. La creativa y artística (artes y música).
3. La de liderazgo social: quien la posee es una persona con don de gentes y un líder nato.
4. La emocional: corresponde a la persona con mucha empatía, que siente las necesidades de los demás y sabe mucho de la vida.
5. La motricidad: caracteriza a las personas que destacan en el deporte.

Respecto a todo lo aquí expuesto, el autor considera que la superdotación no sólo gira en una única área (la cognitiva) como antes se suponía, sino que se manifiesta en diferentes campos, por lo que es importante realizar un diagnóstico minucioso para descubrir las potencialidades en las diferentes áreas.

6. Modelos de la superdotación

Fernández y Fernández (2004) y Rojo (1997) manifiestan que la superdotación se ha definido según tres tipos de modelos teóricos:

- a) Modelos monolíticos que definen la inteligencia de un sujeto de forma cuantitativa, como un punto dentro de un continuo con las mismas propiedades.
- b) Modelos factoriales, que desglosan la capacidad intelectual en múltiples aptitudes, es decir, que los perfiles de una persona superdotada se corresponden con diferentes tipos de inteligencia.
- c) Perspectivas jerárquicas, que incluyen ambos enfoques.

También se han adoptado otros criterios para definir e identificar la superdotación tomando como soporte otros aspectos tales como la capacidad, el rendimiento, los procesos cognitivos y los factores socioculturales (Renzulli y Gaesser, 2015). Nosotros tendremos en cuenta estos últimos, considerando los siguientes modelos:

6.1. Modelos basados en capacidades.

Del Valle (2011) señala que éstos son conocidos también como modelos psicométricos. En este grupo, la inteligencia y las aptitudes tienen un papel predominante. Desde el surgimiento de las pruebas de inteligencia, éste ha sido el criterio más utilizado para definir e identificar a las personas superdotadas. El representante más importante de los modelos psicométricos es Terman (1925), para quien la superdotación es sinónimo de inteligencia manifestada como razonamiento y pensamiento lógicos. En lo que respecta a representantes contemporáneos, se destaca a Taylor (1989), quien cuestiona el rigor del modelo inicial manifestando la existencia de aspectos multidimensionales en la superdotación y, por lo tanto, la posibilidad de un alto rendimiento en diversos campos (Pardo de Santayana, 2002).

6.2. Modelos basados en el rendimiento.

Del Valle (2011) manifiesta que sus exponentes presuponen la existencia de un determinado nivel de capacidad o talento pero que, aun siendo condición necesaria, no resulta suficiente para conseguir un alto rendimiento. Así, la superdotación pasa de ser considerada condición unitaria (aptitud general) para plantearse como perfil combinado de rasgos complementarios en los que, además de un alto nivel intelectual, será imprescindible, entre otras cosas, la demostración del mismo en realizaciones externas (Pardo de Santayana, 2002). En conclusión, la superdotación es definida como un conjunto de rasgos en interacción que se convierten en conductas de alto rendimiento (Reizábal, 2007).

Dentro de los modelos basados en el rendimiento, analizaremos diversos autores y sus modelos, empezando por el más representativo, que es el de los Tres Anillos de Renzulli. A partir de este modelo, surgen otros con ampliaciones o enfoques socioculturales como el de Mönks et al. (1986), el de Wiczerkowki y Wagner (1985), el de Feldhusen (1986) y el de Pérez, Domínguez y Díaz (1998).

6.2.1. Modelo de los Tres Anillos de Renzulli.

Renzulli (1978) considera que la superdotación es la interacción entre tres grupos básicos de rasgos humanos: capacidades generales por encima de la media, altos niveles de compromiso con la tarea y elevados niveles de creatividad (véase la figura 1). Ninguno de los rasgos anteriores constituye de manera aislada la superdotación, ya que tienen que estar presentes los tres de manera simultánea. Ha sido uno de los modelos más aplicados en el ámbito educativo.

Como ya se ha mencionado, son tres las características interrelacionadas que definen a un individuo superdotado (Renzulli,1994):

- *Capacidad intelectual por encima de la media.* Esta capacidad es entendida como:
 - Altos niveles de pensamiento abstracto, razonamiento verbal y numérico, relaciones espaciales, memoria y fluidez verbal.
 - Adaptación y modelado frente a nuevas situaciones que aparecen en el entorno externo.
 - Automatización del procesamiento de información: rapidez, exactitud y recuperación selectiva de la información.
- *Compromiso con la tarea:*
 - La capacidad de altos niveles de interés, entusiasmo, fascinación e implicación en un problema particular, en un área de estudio o en una forma de expresión humana.
 - La capacidad de perseverancia, dureza, determinación, trabajo duro y práctica dedicada.
 - La confianza en sí mismo.
 - La habilidad para identificar problemas significativos dentro de áreas especializadas.
 - La habilidad para sintonizar en canales de comunicación más elevados y nuevos desarrollos dentro de campos determinados.
 - El establecimiento de modelos perfectos para el trabajo propio: apertura a la crítica externa y de uno mismo; desarrollo de un sentido estético del gusto, calidad y excelencia del trabajo propio y del de los demás.

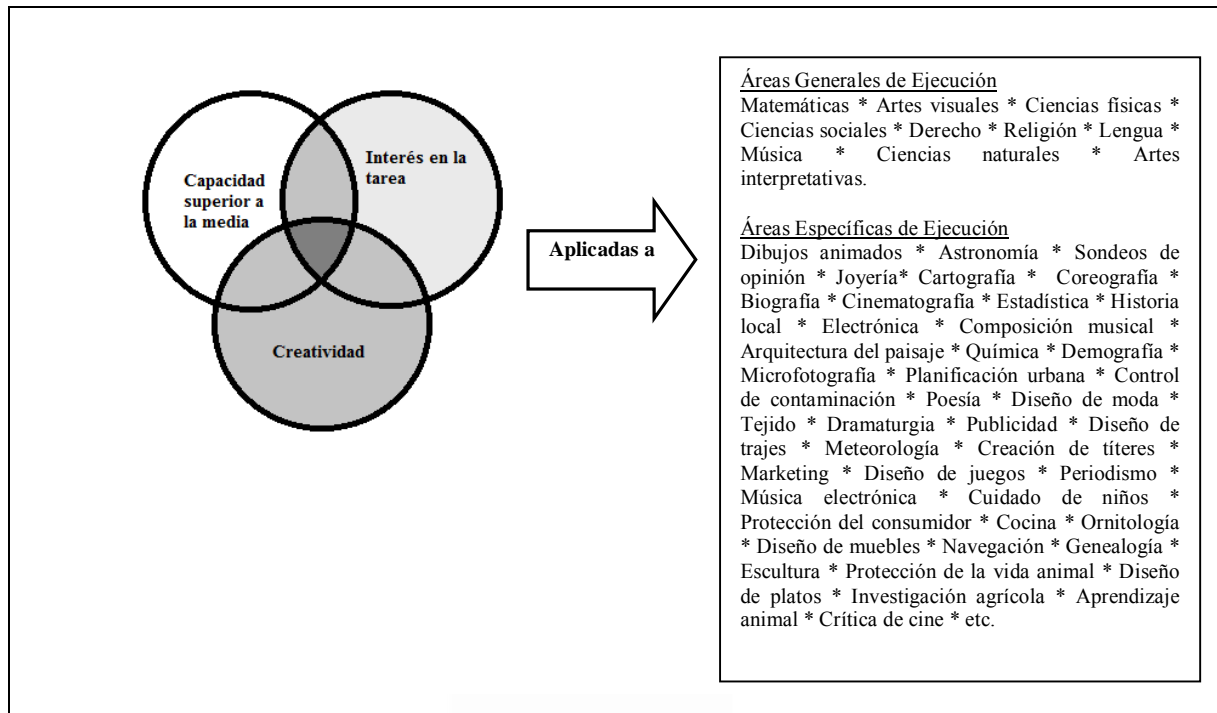


Figura 1. Modelo de los Tres Anillos de Renzulli (Renzulli, 1978).

- **Creatividad:**
 - Fluidez, flexibilidad y originalidad de pensamiento.
 - Apertura a la experiencia, receptivo a lo nuevo y diferente (incluso irracional) en los pensamientos, acciones y productos de uno mismo y de los demás.
 - Curiosidad, especulación, espíritu aventurero.
 - Sensible al detalle, a las características estéticas, a las ideas y las cosas.

En este sentido, los superdotados poseen un conjunto de cualidades aplicables a cualquier área valiosa del desempeño humano y son capaces de desarrollar una interacción entre los tres grupos de cualidades (Del Valle, 2011).

Del Valle (2011), Arocas et al. (2009), Sánchez (2006) y Peñas (2006) señalan que el modelo de Renzulli es el primero que presenta la superdotación como resultado de la interacción de la creatividad con las habilidades por encima de la media y el compromiso con la tarea.

6.2.2. Modelo de Wiczerkowki y Wagner.

Wiczerkowki y Wagner (1985) ofrecen aclaraciones conceptuales con respecto a la capacidad, la creatividad y la motivación.

En lo que respecta a la capacidad, se debe distinguir entre los diferentes tipos: intelectual, artística, psicomotora y social. La creatividad debe precisarse por el pensamiento divergente, fantasía, originalidad, imaginación y flexibilidad y la motivación, vincularse por la constancia, disposición activa, estabilidad emocional, reconocimiento del entorno y potenciación óptima.

6.2.3. Modelo de Feldhusen.

Feldhusen (1986) considera la superdotación del niño o adolescente como una predisposición psicológica y física hacia el aprendizaje y el rendimiento superior en los años de formación y en los altos niveles de rendimiento o realización en la vida adulta.

El autor distingue las siguientes características de la superdotación: capacidad intelectual general, autoconcepto positivo, motivación y talento personal (académico intelectual y artístico creativo).

6.2.4. Modelo de las Inteligencias Múltiples de Gardner.

Gardner (2001) define a la inteligencia como un constructo que se basa en potencialidades y capacidades de carácter biológico y psicológico como resultado de las experiencias, factores culturales y motivaciones.

Esta teoría define ocho inteligencias que corresponden a siete áreas de talento y son:

- *Talento lógico matemático*, que se manifiesta por una gran habilidad para las matemáticas y se emplea para resolver problemas de lógica y matemáticas. Perteneció al pensamiento científico y se relaciona con el hemisferio lógico y con un razonamiento abstracto.
- *Talento lingüístico verbal*, que se exterioriza a través de la sensibilidad y el manejo de las palabras, ya sea de manera oral o escrita.
- *Talento corporal kinestésico*, que está referido a la capacidad de utilizar el propio cuerpo para realizar actividades o resolver problemas; permite transmitir emociones corporalmente gracias a la fluidez de movimientos y expresiones.
- *Talento artístico*, que tiene sus cimientos en la inteligencia espacial y consiste en la percepción de formas, configuraciones y objetos independientemente de

la posición que ocupen en el espacio, lo que permite formar un modelo mental del mundo en tres dimensiones, así como copiarlas, manipularlas o reproducirlas.

- *Talento musical*, que se caracteriza por un sentido excepcional del ritmo, sensibilidad, imaginación y retención auditiva.
- *Talento social*. Este tipo de talento concierne a dos inteligencias: la interpersonal y la intrapersonal. La inteligencia intrapersonal es la que permite entenderse a sí mismo, mientras que la inteligencia interpersonal permite entender a los demás; este conocimiento de los otros permite guiar el comportamiento propio y de quienes lo rodean (Sáinz, Ferrándiz, Fernández y Ferrando, 2014). Sus poseedores ostentan habilidades de liderazgo y manejo de situaciones.
- *Talento científico*, que se corresponde con la inteligencia naturalista. Quienes destacan en este área tienen un mayor manejo de las habilidades de observación, reconocimiento y clasificación, planteamiento y comprobación de hipótesis.

También hace mención con menos profundidad a la inteligencia existencial (capacidad para la filosofía, la mitología, etc.), que trataría de responder a cuestiones del ser humano respecto al sentido de la muerte, de la vida, nuestro lugar en el cosmos, etc., y la inteligencia pedagógica, que se refiere a la capacidad de comunicar un saber o una destreza.

6.2.5. El Modelo Diferencial de Superdotación y Talento de Gagné.

Gagné (1993) ofrece una propuesta basada en la diferenciación de dos tipos de habilidades: las naturales, que denomina dones o aptitudes, y las destrezas sistemáticamente desarrolladas o talentos. Dentro de la relación evolutiva que se establece entre ambos tipos, los talentos tendrían su génesis en la transformación de las aptitudes o dones en destrezas bien entrenadas propias de un campo de actividad específico.

Gagné (1995) distingue los distintos dominios en que se dan esas aptitudes o dones: intelectual, creativo, socio-afectivo, senso-motórico y otros, así como las influencias que pueden favorecer o impedir el desarrollo correcto de los mismos. En su

modelo (véase la figura 2) considera también los factores contextuales, pero sin brindar la notabilidad que les dan los socioculturales.

6.3. Modelos socioculturales.

Reizábal (2007) destaca en estos modelos la importancia de los factores culturales, resaltando que la sociedad y la cultura correspondiente determinan qué tipo de producto tiene valor para que sea considerado un talento especial. De igual forma, el contexto social y familiar potencia o dificulta el desarrollo del sujeto superdotado (Koshy, Brown, Jones y Portman Smith, 2013).

6.3.1. Modelo de Tannenbaum.

Tannenbaum (1997), con su «Modelo Estrella», afirma que el rendimiento superior depende de cinco factores: capacidad general (considerada como factor g), capacidades específicas, factores no intelectuales (motivación y autoconcepto), influjos ambientales (principalmente familiares y escolares) y factor suerte (véase la figura 3). Todos ellos han de darse en combinación, necesitando, por tanto, un nivel mínimo de cada uno.

En cada uno de estos factores existen elementos estáticos y dinámicos. Los estáticos se refieren al estatus del individuo, relacionado principalmente con las normas del grupo, la identidad grupal y otros criterios externos; por otro lado, los dinámicos se refieren a los procesos del funcionamiento humano y a las situaciones en las que se moldea el comportamiento. En este modelo, la creatividad no es un componente, sino una consecuencia (Del Valle, 2011).

Sánchez (2006) señala que los elementos clave de la teoría de Tannenbaum son la importancia que atribuye al contexto sociocultural, la dificultad de predecir la superdotación de los adultos a partir de la niñez y la diversidad de factores individuales y culturales que intervienen en la valoración o estimación de la superdotación. La idea principal sobre la que gira este modelo es que se tiene que dar una coordinación perfecta entre el talento específico de la persona, un ambiente social favorable que le permita desarrollarlo y la capacidad de la sociedad para valorar ese talento determinado, ya que, ni en todas las épocas, ni en todas las sociedades, se ha considerado con igual

importancia las distintas realizaciones excepcionales. Es la sociedad y su cultura la que determina la valía de un producto y facilita o dificulta su realización.

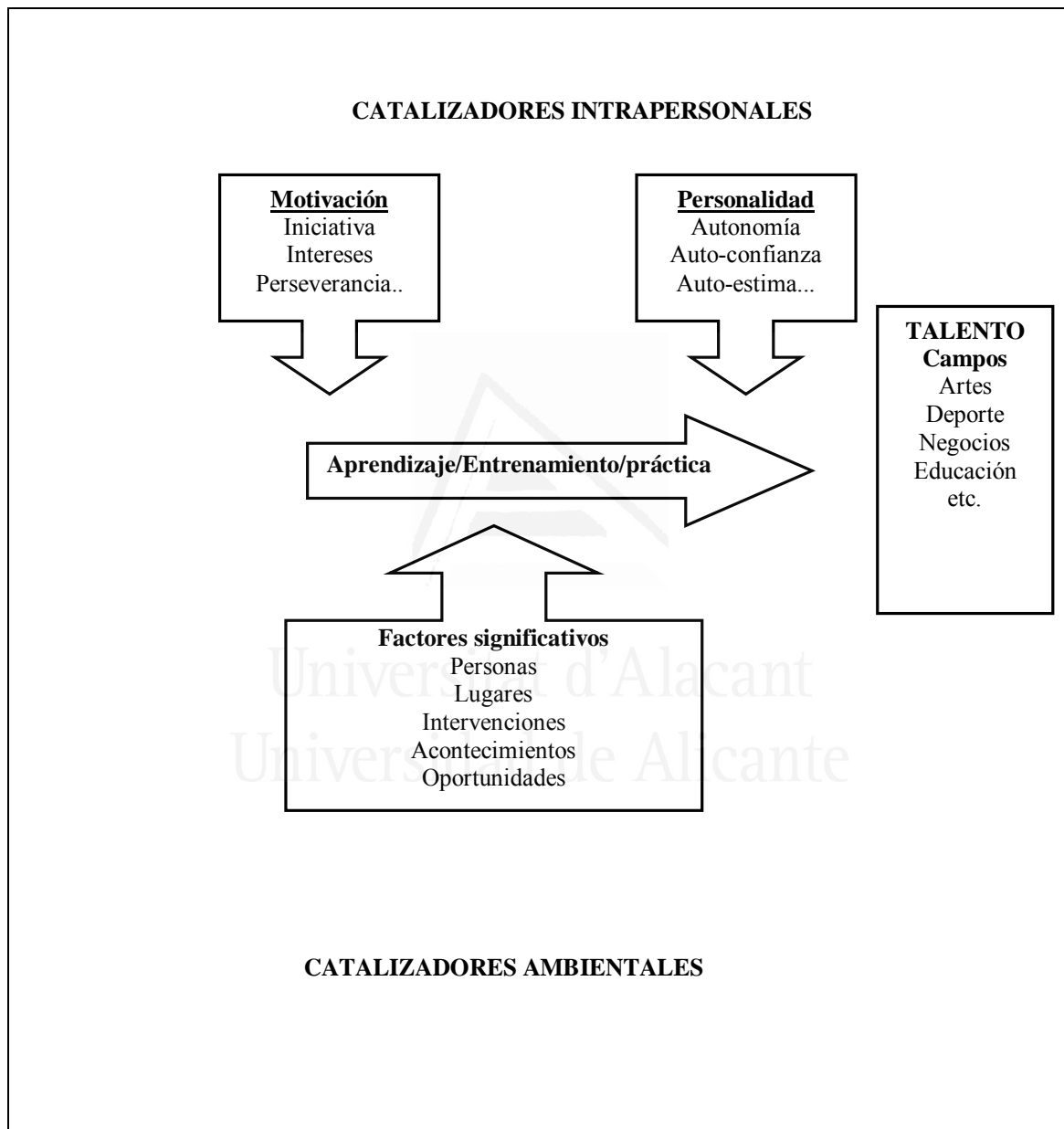


Figura 2. Modelo de Desarrollo de Gagné (Gagné, 1993).

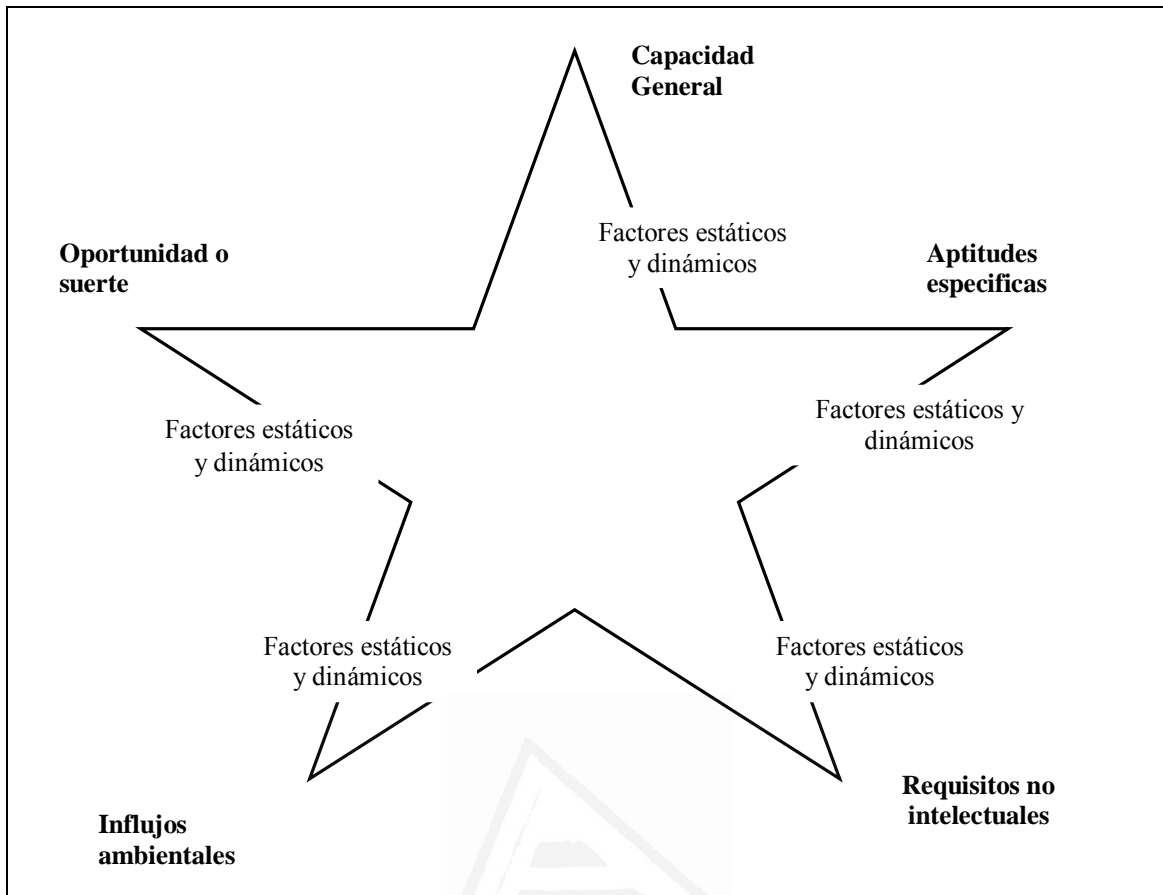


Figura 3. Modelo Estrella de la Superdotación (Tannenbaum, 1997).

6.3.2. Modelo Triádico de la Superdotación de Mönks.

El Modelo Triádico o llamado también de Interdependencia Triádica de la Superdotación de Mönks et al. (1986) modifica y amplía el modelo de los Tres Anillos de Renzulli, destacando el papel de la familia, de los compañeros y de la escuela como condicionantes en cada uno de los factores propuestos en el modelo de éste (véase la figura 4).

Los autores de este modelo prefieren una aproximación multidimensional, incluyendo la personalidad, así como los componentes sociales y los factores determinantes, indicando que la superdotación no es algo que exista en el vacío, sino que el superdotado, al igual que cualquier otro, se desarrolla e interacciona en marcos sociales y experimenta procesos evolutivos complejos que deben ser estudiados en el mismo marco conceptual. En este sentido, el desarrollo del superdotado depende esencialmente del ambiente social de apoyo, de la comprensión y de la estimulación adecuada de padres y profesores.

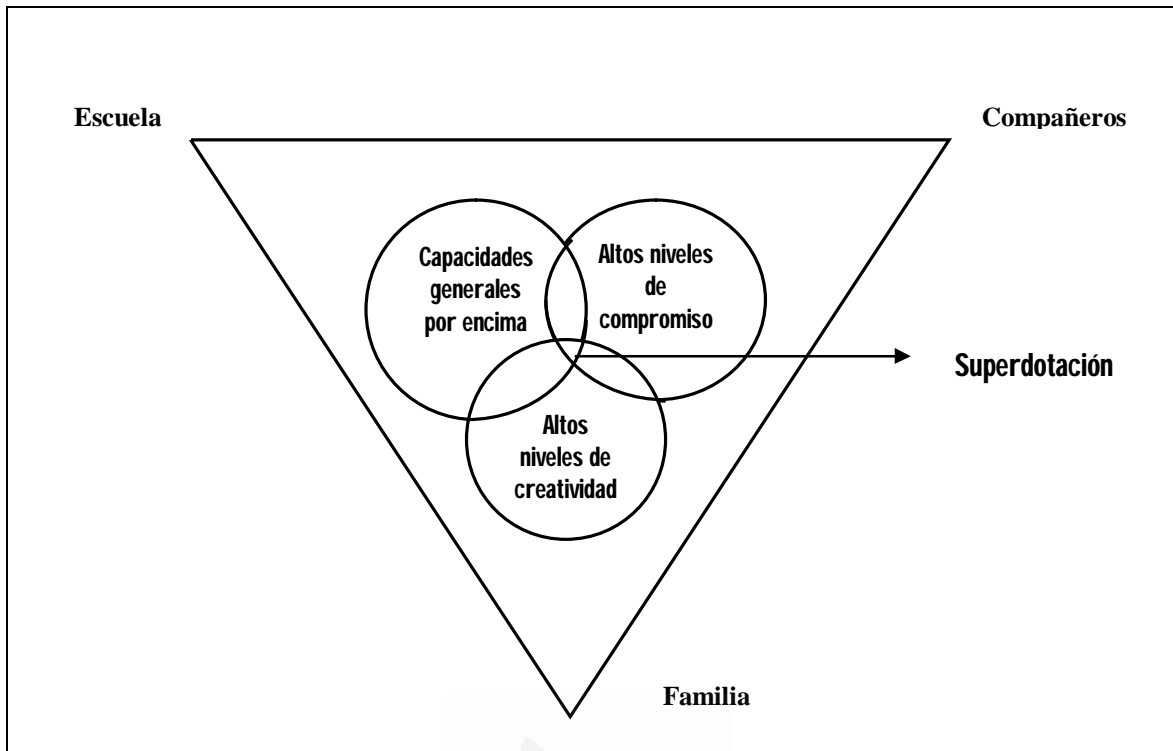


Figura 4. Modelo Triádico de la Superdotación (Mönks et al.,1986).

6.3.3. Modelo Tetrárquico de Superdotación Emergente.

Sánchez (2008) presenta un nuevo modelo cuyo sustento teórico radica en que las capacidades y las actitudes son potenciales genéticos que se desarrollan, desenvuelven o emergen debido a un proceso de adaptación y como respuesta del cerebro a un complejo sistema de estimulación en un determinado ambiente social y cultural. La herencia juega un papel muy importante en las capacidades, actitudes y energías que emergen en contacto y relación con el medio ambiente. El medio y/o contexto en el que se desenvuelve el individuo facilita que estas energías potenciales puedan optimizarse o, por el contrario, inhibirse cuando éste es poco estimulante o perjudicial. Es así que podría ocurrir que personas con potenciales altos (superdotados) no llegaran a desarrollar capacidades elevadas pues dichos potenciales no han emergido por falta de estimulación adecuada. En conclusión, la cultura, un ambiente estimulante, la seguridad, la libertad, etc., facilitan los procesos para que emerjan los potenciales.

Sánchez (2009) representa el Modelo Tetrárquico de la Superdotación Emergente (véase la figura 5) con los cuatro componentes principales en cuadros diferentes y unidos entre sí a través de líneas que representan la interdependencia de todos ellos. Las flechas del círculo interior indican que dichas capacidades emergen desde la persona

superdotada hacia el exterior, debido a los estímulos ambientales, representados por las flechas del círculo medio en dirección al interior.

6.3.4. Modelo Global de Superdotación: Pérez, Domínguez y Díaz.

El Modelo Global de Superdotación (Pérez et al., 1998; Domínguez y Pérez, 1999) reafirma la existencia de los elementos de la teoría de los tres Anillos de Renzulli y además incluye siete núcleos de capacidad que pueden darse aislados o de forma compleja e incluye capacidades no intelectuales. La forma en que funciona el talento se relaciona con el «autogobierno mental» y asimismo indica la influencia de los elementos probables y posibles. Los elementos probables son aquellos que, por la capacidad del individuo y el contexto en el que se desenvuelve, es factible que ocurran; mientras que los elementos posibles se refieren al factor suerte. Finalmente, este modelo incluye dos factores de la personalidad: el autoconocimiento y el autocontrol (véase la figura 6).

6.3.5. Pirámide del Desarrollo de las Capacidades Excepcionales de Piirto.

Piirto (1992) diseña una pirámide en la que representa siete aspectos necesarios para el desarrollo de las capacidades excepcionales (véase la figura 7) :

- Aspecto genético, que es la base de la pirámide.
- Aspecto emocional, que corresponde a los atributos de la personalidad como son: la creatividad, imaginación, *insight*, intuición, apertura, pasión por el trabajo, receptividad, perfeccionismo, persistencia, resiliencia, toma de riesgos, autodisciplina, autoeficacia, tolerancia ante la ambigüedad y volición o deseo.
- Aspecto cognitivo: la inteligencia como una parte del todo representa un nivel mínimo en las puntuaciones de cociente intelectual, pero no debe considerarse como el único indicador de superdotación.
- Talento específico en algún campo; esta característica se presenta como una condición necesaria.
- Aspecto vocacional: tener un talento no es suficiente si no existe pasión y compromiso con el mismo.
- Aspecto ambiental, que se representa en la pirámide con cinco soles o estrellas de la fortuna: la casa y la familia, la cultura y la comunidad, la escuela, la oportunidad o suerte y el sexo.

6.4. Modelos cognitivos.

Son aquellos modelos que, basados en la teoría cognitiva, fundamentan sus propuestas en identificar los procesos y estrategias cognitivas que se utilizan para llegar a la realización superior de las tareas, permitiendo diferenciar aquellos propios del funcionamiento intelectual que utilizan las personas con altas capacidades intelectuales en comparación con las que no las manifiestan (Reizábal, 2007).

6.4.1. Teoría Triárquica de la Inteligencia.

Sternberg (1985) señala que los estudiantes superdotados suelen combinar con gran destreza y habilidad los procesos de la inteligencia analítica, sintética o creativa y práctica, pero lo verdaderamente notable de la superdotación es el uso que suelen hacer de las habilidades de *insight*.

- Inteligencia analítica: se define como la capacidad para el pensamiento convergente y requiere el sentido crítico necesario para analizar y evaluar reflexiones, ideas y posibles soluciones. Este tipo de habilidad es la base para el trabajo realmente creativo, porque no todas las ideas son buenas, ya que algunas han de ser valoradas. Las personas creativas utilizan este tipo de pensamiento para considerar las implicaciones que tienen las propuestas de algunas soluciones.
- Inteligencia sintética: es la capacidad para enfrentarse a situaciones novedosas y resolverlas. Los superdotados son superiores cuando se enfrentan a realidades nuevas, suelen aprender y pensar en originales sistemas conceptuales que se apoyan en estructuras de conocimiento que el individuo ya posee, siendo las situaciones extraordinarias un reto para el sujeto, y no las prácticas cotidianas, las que mejor muestran la inteligencia del mismo.
- Inteligencia práctica: sirve para explicar la eficacia del sujeto mediante tres tipos de actuaciones que caracterizan su conducta inteligente en la vida cotidiana: adaptación ambiental, selección y modificación o transformación del contexto. La inteligencia excepcional supone adaptación intencionada, configuración y selección de los ambientes del mundo real, que son relevantes para la vida del sujeto. Por lo consiguiente, la inteligencia de un superdotado no puede medirse fuera de su entorno habitual (donde valores, actitudes, costumbres, etc., serán diferentes), a menos que lo que pretendamos medir sea la capacidad de adaptación de este sujeto a un medio diferente. Así pues, la

superioridad de los superdotados radica en el ajuste y equilibrio entre la adaptación, la selección y la configuración del ambiente.

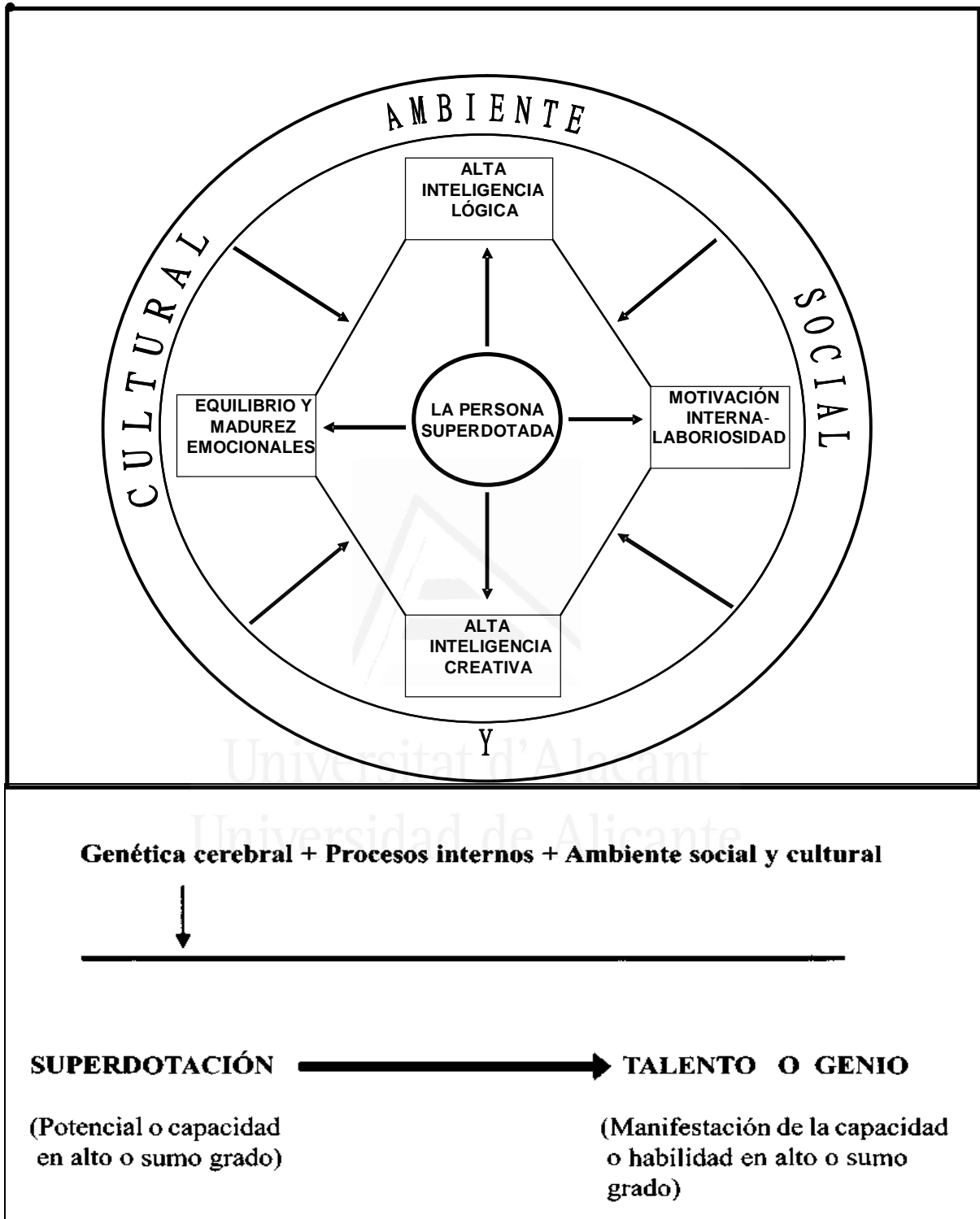


Figura 5. Modelo Tetrárquico de la Superdotación Emergente (Sánchez, 2009)

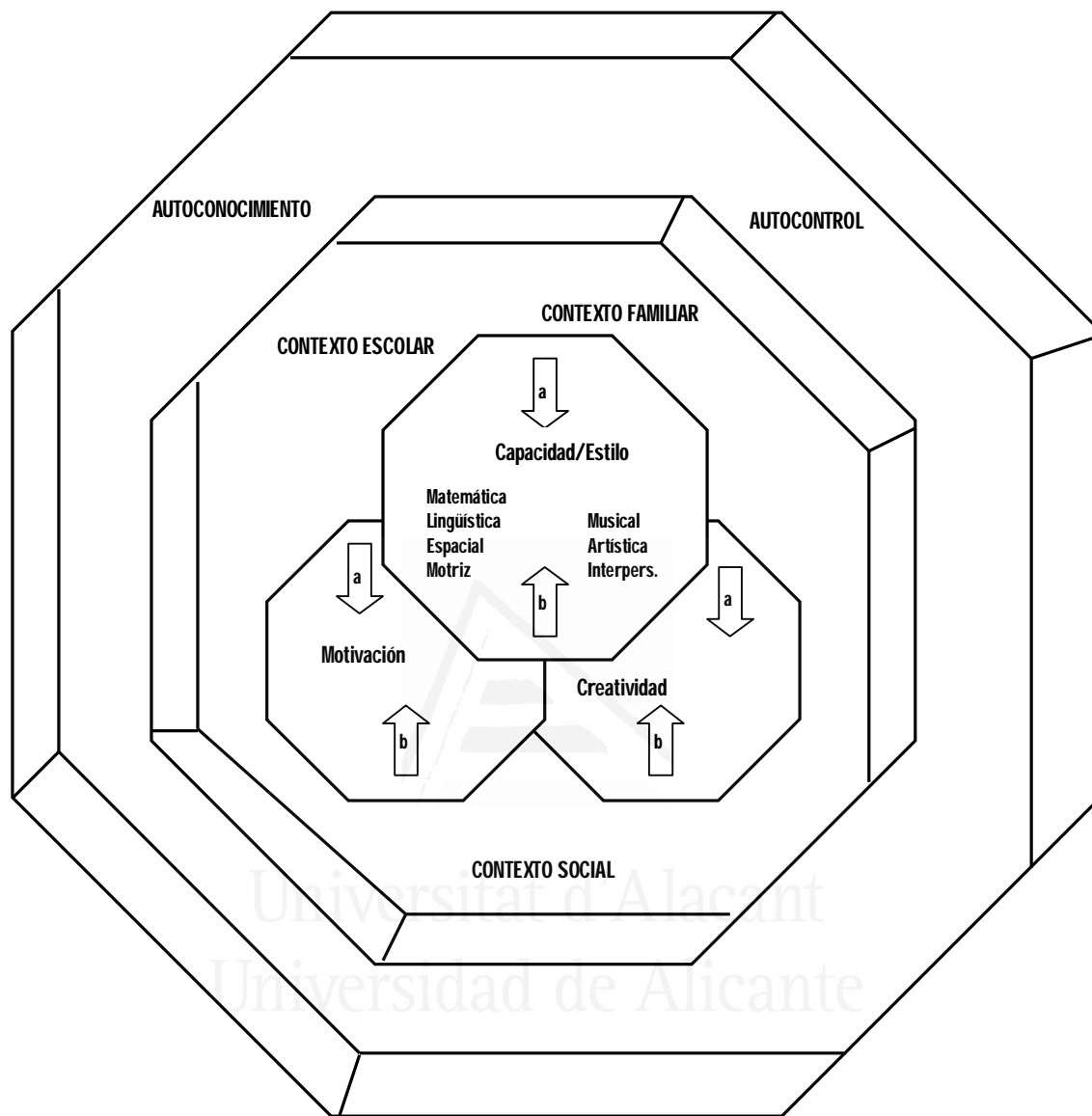


Figura 6. Modelo Global de la Superdotación (Pérez y Domínguez, 2000).

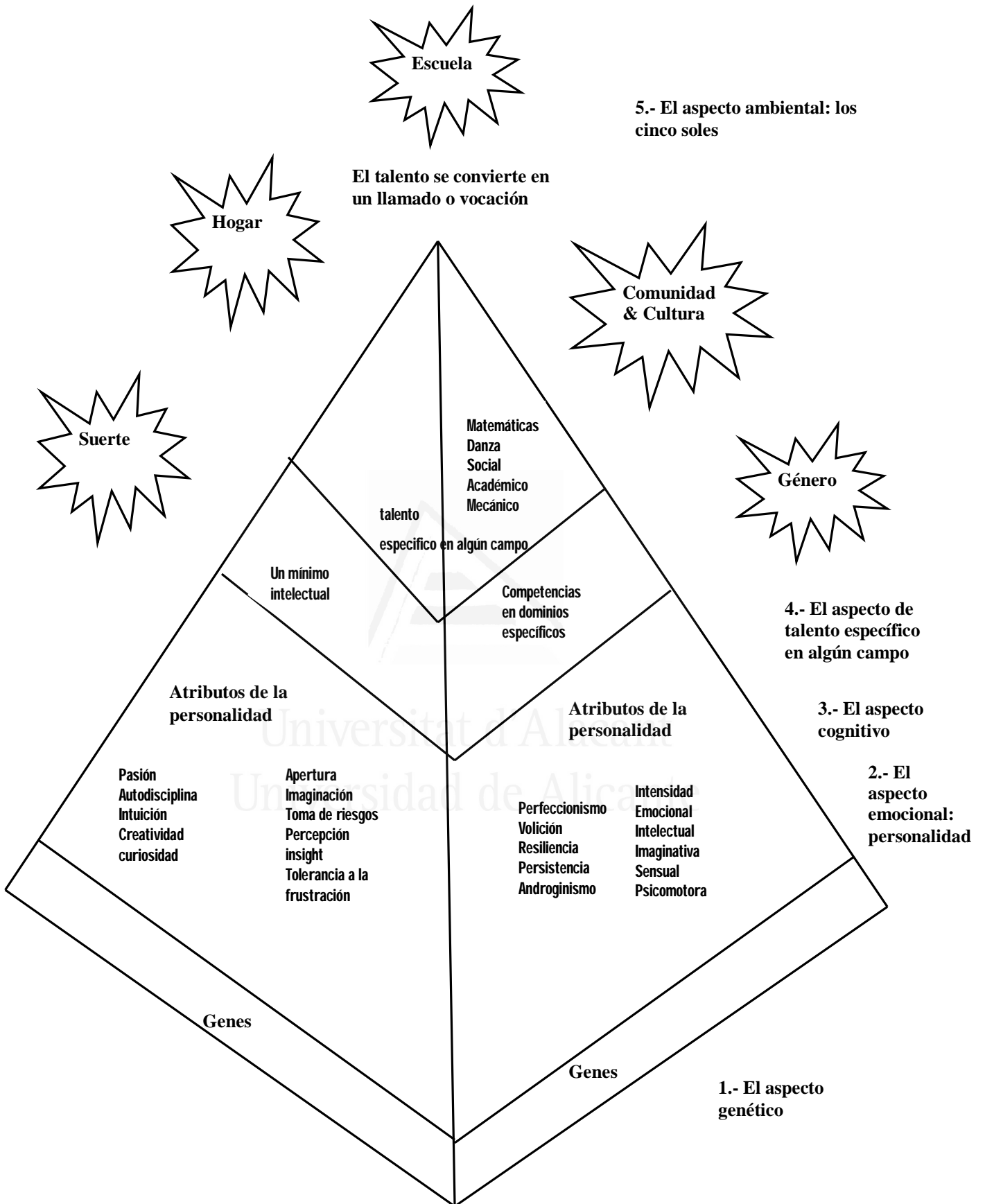


Figura 7. Modelo de Pirámide del Desarrollo de las Capacidades Excepcionales de Piirto (Piirto, 1999)

Davidson y Sternberg (1986) precisan el carácter específico que tiene el *insight* para explicar la maestría con la que los superdotados se enfrentan a la solución de problemas inusuales. Por tanto, los procesos psicológicos básicos de la superdotación cognitiva residen en las habilidades de *insight*, que incluyen tres grandes procesos:

- Codificación selectiva: es la habilidad de separar la información relevante para solucionar un problema novedoso de la irrelevante. El superdotado es un codificador selectivo porque suele «olfatear» dónde está la información útil que le sirve para dar solución a la tarea que está realizando.
- Comparación selectiva: se refiere a la capacidad que tienen algunos individuos para relacionar la información nueva con la previamente almacenada que es relevante para solucionar el problema. La codificación selectiva está estrechamente ligada al pensamiento divergente, propio del alumno superdotado.
- Combinación selectiva: Es la habilidad para relacionar la información almacenada selectivamente y compararla con la almacenada en la memoria de trabajo. Exige establecer conexiones de manera novedosa y útil entre informaciones que parecen disonantes.

6.4.2. Modelo Pentagonal de la Superdotación.

Sternberg (1993) argumenta que el superdotado tiene mayor capacidad de *insight* y de encontrar soluciones nuevas ante un problema. Esta habilidad está conformada por tres subcomponentes: codificación selectiva, combinación selectiva y comparación selectiva (véase la figura 8).

En su modelo pentagonal considera que para ser superdotado se deben cumplir con los siguientes criterios:

- Criterio de excelencia, que implica que el sujeto es superior en alguna dimensión que sus iguales.
- Criterio de rareza, el cual indica que no es suficiente que la persona sea superior en alguna característica, sino que ésta sea rara en el ámbito en el que se desenvuelve.
- Criterio de productividad, que valora si la persona es capaz de producir algo en algún área de dominio.

- Criterio de demostrabilidad, el cual garantiza que la superdotación debe de ser capaz de demostrarse mediante algún sistema de medida.
- Criterio de valor, que indica que una persona será considerada superdotada si el ámbito en el que destaca es considerado valioso por la sociedad en que se halla inmerso.

Los modelos teóricos revisados muestran diversas formas de abordar la temática; sin embargo, éstos no son excluyentes y se pueden complementar para comprender y explicar la superdotación.

En lo que respecta a nuestra concepción de superdotación, hemos recogido los aportes que consideramos más relevantes de los diferentes modelos teóricos vigentes en la actualidad.

Teniendo en cuenta el enfoque que tiene nuestro trabajo de investigación, consideramos la superdotación como un constructo multidimensional, multifacético, emergente y que responde al criterio de potencialidad. Es importante destacar que aunque la superdotación no es sólo un fenómeno cognitivo, la capacidad general por encima de la media cronológica (factor g) es un componente esencial y fundamental

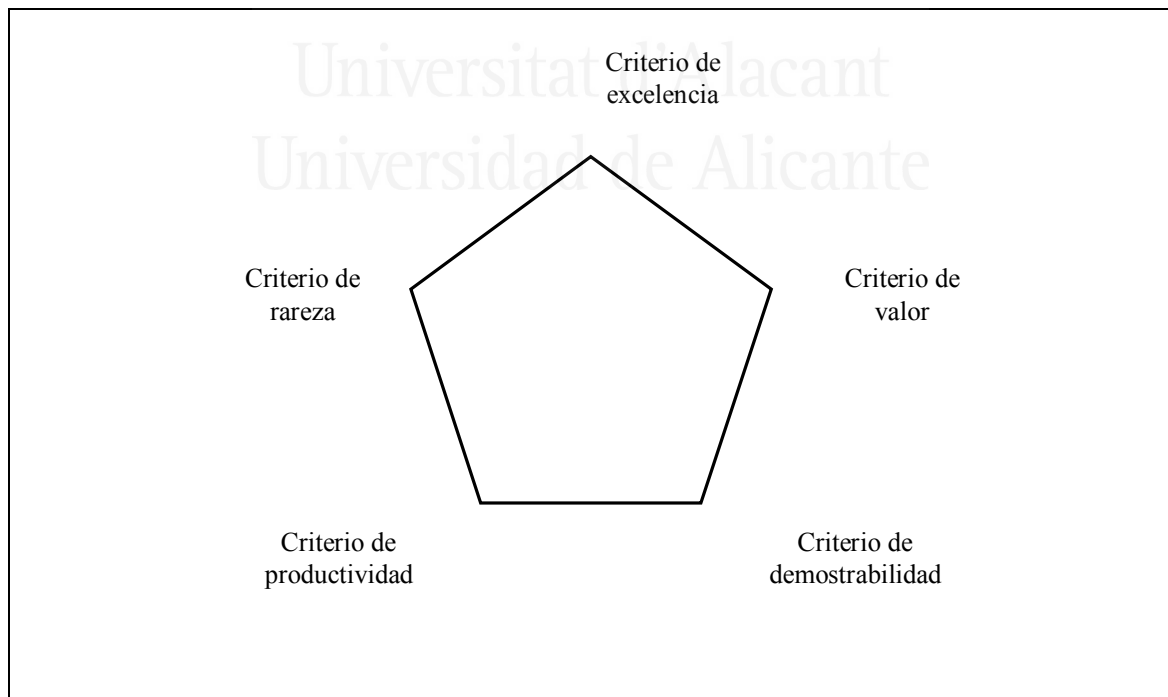


Figura 8. Modelo de la Teoría pentagonal implícita de la superdotación intelectual (Sternberg, 1993).

(genética); sin embargo, estos altos potenciales no podrían llegar a desarrollarse sin la presencia e interacción de otras variables o elementos muy importantes como son: alto nivel de motivación, autoconcepto y creatividad, así como factores socioculturales (familia, escuela, amigos, ayudas, recursos, oportunidades, etc.) (Freeman, 2015).

Desde nuestra concepción de superdotación, consideramos que existen sujetos con elevada competencia general que son altamente creativos y otros, sin embargo, no lo son y resultan mucho más hábiles en materia de razonamiento de tipo convergente, sin llegar a dar muestras de elevada creatividad. En nuestra investigación, consideramos la alta creatividad no sólo como un componente, que puede estar presente, pero que no debe ser considerado como requisito para la inclusión en el grupo (Ferrando, 2012; López y Navarro, 2010; Miguelsanz, Carbonero, Torres y León, 2012; Sánchez, 2009, 2010), sino también como una consecuencia (Tannenbaum, 1997) o resultado de la interacción de los tres tipos de inteligencia (Sternberg, 1985).

Es importante resaltar, en el marco teórico de nuestra investigación, las contribuciones de los modelos socioculturales, considerando fundamental el papel de los factores contextuales en el desarrollo de las personas con altas potencialidades, ya que pueden constituir un estímulo o un impedimento para que éstas se manifiesten con éxito.

En nuestro trabajo hemos creído conveniente destacar también los aportes de la Teoría Triárquica de la Inteligencia en lo referente a los procesos cognitivos (Davidson y Sternberg, 1986), así como el planteamiento de la existencia de diferentes tipos de superdotación en función de la inteligencia en la que destacan: analíticos, sintéticos y prácticos (Sternberg, 1985) y, por último, los trabajos de Gardner (2001), cuyas siete áreas que nos expone en su estudio constituyen los campos en los que el niño ha desarrollado sus potenciales.

CAPÍTULO II

Identificación y Diagnóstico de la Superdotación

1. La importancia de una detección temprana: la identificación precoz

La importancia de la identificación temprana, como en cualquier otro nivel de la educación especial, es primordial. La edad óptima para la identificación de un niño como superdotado es entre los 4 y los 7 años (Benito, 2004, 2008).

En el caso de los alumnos con superdotación, se ha comprobado que las explicaciones sobre las diferencias entre la promesa y la realización del superdotado apuntan a las diferencias fundamentales en los entornos tempranos favorables y sus factores familiares y las oportunidades educativas y profesionales (Albert, 1980).

Es interesante destacar un valioso estudio realizado por la doctora en Educación Barbara Clark (presidenta del *World Council for Gifted and Talented Children*, 1997-2001, profesora de la Universidad Estatal de California en los Angeles), quien presenta sus conclusiones acerca de las consecuencias negativas de no realizar una detección temprana de la superdotación, enfocado en el daño neuronal a causa de la no utilización del potencial humano:

- La cantidad de dendritas neuronales se incrementa con la estimulación, al igual que aumenta el potencial por las interconexiones y la complejidad del pensamiento.
- El estrés y la tensión producen deficiente flujo en el cuerpo calloso, creando una reacción bioquímica en el área límbica que provoca la desaparición de neuronas cerebrales.
- La formación reticular, el sistema límbico y el tálamo seleccionan activamente los estímulos y responden positivamente a la novedad, a lo inesperado y a la información discrepante, aumentando su potencial activo.

En la misma dirección, Coriat (1990) considera que la identificación precoz tiene en este caso dos objetivos principales:

- Situar a los niños en un entorno educativo adecuado.
- Proporcionar a los padres y personas que se encargan de su educación una guía y comprensión. El apoyo de los padres y profesores es decisivo para el desarrollo de los niños (Bellver, 2013).

Pérez et al. (1998) hacen un aporte significativo al manifestar la necesidad de intervención precoz cuando existen indicios de alta capacidad. Ésta puede ser producto de una estimulación temprana, de una precocidad evolutiva, etc., o puede ser manifestación de una futura superdotación que conformarán otros elementos. La detección temprana permitirá un mejor ejercicio de igualdad de oportunidades sin que debamos pensar en un diagnóstico fijo para el resto de la escolaridad (Huang, 2015).

En este sentido, Artiles (2006) sugiere que es preciso iniciar y regular la detección de forma precoz para evitar que los alumnos de los primeros niveles con altas capacidades intelectuales no sean convenientemente estimulados en la familia (sobre todo en las familias desfavorecidas) y en la escuela, limitando el desarrollo de su potencial intelectual y, por lo tanto, su derecho al crecimiento pleno como persona. Si no se estimulan los microprocesos intelectuales de este alumnado, ya presentes en edades tempranas, se perderían e incluso podrían degenerar en inadaptaciones escolares y fracasos en el rendimiento.

Tal y como ya se ha hecho referencia, la falta de una estimulación adecuada ocasiona no sólo que los alumnos no desarrollen plenamente todo su potencial, sino también que la tensión y el estrés les provoquen una merma en dicho potencial (Albert, 1980; Artiles, 2006; Benito, 2004, 2008; Clark, 1996; Coriat, 1990; Pérez et al., 1998). Por lo tanto, es importante realizar una detección temprana de los niños con altos potenciales, especialmente antes de los 6 años, ya que es en esas edades cuando el niño desarrolla más su inteligencia y sus capacidades, por lo que la educación preescolar juega un papel importantísimo en esta detección.

2. Identificación del niño superdotado

2.1. Importancia.

La identificación de los niños superdotados es fundamental para establecer pautas educativas desde los primeros años de vida (Sánchez, 2003). Se considera que es necesario realizar una identificación de los sujetos, no con la finalidad de etiquetarlos, sino para estar en condiciones idóneas de poder determinar las necesidades educativas que presentan y dar respuesta a las mismas (Apraiz, 1996).

Arocas et al. (2002) manifiestan que los partidarios de la identificación, justifican esa necesidad desde diversos puntos de vista:

a) Desde el sociopolítico, la identificación se hace necesaria por las aportaciones y beneficios que estas personas pueden proporcionar a la sociedad en general y a su país en particular.

b) Desde el educativo, aquellos que defienden la necesidad de la identificación alegan diversas razones:

- Es una realidad que el índice de fracaso escolar es semejante entre los alumnos que se encuentran dentro de la media y los de altas capacidades, lo cual es, cuanto menos, un indicador de que la respuesta educativa que reciben no se adecua a sus necesidades.
- Es necesario conocer las características de este alumnado como el primer paso para establecer medidas, tanto a nivel general como individual, que permitan diseñar una respuesta educativa orientada a desarrollar al máximo sus potencialidades.

La identificación tiene como objetivo buscar capacidades para desarrollarlas. Al identificar a los alumnos con altas capacidades o talentosos se puede analizar y orientar su desarrollo. Esto significa que la identificación permite ofrecer un entorno adecuado a sus necesidades; de esta manera se potencia el talento y se intenta evitar el fracaso y la deserción escolar. Además, hace que se respete el derecho a la diversidad y cumple con la igualdad de oportunidades (Del Valle, 2011).

Todas estas aportaciones nos permiten arribar a la conclusión de que la identificación es importante para detectar las capacidades y necesidades de las personas y, de este modo, encauzar la acción educativa y cubrir las demandas de estos niños que, al tiempo que desarrollan sus capacidades, beneficiarán con sus logros y aportaciones a la sociedad. El objetivo, por lo tanto, será identificar para intervenir en respuesta a sus necesidades educativas, facilitando el máximo desarrollo de sus capacidades.

2.2. Métodos, modelos y sistemas de identificación.

En la actualidad, el proceso de identificación tiene su base en modelos teóricos actuales que consideran la superdotación como un constructo multidimensional que está en continuo desarrollo por su interacción con el medio.

Arocas et al. (2002) argumentan que la identificación se perfila como un proceso continuo a través del cual se intenta detectar al alumnado, para conocer sus características y necesidades, con el objetivo de implementar en los programas educativos las medidas adecuadas para que puedan desarrollar al máximo todas sus

potencialidades. Las recomendaciones que deben ser tenidas en cuenta en la identificación, para que los programas sean defendibles y equitativos, son:

- Debe adoptarse una definición de superdotación plural que incluya diversas habilidades y que enfatice más el potencial que el mero poner etiquetas.
- Reconocer que el proceso de identificación no es etiquetar o recompensar el rendimiento o las expectativas de la escuela, sino encontrar y desarrollar el potencial excepcional.
- Utilizar datos tanto de habilidades cognitivas como no cognitivas, procedentes de diversas fuentes y que vayan más allá del rendimiento académico.
- Usar adecuadamente los datos procedentes de test de rendimiento académico, para evitar sesgos que afecten a los grupos desaventajados, particularmente a los pobres y a las minorías.
- Tratar de identificar hasta un 25% de sujetos, de modo que los errores sean más de inclusión que de exclusión.
- Desarrollar programas múltiples que sirvan para atender las necesidades de una amplia población de sujetos con altas capacidades o superdotación.
- Facilitar la formación del profesorado.

2.2.1. Modelos de identificación.

En lo que respecta a modelos y métodos de identificación, Sánchez (2003, 2009) detalla:

- El modelo empleado en el *The National Research Center on the Gifted and Talented* en la Universidad de Connecticut (USA) por Renzulli (2005) es el siguiente:
 1. Sujetos que estén en algún test por encima del percentil 92. Si la selección se realiza sólo con test, se tomarán en cuenta a los que estén por encima del percentil 85.
 2. Nominación de los profesores, después de dar la lista de los alumnos seleccionados por los tests, por si creen pertinente añadir a alguno más.
 3. Nominaciones de los padres, compañeros, autonominación, realizaciones, u otros procedimientos. Estas nominaciones pasarán a un comité de expertos, que serán los que tomen la decisión.

4. Se elabora un listado con los alumnos seleccionados en los tres pasos anteriores y se da a todos los profesores del centro para que puedan añadir a alguno más.
5. Información a los padres del contenido del programa. No se certifica que su hijo sea superdotado, sino que, a partir de aquí, podrá desarrollar sus capacidades a través del programa.
6. Se orienta a todos los profesores para que observen a los alumnos que tienen un interés especial en algún área del curriculum ordinario.

Arocas et al. (2009) presentan otros modelos importantes:

- Modelo de Identificación de Puerta Giratoria (RDIM) de Renzulli, Reis y Smith (1981). Este modelo, como es lógico, se fundamenta en la concepción de superdotación del modelo de los Tres Anillos de Renzulli y parte del supuesto de que la identificación no pretende determinar qué 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 crear programas educativos especiales encaminados a ofrecer a los estudiantes oportunidades para el aprendizaje y la creatividad de nivel avanzado.

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

Para identificar al grupo que va a conformar la fuente de talento se utiliza cuatro familias de información diferente:

- Información psicométrica: se aplican tests tradicionales de inteligencia, aptitudes, logros escolares y creatividad.
- Información sobre el desarrollo: se obtiene a través del empleo de nominaciones y de escalas de valoración que han de cumplimentar los profesores, los padres y los alumnos.
- Información sociométrica: se consigue 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, asimismo, utiliza una «válvula de seguridad» denominada «nominaciones especiales» para los sujetos que no han sido seleccionados en el primer cribaje pero que sus profesores, por alguna razón, consideran que deberían formar parte de la fuente de talento.

Una vez establecido el grupo denominado fuente de talento, se pone 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.

Para 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 dicho nombre porque, si el alumno no mantiene su esfuerzo y su interés consiguiendo un alto rendimiento, vuelve a pasar por la mencionada puerta 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 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.

- *Talent Search Concept* de Stanley (1971). Este modelo de identificación tiene unas características bastante diferentes al modelo anterior, y puede considerarse una muestra del 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 inicio tenía como objetivo el estudio del talento específico en

matemáticas, después se dedicó también a la investigación del talento verbal, pasando a denominarse el CYT (*Center for talent Youth*), dedicado al estudio del talento excepcional.

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

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

En este modelo de identificación se efectúan dos procesos de *screening* o cribaje 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 al 3% de la población que demuestre un mejor rendimiento en tests estandarizados que valoran la aptitud matemática y la verbal.

En una segunda fase, a los sujetos seleccionados en el primer cribaje se les aplican baterías de tests de aptitudes académicas (SAT, entre otros), y se selecciona al 20% que obtiene los resultados más altos. Hay que tener en cuenta que esta selección representa un 0.6% de la población total.

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

- Modelo del Grupo de Identificación Cooperativa de Niños Supernormales de Zha (1993). Este modelo se desarrolla en China y se basa en el supuesto 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 este caso, el 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:

- La identificación es un proceso dinámico de tipo comparativo. Teniendo en cuenta que la inteligencia de los niños superdotados se está desarrollando, y en ese desarrollo influyen 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.
- Considerando que la inteligencia tiene un carácter multidimensional, son necesarios una variedad de criterios y métodos múltiples de identificación.
- Como el rendimiento superior depende no sólo de una inteligencia superior sino también de ciertos rasgos de la personalidad, en el proceso de identificación son importantes tanto los factores intelectuales como los no intelectuales.
- 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.
- 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:

1. Aplicación de cuestionarios y técnicas informales a padres y a alumnos.
2. Aplicación de técnicas estandarizadas de inteligencia general y de rendimiento en materias escolares.
3. 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 cribaje en el que se selecciona exclusivamente a los niños que han superado el percentil 95 de su grupo de edad.
4. Valoración de factores de la personalidad a través de cuestionarios y entrevistas para los sujetos que han pasado la selección.
5. 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 estudia 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.

Estos patrones, aunque son diferentes en sus planteamientos y procedimientos, son, en nuestra opinión, bastante representativos de los modelos de identificación que se utilizan en la actualidad.

2.2.2. Otros sistemas actuales de identificación.

Pardo de Santayana (2002) distingue dos sistemas actuales en la identificación:

1. Método de filtrado o diferencial: consiste en realizar un cribaje inicial que se aplica a toda una población de alumnos de la misma edad a través de una batería de pruebas objetivas, tests estandarizados, etc. y, en un segundo paso, se lleva a cabo un estudio concienzudo de los individuos seleccionados, recogiendo la información a través de diversas vías que aportarán datos tanto cuantitativos como cualitativos de los mismos.
2. Método específico o de procedimientos acumulativos: radica en la identificación de sujetos a partir de la acumulación de datos obtenidos a través de la aplicación de una batería de pruebas que recogerá información de distintas fuentes. A esta propuesta generalmente se antepone la valoración previa de una posible existencia de excepcionalidad y, por su carácter, no maneja la misma cantidad de sujetos, sino muestras significativamente menores. Los instrumentos utilizados se corresponden con aquellos empleados en la segunda fase del de filtrado o diferencial. Las pruebas más frecuentes consisten en tests de inteligencia, evaluaciones de la creatividad, tests de ejecución, trabajos de los alumnos, informes de profesores y padres, nominaciones de compañeros e informaciones del sujeto. El objetivo que se persigue es lograr una mayor fiabilidad del diagnóstico al ser contrastado por diversas fuentes de información.

2.3. Estrategias y técnicas de identificación.

En la bibliografía consultada podemos observar que existen diferentes estrategias para llevar a cabo la identificación de niños superdotados; las más importantes están clasificadas en: informales, formales y mixtas.

2.3.1. Identificación basada en medidas informales o subjetivas.

Constituye la primera fase de un proceso más amplio que incluye en una segunda fase la utilización de medidas formales e individuales. Este procedimiento exige menos tiempo y esfuerzo que los métodos que se basan exclusivamente en medidas formales, pero a su vez necesita de medios e instrumentos que sean lo suficientemente fiables y válidos (Arocas et al., 2002).

Los principales instrumentos de evaluación que se utilizan, dentro de este procedimiento, son:

- Los listados estructurados de características. Sirven para dirigir la observación del alumno por parte del docente utilizando listas o protocolos con indicadores para facilitar el proceso de detección.
- Las autobiografías y autoinformes. Consisten en autonominaciones, autovaloraciones y autobiografías, en las que los mismos alumnos valoran sus propias características y expresan sus experiencias, logros e intereses. Son especialmente válidos en Educación Secundaria (Reizábal, 2007).
- Los cuestionarios e inventarios para padres, profesores y alumnado.

Cuestionarios para los padres.

Sánchez (2003) considera que los padres son excelentes identificadores de sus propios hijos superdotados, ya que en el 70% de los casos la selección realizada es correcta. Los padres utilizan el método de observación comparativo y advierten ciertas aptitudes que sus hijos poseen. Son buenos indicadores para ellos:

- La atención y la memoria.
- El razonamiento verbal, la comprensión y la expresión lingüísticas.
- El aprendizaje rápido de conceptos nuevos.
- El interés por conocer nuevas cosas, haciendo muchas preguntas.
- Lectura temprana. No escritura, ya que para ello se necesita además una buena coordinación visomanual.
- Inventiva y capacidad creativa.
- Alta sensibilidad emocional, autoconcepto y persistencia-motivación.
- Conocimiento y relaciones sociales que, en general, en los niños superdotados de preescolar se dan antes que en los otros niños.

Otra aportación significativa es la de González (2009) y González y Gilar (2011), quienes afirman que los padres son una fuente de información muy utilizada puesto que

tienen un amplio contacto con sus hijos y aportan datos valiosos que no se puede extraer de otras fuentes, como podrían ser: aspectos sobre el desarrollo evolutivo del niño (ritmo de crecimiento y los primeros aprendizajes), sus actividades preferidas, su relación con el resto de miembros de la familia, etc.

Cuestionarios para los profesores.

Son una fuente de información a la que se recurre en muchas de las investigaciones realizadas en este campo, ya que el maestro es la persona que tiene la oportunidad de observar cómo se desenvuelve el alumno en el contexto escolar, cómo destaca entre los otros alumnos, qué habilidades le hacen diferente de los demás, etc. (González, 2009; González y Gilar, 2011).

Artiles, Álvarez y Jiménez (2002) señalan que las nominaciones de los profesores son, en la mayor parte de los casos, coincidentes con el alto rendimiento académico, llegando a existir una alta correlación entre estas nominaciones y el alumnado sobredotado intelectual y con talento académico. No obstante, cuando los profesores desconocen las características que pueden presentar estos alumnos y alumnas, dejan sin identificar a muchos de ellos.

Teniendo en cuenta la complejidad que supone la identificación de este alumnado, se proponen algunas estrategias de identificación en el aula:

- El análisis de las producciones, tanto de las propuestas para el grupo clase como de las obtenidas a través de actividades específicas para ellos, asignando a estos alumnos trabajos de su interés, ya que determinadas conductas sólo se manifiestan ante tareas motivadoras.
- La utilización que hagan de los materiales, pues constituyen un indicador de su creatividad.
- El tipo y la cantidad de preguntas que formulen.
- Los conocimientos que posean, tanto en su naturaleza (curricular o extracurricular) como en su extensión.
- La preferencia por actividades nuevas y complejas también puede servir para su detección. Para ello, es necesario que se disponga de tiempo libre en el contexto del aula. Por ejemplo, una vez terminadas las actividades programadas, se observa qué clase de actividades les gusta realizar.
- El tipo de soluciones que propone para la resolución de conflictos intra o interpersonales.

- La relación que mantiene con sus iguales: si ejerce algún tipo de liderazgo.
- Las calificaciones escolares, los informes individualizados, la información aportada por el profesorado de cursos anteriores, las pruebas elaboradas en el propio centro y la observación continua a través de listas de características por parte del docente.

Cuestionarios para los compañeros de clase.

González y Gilar (2011) afirman que son buenos informadores a la hora de distinguir qué alumnos destacan en una serie de habilidades que, incluso, pasan desapercibidas para los maestros o los padres; esto es debido a que la relación que se establece entre compañeros es, en ciertos aspectos, distinta a la que se da entre un alumno y un adulto (maestro, padres, etc.), lo que ofrece otra dimensión del comportamiento del sujeto en cuestión (González y González, 1997).

2.3.2. La identificación basada en medidas formales.

Arocas et al. (2002) consideran que este tipo de identificación proyecta, en un primer momento, obtener medidas en toda la población que se va a estudiar, utilizando pruebas o instrumentos de los cuales se pueda conseguir una evaluación lo más objetiva, fiable y válida de las características más relevantes que se asocian a la superdotación, tales como aspectos intelectuales, aptitudinales o de personalidad, todo lo cual estará siempre a cargo de profesionales especializados (Gálvez y González, 2000).

Arocas et al. (2002) manifiestan que este tipo de procedimiento es muy costoso y exige gran cantidad de tiempo. Las pruebas objetivas o formales más utilizadas las podemos agrupar en las siguientes categorías:

- Calificaciones escolares y test de rendimiento académico, concursos científico-artísticos y exámenes de acceso.
- Pruebas psicométricas: tests de inteligencia general colectivos e individuales; tests de ejecución y otros de aptitudes específicas y de creatividad.
- Inventarios de personalidad, motivación y estilo intelectual.

2.3.3. Métodos mixtos.

Gálvez y González (2000) y Arocas et al. (2002) afirman que esta opción intenta combinar los dos procedimientos anteriores. Los principales son el método de filtrado o criba y los acumulativos.

El método de filtrado o criba consta de dos fases. En la primera se realiza una evaluación formal de todos los alumnos de edades similares y se selecciona entre un 5 y un 15%. En la segunda fase, la muestra seleccionada es sometida a pruebas e instrumentos de tipo formal, informal, individual o colectivo, consiguiéndose una muestra final de entre el 2 y el 5%. Es un proceso que minimiza sensiblemente las posibilidades de exclusión de alumnos superdotados y que, con una selección adecuada de pruebas, permite conseguir una información bastante completa y detallada.

Los procedimientos acumulativos pretenden identificar sujetos a partir de la acumulación de datos de un mismo individuo. Se recoge información procedente de distintas fuentes de datos y sobre una diversidad de áreas o características, obteniendo una puntuación total que determinará si el sujeto evaluado debe ser considerado o no superdotado.

Para concluir, es importante destacar la necesidad de un enfoque de evaluación mixto en el que tengan cabida tanto instrumentos de evaluación cuantitativos como cualitativos de forma que se asegure la coherencia interna del proceso de identificación del alumnado superdotado (De Sande et al., 2005).

2.4. Fases de identificación.

El proceso de identificación está constituido por dos fases: Screening o Cribaje y Diagnóstico.

Screening o Cribaje.

Arocas et al. (2009) la denominan también fase de nominación de candidatos y se realiza con toda la población escolar, cuyo objetivo es seleccionar dentro de ésta a los estudiantes candidatos potencialmente elegibles para participar en un programa o ayuda educativa que desee implantar.

Alonso (2003) brinda una contribución importante en este estudio al señalar que el propósito de todo ello es encontrar a niños potencialmente superdotados que puedan requerir una intervención educativa distinta o especial y, ya que no es posible explorar a todos los niños con instrumentos adecuados puesto que los recursos son limitados, esta fase pretende apreciar de forma económica, tanto en tiempo como en costo, quiénes pueden ser candidatos para el proceso de diagnóstico.

En esta fase es importante tener en cuenta los principios de criterios múltiples, entrenamiento del personal, aplicación de tests y escalas apropiadas para el cribaje que

sean fiables y válidas por parte de los padres, de los profesores, de los compañeros o de los niños mismos, etc.

En los procesos de cribaje de alumnos con posible sobredotación intelectual es normal seleccionar un 10% de la población. Es importante indicar que en esta fase es preferible que se produzcan falsos positivos entre los sujetos seleccionados (alumnos que son nominados como posibles superdotados pero que posteriormente no se confirman como tales en el proceso de diagnóstico) a que por ser demasiado estrictos en el proceso de selección alguno pudiera quedar descartado.

Diagnóstico.

Jiménez (2000) señala que el diagnóstico es un proceso amplio y preciso y forma parte del proceso educativo. Asimismo aporta información útil sobre aspectos de desarrollo, maduración, capacidades, áreas de interés y estilos de aprendizaje de los alumnos, tratando de acentuar lo positivo para apoyar en ello el enriquecimiento (Jiménez, 1997).

En esta misma dirección, Alonso (2008) lo define como la fase de valoraciones que nos permite una información completa del alumno donde además de la aplicación de pruebas psicométricas de medición de la inteligencia se usen otros aspectos, con tanta o mayor relevancia, como son: personalidad, estilos de aprendizaje, motivación, adaptación, aptitudes, creatividad y cuestionarios biográficos.

Los resultados de la evaluación deben plasmarse en un perfil individualizado en el que se indiquen las intervenciones educativas necesarias; éstos deben estar ligados a los talentos especiales, aptitudes y habilidades de estos alumnos superdotados, así como a sus problemas y necesidades especiales (Benito y Moro, 2002).

Benito (1997) recoge en su estudio aspectos importantes que se deben tener en cuenta en la evaluación diagnóstica:

1. La evaluación debe ser realizada únicamente si existen razones suficientes para ello. Los procesos de identificación y evaluación de los superdotados deben estar basados en los mejores conceptos y teorías actuales sobre aptitudes, talentos y habilidades humanas.
2. Los padres o tutores del alumno deben dar su autorización para llevarla a cabo y tienen derecho a participar y apelar ante cualquier decisión que se adopte al respecto.
3. Las evaluaciones deben ser realizadas sólo por profesionales plenamente cualificados.

4. La identificación debería considerarse como un proceso continuo. La superdotación es un conjunto de capacidades emergentes que se desarrollan y requieren una evaluación repetida según vaya madurando el niño.
5. Los instrumentos, tests y escalas de clasificación deben ser seleccionados teniendo en cuenta la fiabilidad y validez establecidas para su uso en los procesos de identificación.
6. La identificación debe ser diagnóstica por naturaleza, considerando valores, aptitudes y talentos, así como problemas, debilidades y necesidades.
7. La validación empírica debe utilizarse para verificar que el sistema de identificación-selección está funcionando como se pretende.
8. Deben realizarse esfuerzos para asegurar que todos los niños tengan las mismas oportunidades para ser identificados para los programas.

En este sentido, es importante reafirmar la gran importancia que tienen las dos fases del proceso para detectar la superdotación en los niños y poder cubrir sus necesidades, resaltando que ésta debe darse dentro del contexto escolar donde se desarrolla el niño, ya que los profesores, los compañeros, los padres y el especialista aportarán todas sus experiencias para dar un diagnóstico lo más objetivo y preciso.

3. Instrumentos de detección y diagnóstico de los niños superdotados en edad preescolar

3.1. Test de factor «g». Escala 1. R. B. Cattell.

Cattell (1995) expone de forma concisa los objetivos y estructuras de este instrumento.

La serie de Test de Factor «g» consta de tres escalas adecuadas para varios niveles de edad: la 1, aplicable a niños con edades comprendidas entre 4 y 8 años o a adultos con deficiencia mental y las escalas 2 y 3, destinadas a poblaciones de adultos.

La escala 1, tiene como nombre original *Culture Fair (or Free) Intelligence Test. A measure of «g». Scale 1*. Su autor es R. B. Cattell y su Procedencia: *Institute for Personality and Ability Testing*. Champaign, Illinois, U.S.A., 1950. La adaptación española de este instrumento se realizó en 1974 por el Departamento I+D de TEA Ediciones.

El test está tipificado a través de tablas de edades mentales y cocientes intelectuales para las edades de aplicación. Las pruebas existentes y las de nueva creación incorporada a la escala son las que se presentan en la tabla 2.

Tabla 2

Descripción de la escala. Test de factor «g» (Cattell, 1995)

SUBTEST	Nº ELEMENTOS	TIEMPO TOTAL
1. Sustitución	12	3 minutos
2. Clasificación	12	2 minutos
3. Laberintos	12	2 ½ minutos
4. Identificación	12	2 ½ minutos
5. Ordenes	12	4 minutos
6. Errores	12	2 ½ minutos
7. Adivinanzas	12	3 ½ minutos
8. Semejanzas	12	2 minutos
Total	96	22 minutos

A diferencia de las escalas 2 y 3, la 1 no se puede considerar completamente libre de influencias culturales, pues resulta demasiado difícil la elaboración del número suficiente de elementos con material de tipo perceptivo capaces de atraer y mantener la atención de los niños de poca edad y cumplir los demás requisitos que exige este ámbito de aplicación; sin embargo, cuatro de las ocho pruebas que constituyen la escala 1 (sustitución, clasificación, laberintos y semejanzas) se hallan libres de influencia cultural y pueden ser utilizadas como batería en este propósito.

En lo que se refiere a criterios de bondad, la fiabilidad de formas paralelas de .50 a .60; consistencia interna establecida para la escala 2 de .76 a .82. Error típico de medida de 2.2 a 2.7. La versión española se presenta con baremos en percentiles y CI

desde los 8 a los 16 años y adultos en general y por niveles educativos desde 3º de Primaria hasta 2º de Bachillerato (Calero, García y Gómez, 2007).

3.2. Escala de McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad.

Las escalas de McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para niños (MSCA, *McCarthy Scales of Children's Abilities*) datan de 1972 y evalúan de forma individual habilidades cognitivas y motoras en niños de edades comprendidas entre los 2 años y medio y 8 años y medio y su aplicación dura 1 hora aproximadamente. En el manual (McCarthy, 2004) se resalta aspectos importantes de estas escalas:

- El contenido de las tareas se ha diseñado de modo que resulte apropiado para ambos sexos y diferentes grupos regionales, socioeconómicos y raciales.
- El material y preguntas de la prueba tienen aspectos lúdicos, pues se presentan en forma de juego para que no provoquen tensiones. Se ha tomado una muestra muy amplia de conductas y tareas que el niño realiza sin dificultad, y que le resultan agradables.
- Estas escalas fueron diseñadas para satisfacer la necesidad de un instrumento unitario que facilitara tal evaluación; permiten obtener puntuaciones o índices (derivados de una observación sistemática) de diferentes conductas cognitivas y motoras.
- Consta de 18 subtests que se organizan en seis escalas:
 - Escala verbal: expresión verbal y madurez de los conceptos verbales.
 - Escala perceptivo-manipulativa: capacidad de razonamiento, imitación, clasificación lógica y organización visual.
 - Escala numérica: capacidad para comprender y manejar símbolos numéricos.
 - Escala mnemónica: visual, auditiva, verbal y numérica.
 - Escala motora: coordinación motora gruesa y fina.
 - Escala general cognitiva: conformada por las tres primeras escalas y que evalúa el desarrollo mental del niño y permite obtener un Índice Cognitivo General (ICG).
- El ICG tiene un valor medio de 100 y una desviación típica de 16. Las cinco escalas restantes tienen una media de 50 y una desviación típica de 10.

- Como las escalas del MSCA incluyen diferentes tareas diseñadas para los niños en edad escolar, se pueden utilizar para identificar, en edades tempranas, a los niños con dotación aptitudinal elevada. En general, las escalas de MSCA no tienen un techo suficientemente elevado para los niños muy dotados (ICG superior a 129) de 6, 7 y 8 años de edad (Calero et al., 2007).
En lo referente a los coeficientes de fiabilidad, el ICG tiene un promedio de fiabilidad de .93; en las demás escalas, los promedios varían de .79 a .88 (McCarthy, 2004).

3.3. Test de Pensamiento Creativo de Torrance (*TTCT Torrance Thinking of Creative Thinking*, 1974).

Garaigordobil y Pérez (2001) hacen una exposición de los instrumentos diseñados por Torrance para evaluar la creatividad, entre los que destacan la BVTPC (Batería Verbal y Figurativo de los Tests de Pensamiento Creativo), y PCAM (Pensando Creativamente en Acción y Movimiento).

- a. BVTPC. Batería Verbal de los Tests de Pensamiento Creativo (Torrance, 1990). La BVTPC utiliza seis ejercicios basados en la palabra para valorar a los sujetos en tres características intelectuales primordiales relacionadas con la creatividad verbal: fluidez (capacidad del sujeto para producir un gran número de ideas), flexibilidad (aptitud para cambiar de un planteamiento a otro, de una línea de pensamiento a otra) y originalidad (aptitud para aportar ideas o soluciones de largo alcance, poco frecuentes y nuevas, valorada con el criterio de infrecuencia estadística).

El instrumento se compone de las siguientes actividades:

- Pregunta y adivina: las tres primeras actividades se basan en un dibujo, y dan la oportunidad al niño de hacer preguntas para así poder averiguar más cosas sobre sí mismo y adivinar posibles causas y consecuencias de lo que en él sucede.
- Mejora de un juguete: se solicitan ideas para mejorar un juguete y hacerlo más divertido.
- Usos inusuales: la propuesta de esta actividad es que el sujeto sea capaz de imaginar la utilización de cajas de cartón y latas vacías para fines distintos de los habituales.

- Supongamos: la última actividad se plantea una situación improbable, por ejemplo, cuerdas colgando de las nubes, y una niebla espesa que deja al descubierto sólo los pies, a partir de la cual el sujeto debe imaginar sus posibles consecuencias.
- b. Prueba Figurativa del Test de Pensamiento Creativo de Torrance (1974). El propósito de este test es evaluar el nivel de imaginación realizando dibujos. Consta de tres subtests. En el primero, *componer un dibujo*, se le pide al niño que edifique un dibujo a partir de una forma dada en papel adhesivo de color; el objetivo es dar una finalidad a algo que previamente no la tenía. El segundo subtest consiste en *acabar un dibujo*; se le dice al niño que complete y ponga título a esos dibujos acabados por él; se evalúa la elaboración, la originalidad, la flexibilidad y en menor grado la fluidez. El tercer y último subtest, *las líneas paralelas*, se basa en hacer tantos dibujos como se pueda con treinta pares de líneas paralelas; este instrumento mide la aptitud para hacer asociaciones múltiples a partir de un estímulo único; se presenta repetidas veces el mismo estímulo al niño, y éste lo debe percibir cada vez de diferente manera (Prieto, López, Ferrándiz y Bermejo, 2003). Distintos estudios psicométricos evidencian que el test dispone de adecuados niveles de fiabilidad interjueces ($r = .76$) y validez externa con distintos criterios de conducta creativa.
- c. PCAM. Pensando Creativamente en Acción y Movimiento (Torrance, 1980). Este instrumento, diseñado para su aplicación individual con niños de entre 3 y 8 años de edad, plantea cuatro actividades diferentes, sin límite de tiempo, a través de las cuales se pretende evaluar la forma en la que los niños pequeños utilizan sus aptitudes de pensamiento creativo en diferentes actividades que requieren fundamentalmente modalidades de respuesta kinestésica (si bien las respuestas verbales también son admitidas), evitando las posibles dificultades derivadas de expresar su pensamiento a través del lenguaje o del dibujo. La prueba permite valorar tres características primordiales relacionadas con la creatividad: fluidez (capacidad del sujeto para producir un gran número de ideas), imaginación (forma en la que el sujeto es capaz de imaginar y adoptar diversos roles propuestos) y originalidad (aptitud para aportar ideas nuevas o poco usuales, valorada según el criterio de infrecuencia estadística). Las actividades que componen la prueba son:

- ¿De cuántas formas? Con ella se evalúa la habilidad para producir formas alternativas de movimiento al desplazarse entre dos puntos.
- ¿Te puedes mover igual? Está diseñada para evaluar la capacidad de imaginar, empatizar, fantasear y adoptar roles no habituales: un árbol movido por el viento, un conejo, un pez, una serpiente, conducir un coche o empujar un elefante.
- ¿De qué otras maneras? El sujeto debe experimentar con diferentes formas de arrojar un vaso de plástico a la papelera.
- ¿Qué puedes hacer con un vaso de plástico? Se solicita al niño que utilice un vaso de plástico con una finalidad diferente a la que supuestamente corresponde a dicho objeto, jugando con el mismo o imaginando que es otra cosa.

Los estudios psicométricos evidencian resultados satisfactorios en cuanto a la fiabilidad test-retest de la prueba, con un coeficiente de fiabilidad global de $r = .84$. Respecto a la validez, existe una clara evidencia de validación indirecta que correlaciona las puntuaciones de esta prueba con experiencias de crecimiento creativo, movimiento creativo, desarrollo de currículum creativo, etc.

3.4. BSID (Escala Bayley de Desarrollo Infantil).

Rico (2009) presenta aspectos importantes de este instrumento psicométrico, cuya autora es Bayley (1977). En lo que respecta a su aplicación, ésta es individual, dirigida a niños de 2 a 30 meses de edad y su duración es aproximadamente de 30 minutos para niños menores de 15 meses de edad y una hora para niños con más de 15 meses. Existe una nueva revisión de esta escala publicada en 1993, la cual se aplica a niños de 1 a 42 meses.

La finalidad del test es evaluar el desarrollo mental y psicomotor en edades tempranas. Pretende obtener una valoración lo más completa posible del desarrollo del niño, así como un medio de compararlo frente a otros de su misma edad. La escala mental evalúa la agudeza sensorio-perceptiva, la discriminación y la capacidad de respuesta a estímulos, la adquisición temprana de la permanencia (constancia) del objeto y de la memoria, el aprendizaje y la capacidad de resolución de problemas, las vocalizaciones al comienzo de la comunicación verbal y la capacidad temprana para

generalizar y clasificar. Por su parte, la escala psicomotora evalúa el grado de control del cuerpo, la coordinación de las grandes masas musculares y la habilidad manipulativa de manos y dedos.

En lo referente al material, cada escala posee su propia hoja de registro. La escala mental contiene 178 ítems y la escala motora 111. Además, cuenta con 30 ítems adicionales en la hoja de registro del comportamiento que se evalúan en una escala de 5 puntos en la que el examinador valora el comportamiento del niño durante la administración de las escalas.

Bayley (1977) presenta información valiosa de este test:

- Las BSID han sido diseñadas de acuerdo con los requisitos expuestos para construir una medida fiable en la investigación con niños pequeños y se componen de tres partes: escala mental, escala de psicomotricidad y registro de comportamiento del niño. Las escala mental y la de psicomotricidad proporcionan dos índices que son respectivamente el IDM (Índice de Desarrollo Mental) y el IDP (Índice de desarrollo psicomotriz). Ambos vienen dados en puntuaciones típicas con la media establecida en 100 y la desviación típica en 16. El registro de comportamiento del niño contiene una serie de escalas para evaluar los comportamientos significativos; ello requiere unas observaciones específicas y juicios cualitativos por parte del examinador.
- Los elementos del BSID, al cubrir ampliamente las áreas mentales, psicomotriz y comportamental, proporcionan una fuente de datos particularmente rica para efectuar análisis factoriales, agrupaciones, u otros tipos de análisis de contenido. Estos análisis pueden suministrar nos unas puntuaciones en subescalas que faciliten la predicción de capacidades posteriores.
- Los coeficientes de fiabilidad en la escala mental van de .81 a .93 con un valor mediano de .88. La escala de psicomotricidad tiene aproximadamente la mitad de elementos que la escala mental. Por lo tanto, los coeficientes de fiabilidad tienden a ser algo más bajos, entre .68 y .92 con la mediana situada en .84.

3. 5. Test de Goodenough.

Este instrumento de evaluación no verbal consiste en la representación a través del dibujo del cuerpo entero de un hombre, una mujer y uno mismo.

Goodenough (1972) hace una descripción de las características más importantes del mencionado test. Diseñó este instrumento para evaluar el desarrollo cognitivo a través del análisis de esta figura. Cada dibujo es típico de cierto estado de desarrollo, por lo que diseñó una pauta con los detalles de la figura humana para cada estadio. El nivel de conceptualización que pueda alcanzar un niño es un indicador de su desarrollo intelectual.

La ejecución de este test está determinada por el nivel sociocultural y la accesibilidad anterior para practicar la figura, principalmente; sin embargo, también tiene muchas ventajas como, por ejemplo, su facilidad, economía, motivación para quien se somete a esta prueba y la posibilidad de aplicación grupal.

El test es aplicable a niños de 3 a 15 años y es colectivo, con una duración de aplicación de 10 a 15 minutos. Resulta especialmente útil cuando se trata de niños entre 4 y 10 años de edad mental. Para dicho período y con un grupo de edades sin seleccionar, su fiabilidad oscila entre .80 y .90. Para la misma etapa y con un grupo de edades homogéneas, suministra una correlación promedio de .76 con la revisión Stanford de la escala de Binet.

La principal utilidad es constituir una forma de tamizaje preliminar de selección gruesa. En él se ha de considerar:

- Cantidad de detalles (cabeza, brazos, pelo, orejas, etc.).
- Proporcionalidad (largo-ancho del tronco, tamaño de cabeza).
- Bidimensionalidad.
- Transparencia (en los órganos y en el cuerpo vestido).
- Plasticidad o rigidez (pulgar en oposición, articulaciones).
- Coordinación de los trazos (unión de líneas, seguridad).
- Capacidad para dibujar de perfil.
- Congruencia (ubicación, armonía, vestimenta).

El test se evalúa, simplemente, verificando en el dibujo la presencia o ausencia de cada uno de los ítems de la escala y acreditándole un punto por cada ítem cuyos requisitos se satisfagan: desde el primero, en que se otorga el punto por la mera presencia de la cabeza hasta el último, en que se reclama ya la difícil representación de un perfil correcto.

3.6. Test de Matrices Progresivas de Raven.

Calero et al. (2007) aportan los siguientes datos de la ficha técnica del test: el autor del test es Raven (1994). Está constituida por tres escalas que recogen todos los niveles de edad a partir de los 5 años. La escala de color es, además, muy utilizada en la etapa infantil.

El test tiene como objetivo la medida del razonamiento abstracto y de la inteligencia general sin carga verbal. La evaluación del razonamiento está constituida por analogías no verbales. En su forma general está compuesta por cinco series, cada una de las cuales se resuelve mediante un principio de razonamiento. Cada serie está ordenada según la dificultad creciente de los ítems. La forma infantil es similar a las primeras series de la forma general, pero introduce el color y la forma superior y se presenta en dos cuadernillos separados con series de mayor complejidad.

En lo referente a los criterios de bondad, éstos arrojan los siguientes datos: fiabilidad muy alta, consistencia interna entre .87 y .94. Dos mitades entre .90 y .97. Test-retest entre .86 y .91. Validez: correlaciones con el WISC total .85.

Ivanovic et al. (2000) señalan que el test posee varias características que lo hacen un instrumento de evaluación psicométrica, particularmente útil en la investigación médica-educacional. En primer lugar, es uno de los llamados test factoriales de la inteligencia (mide el factor «g»), es sencillo en su aplicación y evaluación, pues no requiere preparación especial o experiencia previa; es no verbal y no manual, aplicándose, por tanto, a todo sujeto, cualquiera que sea su edad, educación, idioma, aptitud verbal y estado o aptitud motrices. Por otra parte, es económico, se administra o autoadministra en forma individual o colectiva, siendo, además, independiente del factor cultural. Por las características mencionadas es una prueba utilizada para efectuar una primera orientación, en lo que respecta a conocer la capacidad intelectual de grandes grupos de sujetos, el cual, cuando las circunstancias lo requieran, puede complementarse con otras pruebas más específicas, para efectuar un diagnóstico más profundo.

3.7. WPPSI. Escala de Inteligencia de Wechsler.

Wechsler (2001) señala que el WPPSI (*Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence*) es un instrumento diseñado para evaluar la inteligencia en niños pequeños de 4 a 6 años y medio. Está constituido por seis pruebas verbales (información, vocabulario, aritmética, semejanzas, comprensión y memoria de frases) y otras cinco manipulativas (casa de los animales, figuras incompletas, laberintos, dibujo geométrico

y cubos). Se compone de subtests verbales y de ejecución y brinda tres cocientes intelectuales: total (CI), verbal (CIV) y de ejecución (CIE). Es especialmente indicado para evaluar a infantes en edad preescolar y al inicio de la primaria, por lo que su uso es frecuente para la planificación psicoeducacional. El test está constituido por un módulo que contiene un manual, una caja de materiales y protocolos.

El ámbito de aplicación es educacional clínico, y permite la medida de aspectos cualitativos y cuantitativos de la inteligencia general. En lo referente a las normas del test, su administración es individual y su duración es de 60 a 90 minutos aproximadamente. En lo que respecta a la baremación del WPPSI, ésta se realiza a través de las puntuaciones típicas y ponderadas según la edad y cocientes intelectuales en las escalas verbal, manipulativa y total.

A continuación detallamos los subtests con sus respectivas pruebas:

- Subtests verbales: conformado por seis pruebas verbales: información (23 elementos), vocabulario (22 elementos), semejanzas (16 elementos), comprensión (15 elementos), aritmética (20 elementos), frases (complementaria) (13 elementos).
- Subtests de ejecución: constituidos por cinco pruebas manipulativas: figuras incompletas (23 elementos), cuadrados (en el WISC-Cubos) (07 elementos), laberintos (10 elementos), dibujo geométrico (10 elementos), casita de animales (20 elementos).

En lo que respecta a criterios de bondad, los coeficientes de fiabilidad fueron calculados para una muestra formada por niños y niñas de tres grupos de edad (4, 5 años y medio y 6 años y medio), mediante la obtención de la correlación de las puntuaciones directas entre los elementos pares e impares de cada prueba, excepto para la denominada casa de animales, en la que se utilizó el procedimiento test-retest. Los coeficientes de fiabilidad son mayores para los CI (.90 a .97), que para los tests por separado (.71 a .93). También se obtuvieron los errores típicos de medida (ETM) para los CI y para los diferentes tests. Los ETM oscilan entre 2.74 y 3.28 para la capacidad intelectual verbal (CIV), entre 2.71 y 3.20 para la capacidad intelectual manipulativa (CIM) y entre 3.61 y 4.95 para la capacidad intelectual global (CIT). Las intercorrelaciones entre las pruebas que conforman la WPPSI, obtenidas a través de la z de Fisher, muestran gran variabilidad. Los coeficientes van desde .39 a .74 para los tests de la escala verbal y de .14 a .64 para los de la escala manipulativa. Con respecto al CIT, las correlaciones más altas se obtienen con los tests de vocabulario y

comprensión (.96 y .87 respectivamente), y las más bajas, con dibujo geométrico y casa de animales (.54 y .55) (Calero et al., 2007).

3.8. Escala de Inteligencia de Stanford-Binet. 5ª edición.

Sanz y Álvarez (2012) realizan una exposición de aspectos importantes de este instrumento: La cuarta edición de la escala de inteligencia Stanford-Binet (SB-4) es una batería de 15 pruebas que cubren un rango de edad de 2 hasta 23 años. El tiempo de administración para todas las escalas es de 75 minutos y varía de acuerdo a la edad del examinado y la cantidad de pruebas administradas. El cambio más importante de la SB-4 respecto a sus versiones predecesoras es un modelo jerárquico de la inteligencia con múltiples subtests.

La quinta edición de la escala Stanford-Binet (SB5) supone una extensión de la versión anterior para ampliar la edad de aplicación en población adulta, siendo el rango de edad que abarca desde los 2 hasta los 85 años. Recoge las mismas puntuaciones por área que la SB-4 (razonamiento verbal o conocimiento, razonamiento numérico o cuantitativo, razonamiento abstracto-visual y memoria a corto plazo o funcional), así como de la puntuación general.

La escala Stanford-Binet está formada por 15 subtests diseñados para evaluar la inteligencia en cuatro áreas: verbal, abstracta/visual, numérica/cuantitativa y de memoria a corto plazo.

1. Área de razonamiento verbal: mide el conocimiento y comprensión verbal que se obtiene de la educación formal e informal y refleja la capacidad para aplicar las habilidades verbales a situaciones nuevas. Subtests: vocabulario, comprensión, absurdos y relaciones verbales.
2. Área de razonamiento abstracto/visual: refleja la capacidad para interpretar y organizar el material que se percibe de forma visual, visualización de patrones, demostración de habilidades visomotoras y uso de razonamiento a fin de resolver problemas. Subtests: análisis de patrones, copiado, matrices y doblado y cortado de papel.
3. Área de razonamiento numérico o cuantitativo: mide la capacidad para llevar a cabo operaciones aritméticas básicas mediante el uso de señales visuales o verbales. Subtests: cuantificación, series de números y construcción de ecuaciones.

4. Memoria a corto plazo: mide la capacidad de atención y concentración, o la memoria a corto plazo, pero también puede implicar habilidades de secuenciación. Subtests: memoria de cuentas, memoria de frases, memoria de dígitos y memoria de objetos.

La SB5 cuenta con una confiabilidad excelente. El promedio de coeficientes de consistencia interna para el CI no verbal es de .95, para el CI verbal es .96, para el CI de escala total es .98 y para la batería abreviada es .91. El promedio de consistencia interna para los índices de factor es de .90 para razonamiento fluido, .91 para memoria de trabajo y .92 para conocimiento, razonamiento cuantitativo y procesamiento visual-espacial. La confiabilidad por subpruebas es algo menor, con un rango de .84 (memoria de trabajo verbal) a .89 (conocimiento verbal).

La SB5 tiene una validez concurrente satisfactoria, con una mediana de correlación entre la escala total y las otras medidas de inteligencia de $r = .84$. Sin embargo, estas medidas fueron obtenidas con sujetos cuyas habilidades cognitivas se encuentran dentro del rango promedio, y no se sabe si podrían ser generalizables a las poblaciones con capacidades que se encuentran en los extremos.

3.9. K-ABC. Baterías de evaluación para niños.

Calero et al. (2007) realizan una descripción breve de *K-ABC Kaufman y Kaufman*, (1997). Madrid: TEA. (Original, 1993). El objetivo del test es la medida de la inteligencia y el rendimiento en la población infantil. El rango de edad para su aplicación es de 2 años y medio a 12 años y medio. La información que aporta es la medida de la inteligencia y del conocimiento. Además brinda una escala general para determinar el grado de desarrollo aptitudinal alcanzado por el sujeto, y otra no verbal para aquellos casos en los que haya deficiencias verbales.

El test se ha estructurado en tres escalas que contienen en total 16 tests; 7 de ellos componen la escala de procesamiento simultáneo (ventana mágica, reconocimiento de caras, cierre gestáltico, triángulos, matrices análogas, memoria espacial y series de fotos); 3 de procesamiento secuencial (movimientos de manos, repetición de números y orden de palabra), y los 6 restantes la de conocimientos (vocabulario expresivo, caras y lugares, aritmética, adivinanzas, lectura/decodificación y lectura/compreensión).

En lo que respecta a los criterios de fiabilidad, según el procedimiento de las dos mitades en los niños y niñas pequeños para los tests de procesamiento mental, los valores van desde .72 en ventana mágica hasta .88 en repetición de números. En cuanto

a los mayores, el rango va desde .71 en cierre gestáltico hasta .85 en matrices análogas. Los coeficientes fueron aún más altos en los tests de conocimientos con rangos desde .77 en caras y lugares en el nivel de los pequeños hasta .92 en lectura (descodificación). Excepto en caras y lugares, en el nivel de los pequeños todos los coeficientes encontrados fueron superiores a .85 en los tests de conocimientos. En cuanto a la consistencia interna, los valores van desde .54 a .67 en los tests orden de palabra, repetición de números y triángulos. Cierre gestáltico correlacionó con un coeficiente de .49 con la puntuación total, mientras que los otros tests obtuvieron coeficientes desde .67 a .68. La mejor medida del procesamiento total para niños y niñas de edad escolar fueron series de fotos, triángulos y matrices análogas.

3.10. Test breve de inteligencia de Kaufman (K-BIT).

Calero et al. (2007) exponen aspectos importantes del *Test breve de inteligencia de Kaufman* (Kaufman y Kaufman, 2011). El K-BIT es un test de *screening*, de rápida aplicación y fácil corrección, que puede servir de soporte para tomar decisiones o para proponer la conveniencia de una exploración de la inteligencia en mayor profundidad con instrumentos de mayor amplitud. Tiene como objetivo medir la inteligencia verbal y no verbal en niños, adolescentes y personas adultas.

La escala de inteligencia verbal evalúa habilidades verbales relacionadas con el aprendizaje escolar apoyándose en el conocimiento de palabras y en la formación de conceptos verbales. Mide conocimiento del lenguaje, caudal de información y nivel de conceptualización verbal. Es una medida de la inteligencia cristalizada, del modo de aprendizaje y solución de problemas que depende fundamentalmente de la escolarización formal y de las experiencias culturales.

La escala de inteligencia no verbal mide habilidades no verbales y capacidad para resolver nuevos problemas a partir de la aptitud del sujeto para percibir relaciones y completar analogías. Es una medida de la inteligencia fluida.

Esta prueba, que constituye una excelente medida de lo que suele llamarse inteligencia general, consta de dos subtests: vocabulario y matrices. El vocabulario incluye dos partes: vocabulario expresivo (consta de 45 elementos) y definiciones (consta de 37 elementos). Todos los elementos del subtest de matrices (48 elementos) están diseñados con dibujos y figuras abstractas, lo que elimina la influencia cultural. Es un instrumento de fácil aplicación e individual; los rangos de edad van desde 4 a 90 años y su aplicación ocupa entre 15 y 30 minutos aproximadamente.

En lo que respecta a los criterios de bondad, se presentan los coeficientes de fiabilidad, calculados en la población española mediante el método de las dos mitades para vocabulario, matrices y CI compuesto. Los resultados muestran unos coeficientes de fiabilidad que van desde .76 a .95 en todo el rango de edad de la prueba (4-90 años), para el subtest de vocabulario, desde .74 a .93 para el subtest de matrices y de .90 a .98 para el CI compuesto (Kaufman y Kaufman, 2011).

4. Antecedentes e investigaciones sobre la detección y diagnóstico de los niños superdotados en España

A continuación presentaremos algunas experiencias relacionadas con propuestas de detección de niños superdotados en edad preescolar y primaria.

Gálvez y González (2000) detallan una experiencia muy valiosa: «Primer seguimiento de una muestra de alumnos potenciales superdotados nacidos en 1985 y escolarizados en Móstoles (Madrid)», que mereció el 2º Premio Nacional de Investigación Educativa en el año 1998. Sus aspectos más importantes son los siguientes:

- Fase inicial de estudio: curso escolar 1990-91 (preescolar 5 años).
- Fase de seguimiento (primero): curso escolar 1995-96 (primaria 5º curso).
- Investigadores: B. López Andrada, M. Fernández Cabezas y otros.
- Participaron 2510 alumnos de preescolar, de 5 años de edad, matriculados en los centros de educación infantil de la ciudad de Móstoles, cuyo balance final dio como resultado que el 4.72% de la población (108 alumnos) eran superdotados.
- Los resultados en el primer seguimiento a este grupo de niños, de los cuales (de los 108 iniciales) se pudo seguir a 102 (94 %) durante la educación primaria, fue el siguiente: del 4.72 % de la población se pasó al 4.68 %, debido a que se detectó dentro de este grupo un sujeto no bien dotado, al que finalmente se consideró precoz.
- Las conclusiones más importantes de esta experiencia son las siguientes:
 - Los porcentajes de los niños bien dotados pueden oscilar entre el 3 y el 10%, dependiendo de los criterios y las variables que se utilicen en el proceso de identificación y los fines educativos que se propongan.

- Se puede seguir manteniendo que el promedio de los alumnos potenciales superdotados, tanto a la edad de 5-6 años como a los 10-11 años, se sitúa alrededor de 1.13 % por aula.
- La escuela ejerce un poder cultural determinante a la hora de definir los CI correspondientes a la inteligencia verbal, cultural o cristalizada.
- A medida que se avanza en el período de escolaridad, es mayor la estabilidad en el CI.
- A la edad de 5 años se manifiesta la existencia de un factor general con contenidos muy variados y con predominio de los valores verbales y de información en la muestra de alumnos potenciales superdotados.
- Se constata que los profesores en general no son buenos predictores a la hora de identificar a los niños superdotados. En esta investigación, el grado de eficacia (59%) y de eficiencia (51%) para la detección y pronóstico de alumnos potenciales superdotados no supera el 60%. Es necesario, por lo tanto, que los profesores se entrenen, a través de escalas y cuestionarios de observación, para conseguir elevar ese porcentaje de predicción hasta cerca del 80%.
- Sería muy conveniente y recomendable la aplicación del modelo mixto de cribaje en todos los centros públicos y privados, iniciando la campaña inicial en educación infantil, es decir, a los tres años o, a lo más tardar, cuatro años.

En otro estudio, Tourón, Repáraz y Peralta (1998) intentaron establecer un protocolo parsimonioso de identificación temprana de alumnos de primero, segundo y tercer curso de educación primaria con alta capacidad intelectual en la Comunidad Foral de Navarra, que atendiese a la detección de sujetos con capacidades excepcionales a partir de la recogida de información en varios niveles: los propios sujetos, los padres, los profesores y los compañeros.

Los investigadores concluyeron que el proceso de identificación debe tener lugar en el contexto escolar desde el primer curso de educación primaria y posteriormente sería deseable incorporarlo gradualmente al resto de etapas educativas. De este modo se evitaría, en buena medida, el superdotado «oculto» o «tardío».

González y Gotzens (1998) realizaron una investigación en Badalona con una población escolar de 32222 alumnos en el curso académico 1991-92, de los cuales 13474 pertenecían a las escuelas públicas y 18748 a las escuelas privadas concertadas.

Se inició el proceso de investigación con una muestra de un total de 2115 sujetos, de los cuales 687 pertenecían al grupo de segundo de preescolar y 1428 pertenecían al grupo de segundo de Enseñanza General Básica. Estos alumnos eran el resultado del proceso de selección realizado en 30 aulas de segundo de preescolar y 30 de EGB.

Los resultados demostraron que el profesor está falto de información respecto a los rasgos que debe valorar en el alumno superdotado, considerando que si se le facilitara la información adecuada podría realizar esta identificación correctamente. En cuanto a los compañeros de clase, en estas etapas no están todavía evolutivamente preparados para realizar la distinción entre conocimiento afectivo y conocimiento del otro.

Sánchez (1999, 2002a, 2009) expone un trabajo de investigación que realizó con el apoyo de la Universidad Complutense de Madrid y el Ministerio de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid iniciado en el año 1996. La experiencia tuvo como objetivo identificar a niños superdotados que cursaban educación primaria (6-12 años de edad) en el 5% de centros escolares de la Comunidad de Madrid (que resultaron ser 65), entre los cuales se encontraban los de régimen público, concertado y privado, teniéndose además en cuenta el tipo de población del centro. Las conclusiones a las que se arribó después de realizar la investigación fueron las siguientes:

- El porcentaje aproximado de niños identificados fue del 1.36% (213) de la población que cursa estudios primarios en la Comunidad de Madrid, de una población total de 15668 alumnos. Estos resultados son similares a los obtenidos por diferentes investigadores, quienes calculan que la incidencia de superdotados en la población está entre el 1-2%.
- La distribución relativa del porcentaje de niños identificados en los cinco tipos de población que se dividió la muestra está en torno a los baremos establecidos (1-2%), una vez ponderados los resultados, aunque en Madrid se acumula un porcentaje algo mayor de alumnos que en las demás poblaciones.
- El error de los profesores de los centros en la identificación, atendiendo a nuestro criterio, fue muy alto: 94% de falsos positivos; asimismo los profesores dejaron de identificar a un 56% de los niños con inteligencia muy alta.

Otro estudio de investigación es el de Arocas et al. (2002), que se enmarca dentro del Proyecto de «Atención Educativa al Alumnado con Altas Capacidades y/o Sobredotación Intelectual», que la Consellería de Cultura y Educación estuvo

desarrollando en la Comunidad Valenciana y ha servido para diseñar toda una serie de instrumentos de detección y de valoración de necesidades del alumnado con altas capacidades. Se trabajó con un total aproximado de 14000 alumnos/as, escolarizados en las etapas de educación infantil y educación primaria (4 a 12 años). En este proyecto de investigación se elaboró un protocolo de técnicas dirigidas tanto a la detección e identificación como a la evaluación psicopedagógica del alumnado, con la finalidad de obtener coherencia y unidad de criterios en la actuación de los profesionales responsables de esta tarea. El objetivo de dicha experiencia era la detección del alumnado con altas capacidades y/o sobredotación, en una muestra de centros escolares de la Comunidad Valenciana, y la elaboración y concreción de las pruebas psicopedagógicas necesarias para la valoración de este alumnado. La aplicación de estos protocolos o cuestionarios se llevó a cabo durante los meses de marzo, abril y mayo de 1999 en 47 centros de la Comunidad Valenciana con 2735 alumnos/as de educación infantil y 10354 alumnos/as de primaria. El número de alumnos presumiblemente con altas capacidades seleccionados en esta primera fase fue de 178 (6.5%) en educación infantil y 683 (6.5%) en primaria, es decir, un total de 861 alumnos. El 70.6% del grupo seleccionado al que se aplicó la evaluación psicopedagógica completa es considerado por los psicopedagogos como alumnado con altas capacidades. Esta proporción representa el 4.6% de la población total (Regadera y Sánchez, 2002).

Benito y Moro (2000, 2002) exponen su trabajo de investigación llevado a cabo en el Centro Huerta del Rey, referido a la creación y validación de un test de *screening*.

El objetivo de la investigación fue diseñar un método de cribaje sencillo, eficaz y económico para la detección de niños superdotados en edades tempranas y parte del diagnóstico y observación del desarrollo de niños superdotados y no superdotados durante 10 años. De los datos recogidos se intuyó la existencia de una serie de indicadores de desarrollo y aprendizaje que podrían permitir diferenciar a los niños superdotados de los niños medios, en los primeros años de su desarrollo. El criterio utilizado tanto para la predicción de superdotación como para la definición fue el CI superior a 130 observado en un test de inteligencia individual de niños tanto de colegios públicos, concertados y privados de toda España, así como de todas las clases sociales.

El procedimiento de cribaje evaluado mediante la información obtenida por los padres de familia de los niños para conocer la existencia de las variables señaladas como significativas ofrecería, en el supuesto de aplicarse a un colectivo de 1000 niños en los que el 3% fueran superdotados intelectualmente, los resultados siguientes:

- De los 1000 niños del colectivo inicial pasarían al proceso de selección aproximadamente 226 (los límites se situarían entre los 118 y los 334 niños, que se catalogarían como presumibles superdotados).
- De los 226 niños catalogados como presumibles superdotados se confirmaría, después de la evaluación y el diagnóstico unos 25 niños, aproximadamente (límites entre los 23 y 27 niños).
- Quedarían sin seleccionar por el cribaje 5 niños superdotados intelectualmente (límites entre los 3 y 7 niños).

El valor predictivo o rentabilidad de la prueba, considerando el valor de prevalencia de superdotación en la población general en torno al 3%, es relativamente bueno, teniendo en cuenta la claridad, sencillez, objetividad y economía de las variables observables en la población. La efectividad de los procesos de cribaje puede mejorarse de forma sustancial mediante la previsión de la formación adecuada para todo el personal que intervenga en el proceso.

El test se compone de 33 preguntas sobre desarrollo motor, desarrollo del lenguaje, autoayuda, socialización y desarrollo cognitivo. Al eliminar con este test a un alto porcentaje de la muestra (91.5%), los costes de las pruebas posteriores se reducen.

Este método de selección ha permitido identificar en diversos colegios públicos de Cantabria, en 1997, a 16 niños superdotados entre un grupo total de 738. Los resultados obtenidos se encuentran dentro de la media esperada, que oscila entre el 2.2 y el 3 por ciento de superdotados. Asimismo, los resultados también contemplan la posibilidad de que pueden haber quedado, atendiendo a la estadística, entre 0 y 6 niños superdotados sin detectar. Una vez validado en España (Cantabria) fue sometido a una validación en varios países (Yugoslavia, Ecuador, Rumanía, Brasil, Argentina, Bulgaria, India, Colombia, México, Rusia y Portugal, entre otros), de los cuales una gran parte lo aplicaron con éxito y en otros lugares, por diversas razones, no llegaron a concluirlo.

5. Antecedentes e investigaciones sobre la detección y diagnóstico de los niños superdotados en Perú

Gutiérrez (2004) expone aspectos importantes sobre el tema de la superdotación y altas capacidades en Perú, señalando que estuvo desde sus inicios liderada por la Pontificia Universidad Católica de Perú, además de otros estudios a través del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONCYTEC), institución que, en la década de los ochenta, desarrolló un programa de detección y apoyo a niños superdotados en la ciudad

de Lima, en el que participaron 3000 alumnos (1989); asimismo, esta entidad dio impulso a una propuesta de desarrollo para la regionalización a partir de la detección de niños y jóvenes talentosos. Además de todo esto es importante mencionar que fueron realizadas también algunas investigaciones importantes en otros centros universitarios.

Mönks et al. (1997) publicaron en Perú el libro *Nuestros niños son talentosos*, que destaca por presentar de manera didáctica y sencilla las características de los niños superdotados y talentosos y además por promover el desarrollo apropiado de diversos programas educativos.

En mayo de 1997 se organizó un taller de entrenamiento para profesores orientado a identificar las necesidades y desventajas del alumno superdotado y talentoso. Estas jornadas se realizaron en el marco del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD) con la colaboración de la *German Cooperation Agency for Education* (GTZ) y la Pontificia Universidad Católica de Perú.

Años después se estableció un convenio entre la Pontificia Universidad Católica de Perú y la Universidad Católica de Nijmegen (Holanda) para el desarrollo de diversas investigaciones sobre el tema de altas capacidades en Perú.

Alencar y Blumen (2001) ofrecieron información valiosa en las investigaciones en el campo del talento y la superdotación en Perú, mostrando que los estudios realizados hasta entonces se centraban en el desarrollo de las habilidades creativas y de la creatividad misma. Del mismo modo son relevantes las investigaciones longitudinales que se realizan desde hace más de una década a través del Centro Peruano de Investigación del Talento y la Sobredotación (CITS).

En los años 1999 y 2000 se realizó en Perú, y por primera vez en toda Latinoamérica, el Programa del Diploma Europeo de Estudios Avanzados en la Educación del Talentoso, consistente en un plan de entrenamiento desarrollado por el *Center for the Study of Giftedness* de la Universidad Católica de Nijmegen (Holanda) con el auspicio del *European Council for High Ability* (ECHA).

Huaman-Arismendi (2007) señala que los profesionales que cursaron el Diplomado ECHA fueron 21 docentes seleccionados, que sustentaron al final del curso una memoria a fin de obtener el diploma que los acreditaba como especialistas en educación de niños talentosos. De este equipo de profesionales, 7 de 21 obtuvieron la calificación *cum laude*. Las investigaciones realizadas en este curso fueron sistematizadas y publicadas posteriormente como aporte al Programa Especial de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana (MECEP) (Blumen, 2001). Estos

estudios consistieron en programas de enriquecimiento curricular en las áreas lógico-matemática, verbal, atención en preescolar, trabajo con padres de familia y capacitación docente para el enriquecimiento de alumnos talentosos.

Gutiérrez (2004) expone que los métodos de identificación de niños con altas capacidades utilizados en Perú son los propuestos por la comunidad científica internacional que investiga este campo y pueden ser agrupados en tres categorías: psicométricas, de rendimiento y de conducta.

Las instituciones que promueven el campo de la superdotación en Perú utilizan por lo general las siguientes pruebas: *The Stanford-Binet test of intelligence* (Thorndike, Hagen y Sattler, 1986), *The Wechsler intelligence scale for children-revised* (WISC-R) 2005, *The Wechsler preschool and primary scale of intelligence* (WPPSI) 2001, *Matrices Progresivas de Raven: Escala Coloreada* (1994) y *Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para niños* (MSCA) 2004.

Las experiencias en la educación del talento son variadas; agrupándolas en dos bloques: las de los centros de gestión pública y las de centros educativos e instituciones particulares.

En el primer bloque, las experiencias son realizadas en centros públicos, y podemos encontrar tres niveles de intervención.

El primer nivel agrupa las experiencias llevadas a cabo en los Programas de Fomento del Talento y la Superdotación (PROFOTS) del Ministerio de Educación (MINEDU) entre los años 2001 y 2006. Este proyecto se inició en el año 2001 con siete escuelas piloto del nivel inicial y primario, 76 docentes y 4000 alumnos que participaron en los distintos programas de enriquecimiento curricular. Los resultados confirmaron la necesidad de reformular el programa y de sentar las bases para una posterior investigación y proceso de identificación. Durante el año 2002 se pusieron en práctica las mejoras y cambios hechos al programa en los centros educativos piloto y se sensibilizó y capacitó a nuevos centros educativos, que fueron nominados «centros irradiados», a través de sus coordinadores, quienes enriquecían con sus experiencias del programa a las instituciones educativas cercanas a ellos. Actualmente, la Dirección General Básica Especial (DIGEBE) ha desactivado los PROFOTS en los que participaron instituciones educativas regulares emblemáticas (en Lima) y al mismo tiempo se sensibilizó a instituciones educativas regulares irradiadas en Piura, Cuzco, Arequipa y Puno (Huamán-Arismendi, 2007).

El segundo nivel de intervención son los programas extracurriculares, que ofrecen formación a los alumnos que han sido identificados como talentosos. Tenemos así el Programa de Atención Educativa para Niños con Facultades Talentosas y Sobresalientes (PAENFTS) de la ciudad de Lima.

El tercer nivel se encuentra en los programas de inmersión o centros educativos específicamente para niños y jóvenes identificados como talentosos o superdotados; tenemos entre ellos al centro educativo Alfred Binet, de la ciudad de Arequipa, que desarrolla actualmente una experiencia muy valiosa consistente, en primer lugar, en una evaluación psicopedagógica minuciosa a los alumnos antes de ingresar en el centro y, después de ser admitidos, tras la deliberación de un consejo escolar conformado por el equipo de psicología y de docentes responsables del proceso de admisión, finalmente, inician un programa con la participación activa de los padres de familia que se integran en las actividades del centro.

En el bloque de las experiencias realizadas en los centros educativos e instituciones particulares, encontramos que en lo que respecta a centros educativos privados son muy pocos los que desarrollan programas de enriquecimiento curricular para cubrir las necesidades de desarrollo integral de este colectivo. Un ejemplo interesante es el del centro educativo particular Reina del Mundo en La Molina (Lima), que desarrolla un programa muy meritorio que se ha ido implementando desde el año 2001. Éste consiste en una evaluación psicopedagógica en las secciones de educación primaria a cargo del departamento de psicopedagogía para realizar un análisis del perfil de capacidades intelectuales. Esta información permite orientar a los tutores sobre las fortalezas y debilidades de cada uno de sus alumnos y enriquecer, así, su Proyecto de Mejora Personalizada. Esta información se actualiza cada dos años aproximadamente y se realiza a través de la aplicación de pruebas colectivas de inteligencia, como la *Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales* (renovada BADYG-E2). Con este análisis se identifica a los alumnos que podrían ingresar al programa de enriquecimiento curricular y, por otro lado, se encuesta a los docentes a fin de que señalen a los alumnos que consideran deben ingresar en el programa. Los criterios que utilizan para hacer su elección son el rendimiento académico, la perseverancia y compromiso con la tarea y la motivación por aprender. Se unifican las dos selecciones, que en muchos casos coinciden y en otros no; es por ello que todos los alumnos, tanto los identificados por el análisis del perfil de capacidades intelectuales como los seleccionados por los docentes, pasan a la segunda etapa de identificación. La segunda etapa consiste en la aplicación de

las escalas de aprendizaje y motivacionales de Renzulli y la prueba WISC-R. Son admitidos al programa los alumnos que alcancen un CI igual o superior a 130 en la prueba WISC-R y corroboren un alto nivel de interés en las escalas de aprendizaje y motivacionales de Renzulli.

En el ámbito de instituciones particulares, tenemos el centro de investigación *Mente Futura*, que viene funcionando desde 1999, desarrollando programas de identificación y enriquecimiento para la población peruana, así como diversos programas de capacitación docente para sensibilizar a la comunidad educativa sobre la importancia de la educación de los niños y jóvenes con talento; similar objetivo y actividades se desarrollan en el Centro Peruano de Investigación del Talento y la Sobredotación (CITS).

Huamán-Arismendi (2007) explica que el Ministerio de Educación viene implementando la Década de Inclusión Educativa 2002 – 2012 (D.S. N° 026-2003-ED) para la atención educativa de las necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, talento y superdotación. Asimismo existen otras legislaciones que apoyan este enfoque como:

- Ley General de Educación N° 28044.
- Acuerdo Nacional.
- Reglamento de la Educación Básica Especial (D.S. N° 002-2005-ED).
- D.S. N° 006-2006-ED, que norma la creación de la Dirección General de Educación Básica Especial del Ministerio de Educación - DIGEBE - (MINEDU) y que en su visión y misión incluye a las necesidades educativas especiales asociadas al talento y superdotación.

Actualmente, el «Plan Piloto por la Inclusión Progresiva de niñas, niños y adolescentes con Discapacidad» de la DIGEBE (que se basa en el Plan de igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad 2003-2007) ha dejado de lado totalmente la inclusión del talento y la superdotación. Es así que el Plan Estratégico para la Intervención Educativa de las Altas Capacidades de la DIGEBE, no ha sido enriquecido y actualizado por la institución. Otro aspecto importante es la elaboración y sistematización de la Carpeta de Identificación del Talento y la Superdotación en el MINEDU en el año 2006; este trabajo inició su aplicación experimental, pero se quedó inconcluso, perdiéndose la oportunidad de desarrollar una propuesta de identificación de las altas capacidades a nivel del sector educación

El autor refiere aspectos importantes de su investigación cuya importancia reside en conocer las concepciones de los profesionales de la educación acerca de la atención educativa a los estudiantes con altas capacidades, señalando que la formación continua de docentes en lo que respecta a superdotación y talento es pobre y no existen modelos consensuados sobre cómo formar a los docentes en este sentido, y, en lo que concierne a la formación universitaria (facultades de educación principalmente), éstas no consideran en sus currículos créditos académicos en estos temas y si tocan el tema lo hacen de manera superficial.

Esta investigación concluye que los profesionales de la educación no tienen la formación adecuada en lo que concierne a la conceptualización, identificación y atención de las altas capacidades; por lo general enfatizan en el CI (aplicación de tests de inteligencia) y dejan de lado otros descriptores (aptitudes) relevantes para el proceso de identificación de las altas capacidades y ello trae como consecuencia que muchos estudiantes pasen desapercibidos en las aulas y no sean atendidos en sus necesidades educativas especiales específicas (NEEE), derivando muchas veces en problemas de conducta y fracaso escolar.

Huamán-Arismendi (2009) recoge en su estudio la elaboración de la Carpeta Integral del Talento y la Superdotación. Este instrumento consiste en registrar acumulativamente y compilar todos tipos de evaluaciones, productos y trabajos del estudiante, del docente de aula y factores concomitantes, permitiendo estructurar el perfil del alumno, identificando sus intereses, capacidades, necesidades y potencialidades, así como sus debilidades y fortalezas, y tomar decisiones oportunas respecto a éste.

Esta carpeta se fundamenta en el Modelo Construccional Sistémico de las Altas Capacidades y está compuesto por el Informe psicopedagógico y las cuatro fuentes de información:

- Primera fuente: exploración de las características del estudiante. Protocolos de valoración de la creatividad, motivación de logro y compromiso con las tareas, intereses y preferencias, evaluación de inteligencia general e inteligencias múltiples, evaluación de la capacidad de aprendizaje, evaluación del ritmo y estilo de aprendizaje, evaluación de la estructura de la personalidad y evaluación de la competencia curricular individual en cada una de las áreas del currículum.

- Segunda fuente: el entorno del estudiante. Protocolos de evaluación de la técnica de calificación entre pares, evaluación a la familia y técnica de calificación de padres, evaluación del contexto escolar de la institución educativa inclusiva y evaluación del contexto sociofamiliar.
- Tercera fuente: el docente de aula. Protocolos de evaluación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, tipo de evaluación que utiliza, perfil del docente, evaluación de la técnica de calificación de éste, listas de cotejo, chequeo, observación de la conducta del estudiante y registro de la práctica docente.
- Cuarta fuente: estudio longitudinal del estudiante. Protocolos de selección cualitativa de productos o realizaciones del estudiante, informes técnico-pedagógicos de progresos y dificultades académicas y autoinformes del estudiante.

Las recomendaciones principales que sobre el tema realiza el autor son que la Carpeta Integral debe aplicarse en el transcurso del año lectivo, con énfasis en los primeros y últimos meses, y que debe actualizarse constantemente anexando la información más significativa de cada momento, ya que éste no es el fin, sino el medio que permite conocer en su mayor amplitud al estudiante superdotado y talentoso.

PARTE II
ESTUDIO EMPÍRICO



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

1. Introducción

Las investigaciones realizadas por Benito (2004, 2008), Albert (1980), Clark (1996), Coriat (1990), Pérez et al. (1998) y Artiles (2006) hacen una especial referencia a la importancia de una detección precoz en el ámbito de la superdotación y a que la falta de una estimulación temprana ocasiona no sólo que los infantes no desarrollen plenamente su potencial, sino también que la tensión y el estrés que ello les provoca conduzca a una merma de dicho potencial. Todo esto nos llama a la reflexión y al análisis sobre la importancia de la educación preescolar para poder detectar y brindar una atención oportuna a los niños superdotados que les permita desarrollar sus potencialidades.

En la actualidad, la mayoría de los maestros manifiestan su preocupación hacia la atención educativa de los alumnos superdotados y las dificultades para su posible detección e identificación, tal y como demuestran los resultados de la investigación de González y Gotzens (1998) al afirmar que el maestro carece de información respecto a los rasgos que deben valorar en los alumnos superdotados o con talento.

En España se han realizado trabajos orientados a la detección de niños con altas capacidades, en algunas comunidades autónomas a través de sus Consejerías de Educación y Universidades, con resultados muy valiosos.

Sánchez (1999) elaboró un trabajo de investigación con el apoyo de la Universidad Complutense de Madrid con el objetivo de identificar a niños superdotados que cursaban Educación Primaria (6-12 años de edad) en el 5% de centros escolares de la Comunidad de Madrid (15668 alumnos). El porcentaje aproximado de niños identificados fue del 1.36% de la población.

Otro estudio de investigación es el de Arocas et al. (2002), el Proyecto de «Atención Educativa al Alumnado con Altas Capacidades y/o Sobredotación Intelectual», apoyado por la Consellería de Cultura y Educación de la Comunidad Valenciana, en el cual se diseñó un protocolo de técnicas e instrumentos dirigidos tanto a la detección e identificación como a la evaluación y necesidades del alumnado con altas capacidades. La muestra fue aproximadamente de 14000 alumnos/as, escolarizados en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria (4 a 12 años), detectándose altas capacidades en el 4.6% de la población.

En el Centro «Huerta del Rey» de Valladolid se realizó una investigación llevada a cabo por Benito y Moro (2000, 2002). El objetivo de la misma fue diseñar un método de cribaje sencillo, eficaz y económico para la detección de niños superdotados en

edades tempranas. El test fue validado en Cantabria; se trabajó con 738 niños con edades entre 6 y 8 años y se detectó al 2.2% de la población. El test posteriormente fue ofrecido y solicitado para su validación en otros países de diferentes continentes a través de universidades y ministerios de educación bajo un acuerdo de colaboración e investigación. Los colectivos donde se aplicó a fin de llevar a cabo el trabajo implicaban una amplia representación de todas las clases sociales y económicas.

En Perú, la investigación en el campo de la superdotación estuvo circunscrita a la acción de la Pontificia Universidad Católica de Perú, que realizó algunos convenios importantes con instituciones expertas en el campo de la superdotación, siendo el más destacable el firmado con la Universidad Católica de Nijmegen (Holanda). También cabe mencionar algunas iniciativas llevadas a cabo por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONCYTEC), institución que a mediados de los años ochenta realizó un programa de detección y apoyo a niños superdotados en la ciudad de Lima. Participaron en el estudio 3000 alumnos, impulsando una propuesta de desarrollo para la regionalización a partir de la detección de niños y jóvenes talentosos, así como otras investigaciones en este campo.

En diciembre de 1997, se publicó el libro *Nuestros niños son talentosos* (Mönks et al., 1997). Éste es el primer libro publicado en Perú que presenta de manera sistemática las características de los niños superdotados y talentosos y motiva a crear programas educativos orientados a cubrir las necesidades de este colectivo. Una buena reseña de la investigación realizada en el ámbito de la superdotación en Perú también lo es la escrita por Alencar y Blumen (2001); este estudio muestra cómo, a principios de los años noventa, la investigación en Perú se enfocó especialmente en el estudio de la creatividad y el desarrollo de las habilidades creativas.

Es importante resaltar que en los años 1999 y 2000 se desarrolló en Perú el Programa del Diploma Europeo de Estudios Avanzados en la Educación del Talentoso, un proyecto de entrenamiento desarrollado por el *Center for the Study of Giftedness* de la Universidad Católica de Nijmegen (Holanda) con el auspicio del *European Council for High Ability* (ECHA). Las investigaciones realizadas fueron recogidas y publicadas posteriormente como aporte al Programa Especial de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana (Blumen, 2001).

Es interesante también destacar las experiencias llevadas a cabo por el Ministerio de Educación (MINEDU) entre los años 2001 y 2006 a través de los Programas de Fomento del Talento y la Superdotación (PROFOTS); asimismo se ha elaborado y

sistematizado la Carpeta de Identificación del Talento y la Superdotación (Huamán-Arismendi, 2007). Se inició su aplicación experimental, pero este proceso quedó también inconcluso y, por lo tanto, se perdió una excelente oportunidad de plantear una propuesta de identificación de niños superdotados a nivel del sector educación.

En lo que respecta al ámbito de instituciones particulares, Perú cuenta con el centro de investigación *Mente Futura* y el Centro Peruano de Investigación del Talento y la Sobredotación (CITS), que vienen desarrollando programas de identificación y enriquecimiento para la población peruana, así como capacitaciones dirigidas a los docentes para sensibilizar a la comunidad educativa sobre la importancia de la educación de los niños y jóvenes con talento.

Todo lo descrito anteriormente nos hace concluir que, en Perú, los logros y acciones que se han presentado son insuficientes y la identificación de estos niños en el sistema educativo es bastante escasa, debido principalmente al desconocimiento de instrumentos e indicadores de superdotación por parte de los profesores, lo que ha traído como consecuencia que la mayoría de estos alumnos pasen desapercibidos, especialmente en la zona urbana marginal, llegando muchas veces al fracaso escolar y, lamentablemente, perdiéndose sus potencialidades por falta de estimulación.

Frente a esta problemática en el contexto peruano, urge la necesidad de realizar un programa para la detección temprana de niños potencialmente superdotados que se caracterice por aplicarse a grupos numerosos utilizando cuestionarios sencillos (cribaje), de bajo coste y duración y que responda a las características y realidad socio-económica y cultural del niño peruano. Este programa permitiría detectar oportunamente las potencialidades de los niños en educación preescolar y atender las necesidades específicas de los mismos.

Por todo ello, el objetivo general que nos hemos marcado a lo largo de este estudio es el siguiente:

Aplicar un programa para la detección temprana de niños potencialmente superdotados de 4 y 5 años de edad en el contexto escolar peruano.

Este objetivo general se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

- Sensibilizar, informar y formar a la comunidad educativa participante (docentes y padres de familia) sobre las características, detección y atención de los niños con superdotación.

- Realizar la selección y evaluación psicopedagógica de los niños participantes en el programa.

- Proponer pautas básicas de actuación para aquellos niños en quienes se han detectado altas potencialidades, con la finalidad de favorecer una intervención educativa oportuna y adecuada.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2. Método

2.1. Participantes.

Participan 715 personas de las que 20 son profesoras, 342 padres o madres con edades comprendidas entre 19 y 61 años ($M = 36.4 \pm 0.41$ y $DT = 7.63$ para los padres y $M = 32.32 \pm 0.36$ y $DT = 6.73$ para las madres) y 353 estudiantes (el 52.4% niños y el 47.6% niñas) con edades comprendidas entre los 4 y 6 años ($M = 4.53 \pm 0.03$ y $DT = 0.50$), que estaban escolarizados en 3 Instituciones Educativas de Educación Inicial diferentes (1 de zona urbana y 2 de zona urbano marginal) de la provincia de Chiclayo (Perú).

En la tabla 3 se muestra la distribución de frecuencias de las edades de los padres.

Tabla 3

Distribución de frecuencias de la edad de los padres

	<i>f</i>	%
20	1	0.3
22	2	0.6
23	2	0.6
24	7	2.0
25	10	2.9
26	9	2.6
27	7	2.0
28	12	3.5
29	13	3.8
30	25	7.3
31	14	4.1
32	14	4.1
33	26	7.6
34	9	2.6
35	12	3.5
36	15	4.4
37	16	4.7
38	17	5.0
39	22	6.4
40	16	4.7
41	9	2.6
42	10	2.9

Tabla 3 (continuación)

Distribución de frecuencias de la edad de los padres

	<i>f</i>	%
43	18	5.3
44	8	2.3
45	8	2.3
46	8	2.3
47	3	0.9
48	3	0.9
49	2	0.6
50	9	2.6
51	1	0.3
52	3	0.9
53	4	1.2
54	3	0.9
55	1	0.3
59	1	0.3
60	1	0.3
61	1	0.3
Total	342	100.0

En la tabla 4 se ofrece la distribución de frecuencias de las edades de las madres.

Tabla 4

Distribución de frecuencias de la edad de las madres

	<i>f</i>	%
19	1	0.3
20	2	0.6
21	2	0.6
22	9	2.6
23	18	5.3
24	9	2.6
25	17	5.0
26	19	5.6
27	19	5.6
28	22	6.4
29	19	5.6

Tabla 4 (continuación)

Distribución de frecuencias de la edad de las madres

	<i>f</i>	%
30	15	4.4
31	9	2.6
32	17	5.0
33	20	5.8
34	19	5.6
35	13	3.8
36	17	5.0
37	19	5.6
38	14	4.1
39	13	3.8
40	11	3.2
41	3	0.9
42	10	2.9
43	6	1.8
44	3	0.9
45	2	0.6
46	3	0.9
47	3	0.9
48	4	1.2
49	1	0.3
51	1	0.3
52	2	0.6
Total	342	100.0

En la tabla 5 se muestra el nivel de instrucción de los padres y en la tabla 6 el nivel de instrucción de las madres.

Tabla 5

Distribución de frecuencias del nivel instrucción de los padres

	<i>f</i>	%
Educación Primaria	10	2.9
Educación secundaria	190	55.6
Educación superior	142	41.5
Total	342	100.0

Tabla 6

Distribución de frecuencias del nivel instrucción de las madres

	<i>f</i>	%
Educación Primaria	24	7.0
Educación secundaria	203	59.4
Educación superior	115	33.6
Total	342	100.0

En la tabla 7 se muestra la distribución de frecuencia de la edad de los estudiantes y en la tabla 8 se puede observar la distribución de frecuencia del sexo de los estudiantes.

Tabla 7

Distribución de frecuencias de la edad de los estudiantes

	<i>f</i>	%
4 años a 4.11 meses	165	46.7
5 años a 5.11 meses	188	53.3
Total	353	100.0

Tabla 8

Distribución de frecuencias del sexo de los estudiantes

	<i>f</i>	%
Niño	185	52.4
Niña	168	47.6
Total	353	100.0

2.2. Instrumentos.

Para el desarrollo del estudio se utilizaron los siguientes instrumentos:

- *Test de screening con base empírica para la identificación temprana de niños de 4, 5 y 6 años con sobredotación intelectual* (Benito y Moro, 2002).

Es un cuestionario dirigido a padres de familia y se compone de 33 preguntas, cuyo formato de respuestas es de anotación directa sobre diferentes aspectos

relacionados con el desarrollo motor, del lenguaje, autoayuda, socialización y desarrollo cognitivo (véase el Apéndice I).

El valor predictivo o confirmación de superdotación en los niños con resultados positivos en el cribaje es una prevalencia de superdotación del 3%, de un 11.06% (de cada 100 niños con resultados positivos en la prueba, se confirmaría que 11 de ellos tienen superdotación). Esto es relativamente bueno, teniendo en cuenta la claridad, sencillez, objetividad y economía de las variables observables en la población (Benito y Moro, 2000).

Benito y Moro (2002) afirman que las mencionadas variables, a modo de cuestionario, han sido utilizadas para elaborar la Tabla Observacional de Desarrollo y Aprendizaje que es la base o sustento del test de *screening*:

a. Variables relacionadas con el desarrollo motor:

- Gatear a los 6 meses.
- Andar a los 9 meses.
- Recortar con tijeras a los 2.5 años.
- Andar en bici, patines y/o saltar a la comba a los 4 años.
- Empezar a escribir con letras mayúsculas a los 3.5 años.

b. Variables relacionadas con el desarrollo del lenguaje:

- Decir la primera palabra a los 6 meses.
- Decir la primera frase a los 12 meses.
- Mantener una conversación a los 24 meses.
- Tener un vocabulario avanzado a los 24 meses.
- Preguntar por las palabras nuevas que no conoce a los 3 años.
- Conocer y manejar parentescos (emplear palabras como hermano, tío, tía, abuelo, etc.) a los 2.5 años.

c. Variables relacionadas con el desarrollo cognitivo:

- Dibujar la figura humana (cabeza, tronco y 4 extremidades) a los 2.5 años.
- Contar hasta 10 a los 2.5 años.
- Hacer puzles de 20 piezas a los 2.5 años.
- Leer cifras de 5 o más dígitos a los 5 años.
- Manejar el reloj (identificando horas, medias horas y cuartos en el sistema analógico) a los 5 años.

- Estar muy interesado por lo que le rodea, preguntar por el origen de las cosas y tener gran curiosidad y deseo de aprender «todo» desde los 2 años.

- Aprender los colores (al menos 6 colores) a los 18 meses.

- Conocer el abecedario en mayúsculas (como mínimo dieciocho letras) a los 2.5 años.

- Empezar a leer a los 3.5 años.

- Leer un libro con facilidad a los 4 años.

- Conocer el nombre y apellidos de todos los niños de la clase en el primer trimestre del curso.

- Memorizar cuentos, canciones y oraciones a los 2.5 años.

- Interesarse por la ortografía de las palabras a los 4 años.

- Copiar un rombo a los 4 años.

- Ver películas de vídeo a los 2.5 años.

d. Variables de autoayuda:

- Aprender a mantenerse limpio al año y medio (control de esfínteres diurno y nocturno).

- Elegir su propia ropa a los 3 años.

- Vestirse y desvestirse completamente a los 4 años.

e. Variables relativas a la socialización:

- Liderazgo (siguen sus juegos y es invitado por lo menos al 75% de los cumpleaños de los niños de la clase) a los 6 años.

- Relacionarse con personas mayores y le gusta jugar con niños mayores que él a los 4 años.

- Tener dificultades en la relación con sus iguales a los 4 años.

En lo que respecta a criterios para la corrección del test, Benito y Moro (2002) afirman que se seleccionará para la correspondiente fase de evaluación al niño que, según las respuestas de los padres, cumpla con alguna de las siguientes propuestas:

- Una habilidad del apartado A.

- O las dos habilidades del apartado B.

A: El niño muestra al menos una de las siguientes habilidades:

- Identificación de un mínimo de 6 colores a los 1.5 años de edad.
- Realización de un puzle, de al menos 20 piezas, a los 2.5 años de edad.
- Lectura de un libro a los 4 años.

B: El niño presenta las siguientes dos habilidades:

- Conocimiento de al menos 18 letras del abecedario a los 2.5 años de edad.
- Capacidad de contar hasta 10 a los 2.5 años de edad.

Haciendo un análisis de las instrucciones, podemos decir que éstas son bastante claras y puntuales; sin embargo, si tenemos en cuenta que la realidad socio-cultural de la población peruana es bastante diversa, hemos creído conveniente hacer algunas pequeñas modificaciones en ciertas palabras, utilizando un lenguaje más sencillo, orientadas a facilitar la comprensión de las instrucciones tanto a los padres con nivel de instrucción de primaria como a los de niveles de instrucción superior, una modificación sencilla debido a la terminología empleada, que es distinta de un país a otro.

En lo que respecta a los informes de identificación, en lugar de preguntar “¿qué curso realiza?”, se creyó conveniente utilizar “¿en qué año escolar se encuentra?”, pues es así como se designa en la realidad educativa peruana. Otra modificación es la realizada en la *calle* donde vive el niño: aquí se coloca un espacio para rellenar letra y puerta (pues es muy común designar en España así las direcciones domiciliarias de los pisos); sin embargo, en el caso de Perú, ello se ha cambiado por *dirección*, dejando un espacio en blanco para que ellos cumplimenten lo que crean conveniente, pues en el contexto peruano es muy común que la gente viva en casas pequeñas, en lugar de en pisos.

En lo que respecta a modificaciones realizadas en los ítems o variables, son pocas y casi todas de tipo léxico, ya que en las preguntas se encuentran palabras que dentro del contexto peruano no se utilizan o, en todo caso, emplean un lenguaje más sencillo. Tenemos así:

En el área de desarrollo motor, en la pregunta nº 5: ¿A qué edad empezó a andar en bici, patines y/o saltar a la *comba*? Teniendo en cuenta que en el Perú el término *comba* es desconocido, se realizaría la modificación: ¿A qué edad empezó a andar en bici, patines y/o saltar a la cuerda o la *soga*?

En el área del desarrollo cognitivo, en la pregunta nº 3: ¿Hace *puzles* de 20 piezas? ¿A qué edad comenzó? Considerando que la palabra *puzle* no es utilizada en el

contexto peruano, se realizaría el siguiente cambio: *¿Arma rompecabezas de 20 piezas? ¿A qué edad comenzó?*

En el área del desarrollo cognitivo, pregunta n° 11: *¿Conocía el nombre y apellidos de todos los niños de la clase en el primer trimestre del curso de Educación Infantil?* Debido a que la palabra *compañeros* es más utilizada en el Perú para designar el grupo de niños que conviven en el aula y a que la palabra *curso* tiene otra connotación (el equivalente a nuestras materias o asignaturas), el término más adecuado en este caso es *año escolar*, y, por último, se creyó conveniente cambiar el nombre de *Educación Infantil*, ya que no se emplea en el sistema educativo peruano, por el término *Jardín de niños*, o en todo caso, *Educación Inicial*. Por todas esas aclaraciones que se mencionan, se realizaron las modificaciones siguientes: *¿Conocía el nombre y apellidos de todos los compañeros de clase del jardín de niños en el primer trimestre del año escolar?*

En el área de autoayuda, pregunta n° 1: *¿A qué edad aprendió a mantenerse limpio tanto de día como de noche?* Sería mejor hacer la aclaración de que *mantenerse limpio* está directamente relacionado con controlar sus esfínteres, avisar en un principio cuando quiere *orinar o defecar*, y después ir solo al baño, por lo que se realizó la siguiente modificación: *¿A qué edad aprendió a mantenerse limpio sin orinarse, ni hacerse caca en la ropa ni en la cama, tanto de día como de noche?*

En el área de socialización, pregunta n° 1: *¿Es líder?* (siguen sus juegos y es invitado por lo menos al 75% de los cumpleaños de los *niños* de la clase). Considerando, como ya se mencionó anteriormente, que en Perú es más utilizada la palabra *compañero*, y que el término 75% no es conocido por algunos padres, se creyó conveniente introducir la palabra aclaratoria *mayoría*, para los padres que no manejan esa noción de porcentaje. Se realizó, pues, la siguiente modificación: *¿Es líder?* (siguen sus juegos y es invitado por lo menos al 75% (*a la mayoría*) de los cumpleaños de los *compañeros* de clase).

En el área de socialización, pregunta n° 4: *¿Tiene dificultades en la relación con sus iguales?* Habida cuenta que no todos los padres de familia conocen el significado de la expresión *sus iguales*, se creyó conveniente hacerlo más específico utilizando la expresión *niños de su edad*. La pregunta, pues, quedaría redactada en los siguientes términos: *¿Tiene dificultades para relacionarse en los juegos, en clase y en otros lugares con niños de su edad?*

- *Cuestionarios para el profesorado. Educación Infantil (4-5 Años)* (Arocas, et al., 2002).

Es un inventario dirigido a los profesores de educación infantil (niños de 4 y 5 años) (véase el Apéndice II). Se compone de cuatro escalas independientes: capacidad de aprendizaje, creatividad, competencia social y comunicación. Tiene un total de 48 ítems, cada uno se puntúa de uno a cuatro: difícilmente, pocas veces, bastantes veces, siempre o casi siempre. Se calcula la suma de todos los ítems en cada área. Arocas et al. (2002) recomiendan, para pasar a la fase de evaluación, los niños cuyos resultados igualen o superen las siguientes puntuaciones:

- Capacidad de aprendizaje: 50.
- Comunicación: 30.
- Creatividad: 33.
- Competencia Social: 30.

- *El Test Breve de Inteligencia de Kaufman (K-BIT)* (Kaufman y Kaufman, 2011).

Está diseñado para evaluar la inteligencia verbal y no verbal en niños, adolescentes y adultos puesto que abarca un amplio ámbito de edades que se extiende desde los 4 a los 90 años. Su aplicación es fácil, es individual y ocupa entre 15 y 30 minutos aproximadamente. Se compone de dos subtests: Vocabulario y Matrices (véase el Apéndice III).

- **Vocabulario:** Mide habilidades verbales, relacionadas con el aprendizaje escolar (pensamiento cristalizado) apoyándose en el conocimiento de palabras y del lenguaje, así como en la formación de conceptos verbales y en el caudal de información. El subtest vocabulario es una evaluación de la habilidad verbal que requiere respuestas orales y que consta de 82 ítems distribuidos en dos apartados: vocabulario expresivo y definiciones. La parte A, vocabulario expresivo (45 ítems), se aplica a individuos de todas las edades y requiere que la persona dé el nombre de un objeto representado gráficamente, y la parte B, definiciones (37 ítems), se aplica a sujetos de 8 años en adelante y exige que la respuesta se ajuste a dos pistas que se ofrecen (una expresión descriptiva y una palabra a la que faltan algunas letras).

- **Matrices** aprecia habilidades no verbales y capacidad para resolver nuevos problemas (pensamiento fluido), a partir de la aptitud del sujeto para percibir relaciones y completar analogías. Todos los ítems de matrices están contruidos con dibujos o figuras abstractas y no con palabras. El subtest matrices consta de 48 ítems no verbales

con estímulos visuales tanto de tipo figurativo (personas u objetos) como abstracto (formas geométricas o símbolos). Todos los ítems requieren comprender la relación que existe entre los estímulos, son de elección múltiple y deben contestarse, ya sea señalando la respuesta o bien diciendo la letra que le corresponde. Se encuentran dos tipos de ejercicios: los ítems más sencillos en los que el examinado debe elegir, entre cinco figuras propuestas, la que mejor va o mejor «encaja» con la que se propone como estímulo y, en el otro conjunto de ítems, se exige completar una analogía visual en la cual el sujeto debe elegir entre seis u ocho figuras la que mejor completa una analogía visual de 2 x 2 ó de 3 x 3, o un tablero de puntos.

En el test se ofrecen puntuaciones típicas relacionadas con la edad, de media de 100 y desviación típica 15, para cada uno de los subtests, Vocabulario y Matrices, así como una global de CI Compuesto K-BIT.

Los valores para Vocabulario varían entre .76 y .95, con una media de .85. Los de Matrices oscilan entre .74 y .93, siendo su media de .86. Merece destacarse la alta fiabilidad obtenida, en ambos subtests, en el intervalo de edad de 55 a 90 años, así como en el de 11-12 años tomado como grupo ancla. Para el CI Compuesto K-BIT, la media de los coeficientes de fiabilidad en los distintos grupos es de .90 y .98, el obtenido en el total de la muestra (Kaufman y Kaufman, 2011).

Modificaciones del test: Para el estudio realizado, se modificaron algunos ítems de la escala de vocabulario expresivo, consistente en aumentar el abanico de posibles respuestas, incorporando palabras de uso no frecuente en la adaptación española del K-BIT al contexto peruano.

Ítem 10: Autobús, autocar por *ómnibus*.

Ítem 25: Prismáticos, catalejos por *binoculares*.

- *Escala de McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad* (McCarthy, 2004).

La MSCA es de aplicación individual y su duración es de aproximadamente 60 minutos. Está diseñada para edades comprendidas entre 2 y 8 años. Contiene 18 tests independientes que evalúan áreas cognitivas y psicomotoras del desarrollo del niño y proporcionan índices o puntuaciones en seis escalas: verbal, perceptivo-manipulativa, numérica, general cognitiva, memoria y motricidad. (Véase el Apéndice IV).

- La escala verbal está compuesta por tests que evalúan la capacidad del niño para expresarse, así como la madurez de sus conceptos verbales. En esta escala se requieren procesos mentales tales como memoria de pequeños contenidos, pensamiento divergente y razonamiento deductivo. Los tests que la integran son: memoria pictórica, vocabulario (parte I y II), memoria verbal (parte I y II), fluidez verbal y opuestos.

- La escala perceptivo-manipulativa ejercita y evalúa habilidades como la imitación, la clasificación lógica y la organización visual en diferentes tareas espaciales, perceptivo-visuales y conceptuales. Los tests contenidos en esta escala son: construcción con cubos, rompecabezas, secuencia de golpeo, orientación derecha-izquierda, copia de dibujos, dibujo de un niño y formación de conceptos.

- La escala numérica valora la aptitud numérica del niño y su comprensión de términos cuantitativos y comprende los siguientes tests: cálculo, memoria numérica (parte I y II) y recuento y distribución.

- La escala de memoria evalúa de manera minuciosa la memoria de materias o contenidos de pequeña amplitud mediante la modalidad de respuestas verbales y no verbales, y con diversos estímulos: dibujos, notas musicales, palabras y números. Está compuesta por los tests de memoria pictórica, secuencia de golpeo, memoria verbal (parte I y II) y memoria numérica (parte I y II).

- La escala de motricidad mide la habilidad en la coordinación de tareas motrices gruesa y fina del niño y está constituida por los tests de coordinación de piernas, coordinación de brazos (parte I, II y III), acción imitativa, copia de dibujos y dibujo de un niño.

- La escala general cognitiva permite una evaluación de los procesos mentales generales del niño y está comprendida por las escalas verbal, perceptivo-manipulativa y numérica. La sumatoria de las puntuaciones de estas tres escalas arroja el Índice General Cognitivo (GCI), que es una medida del nivel intelectual del niño en relación con otros de su misma edad cronológica.

La puntuación en cada escala está conformada por la suma ponderada de las puntuaciones directas de los tests que las componen. La puntuación directa obtenida por el sujeto en cada escala se transforma en una puntuación típica (índice), de acuerdo con su edad cronológica. El GCI, tiene una media de 100 y una desviación típica de 16; en las demás escalas, los índices tienen de media 50 y la desviación típica es de 10.

En lo que respecta a los coeficientes de fiabilidad, tenemos que en GCI tiene un promedio de fiabilidad de .93; en las demás escalas, los promedios varían de .79 a .88 (McCarthy, 2004).

Modificaciones del test: Para la aplicación del instrumento, se modificaron algunos términos en los siguientes test:

Vocabulario: Parte I .Vocabulario pictórico: ítem 5: bolso por *cartera*.

Cálculo 9 : Pinturas por *colores*.

Memoria verbal. Cuento: Parte II: coches por *carros*.

Opuestos: yo tiro por *yo lanzo*.

- *Prueba de creatividad* (Arocas, et al., 2002).

Es un instrumento cuyo objetivo es valorar la creatividad de los niños y adolescentes a través de cuatro habilidades del pensamiento creativo:

- Fluidez: es la capacidad para producir muchas ideas; se valora por el número de respuestas que el alumno emite.

- Flexibilidad: es la capacidad para ver y abordar las situaciones de formas diferentes y se mide por cuantas categorías de respuestas diferenciadas el alumno es capaz de producir, es decir, la variedad de respuestas.

- Originalidad: es la capacidad para producir respuestas que son poco frecuentes en el entorno y se evalúa mediante las respuestas novedosas y no convencionales.

- Elaboración: es la capacidad para enriquecer cualquier producción con detalles que, aunque no son necesarios para explicar la idea principal, la realzan; se valora en función de la cantidad de detalles que embellecen y mejoran la producción creativa.

La prueba es una adaptación del test de Torrance (1969). Se estructura en dos grandes bloques: Producción divergente de tipo figurativo (figuras incompletas: 2 subpruebas y completar cuadros y círculos: 2 subpruebas) y Producción divergente de tipo verbal (3 subpruebas). En nuestra investigación trabajamos sólo con el bloque de la producción divergente de tipo figurativo, ya que los niños participantes eran de 4 y 5 años de edad. (Véase el Apéndice V).

Arocas et al. (2002) expresan que la batería gráfica o figurativa está diseñada para su aplicación grupal o individual a partir de preescolar. Su objetivo es evaluar las producciones creativas de los alumnos a través de dibujos y otras producciones figurativas. Las dos subpruebas de figuras incompletas se refieren a 12 dibujos incompletos que el niño deberá terminar y ponerles un título o nombre, ya sea de forma

oral o escrita; las dos subpruebas de completar cuadrados y círculos consisten en utilizar las figuras de cuadrado y círculo para, a partir de ellas, realizar dibujos y composiciones nuevas.

Para el desarrollo de la prueba no existe un tiempo determinado, sino que se deja libertad a los estudiantes para completarla. Para obtener una medición lo más objetiva posible, la corrección de la prueba debe ser realizada al menos por tres personas diferentes, quienes harán una evaluación de las producciones de los alumnos teniendo como criterios los cuatro aspectos básicos de la creatividad mencionados anteriormente: fluidez, flexibilidad, elaboración y originalidad, con la ayuda de una plantilla de corrección en la que cada aspecto se valorará utilizando una escala de 1 a 10, con un total de 10 puntos para cada uno de ellos, siendo la puntuación total máxima de la prueba 40 puntos. Posteriormente se obtendrá una puntuación media para cada aspecto valorado y una puntuación global como resultado final de la prueba, en la que se ubicará al examinado en un nivel de creatividad determinado, teniendo como base la escala siguiente:

- 0.0 - 2.5 puntos = creatividad baja
- 2.6 - 5.0 puntos = creatividad media-baja
- 5.1 - 7.5 puntos = creatividad media-alta
- 7.6 - 10 puntos = creatividad alta

- *Escala de Inteligencia Stanford Binet. SB5. Primera infancia* (Roid, 2003).

Es de aplicación individual y evalúa las habilidades cognitivas del niño. El tiempo para la administración varía en función de la edad y del nivel de habilidad cognitiva del examinado. El test considera dos escalas de dominio: verbal y no verbal, y está formada por diez subtests: razonamiento fluido verbal y no verbal, conocimiento verbal y no verbal, razonamiento cuantitativo verbal y no verbal, procesamiento visual-espacial verbal y no verbal y memoria verbal y no verbal. Asimismo cuenta con dos rutas de los tests secundarios en ambas escalas de dominio cuyo objetivo es determinar el nivel apropiado y el punto de inicio de la prueba en el examinado (véase el Apéndice VI).

Los factores medidos en las escalas son:

- Razonamiento Fluido: es la capacidad para resolver problemas no verbales y verbales, empleando el razonamiento inductivo y deductivo. Las actividades clásicas son las matrices.

- Conocimiento: es la base de la información general acumulada del niño adquirida en casa o en el colegio (habilidad cristalizada).

- Razonamiento Cuantitativo: es la habilidad con números y la solución de problemas numéricos, de palabras o relaciones gráficas.

- Procesamiento Espacial-Visual: es la destreza del individuo para percibir patrones, relaciones, orientación espacial, etc. entre las diversas piezas de una muestra visual.

- Memoria de Trabajo: es la clase de proceso de memoria en el cual diversa información es almacenada en la memoria de corto plazo, y es inspeccionada, clasificada o transformada.

Aparte de los anteriores, se halla también la Batería Abreviada (BAIQ), un índice de habilidad general estimada, útil para fines de selección que es obtenido por la administración de las dos rutas de los test secundarios.

La Escala Completa (ECIQ) es un resumen global del nivel cognitivo del individuo. Es la evaluación más confiable, pues abarca todos los aspectos del test, es decir, es la suma de todas las calificaciones de la escala completa y cubre los dominios verbales y no verbales de la habilidad cognitiva.

El No verbal (NVIQ), Verbal (VIQ), la Escala Completa (ECIQ) y los cinco índices de factor tienen calificaciones estándar normalizadas, con una media de 100 y una desviación estándar de 15.

La confiabilidad de las escalas es muy alta. Para ECIQ, VIQ y NVIQ los coeficientes de fiabilidad oscilan entre .95 y .98 (fiabilidad de consistencia interna promedio compuesta en todos los grupos de edad); para los índices de factor es de .90 a .92. y para los 10 subtests es de .84 a .89 (Roid, 2003).

Modificaciones del test: Para la aplicación del instrumento se variaron algunos términos en los siguientes tests:

- Ruta del Test secundario de Dominio Verbal: beber por *tomar* y atar por *amarrar*.

- Test No Verbal. Nivel 3: beber con pajita por *beber con cañita*.

- Test No Verbal. Nivel 1, Test Verbal. nivel 2, 3, 4 y 5: coche por *carro*.

- Test Verbal. Nivel 4: libras por *kilos*.

2.3. Procedimiento.

Para la realización del presente estudio, seguimos las siguientes fases de investigación:

- En primer lugar, emprendimos la elaboración del programa para la detección de altas potencialidades en superdotación en edades tempranas en el contexto peruano, concretamente en lo relativo a la selección y preparación de los instrumentos de cribaje y de evaluación psicopedagógica.

- A continuación entramos en contacto con el Ministerio de Educación por medio de la DRE (Dirección Regional de Educación) de Lambayeque y, específicamente, a través del Departamento de Educación Especial, donde nos reunimos con la Especialista de dicha área para ponerla al corriente del trabajo de investigación a realizar. El proyecto fue bien acogido y la mencionada Especialista ofreció su apoyo a través de un oficio que nos permitiría acceder a las instituciones educativas; del mismo modo nos brindó la información estadística sobre el número de instituciones educativas del sector público en el nivel de Educación Inicial y la población estudiantil matriculada en el curso escolar 2014 en la ciudad de Chiclayo (Perú). No obstante, nos previno que dicho apoyo no suponía la potestad para implicar directamente a los centros educativos en la participación en el programa, sino que habrían de ser los directores quienes libremente habrían de decidir si se adherían al proyecto o no.

- El siguiente paso fue la selección de los Centros de Educación Inicial públicos susceptibles de participar en nuestra investigación. El método que proyectábamos utilizar era el aleatorio estratificado proporcional, ya que lo considerábamos el más adecuado por ser el que mejor representaba los estratos de la población escolar, dividida en dos grandes bloques: la zona urbana y la urbana-marginal. Se envió una carta a los distintos directores explicándoles el proyecto y solicitando su participación; no obstante, teniendo en cuenta que muchos centros (por los más diversos motivos) se mostraron reacios a participar, finalmente se seleccionaron a 3 instituciones educativas (1 de zona urbana y 2 de zona urbana-marginal), con una extensa población escolar dividida en dos turnos: mañana y tarde. Se utilizó, por tanto, una técnica de selección de los participantes de tipo incidental y por conveniencia (no probabilística).

- Solventada la anterior cuestión, iniciamos nuestro trabajo con los centros educativos seleccionados a través de una serie de entrevistas, reuniones informativas y formativas con directores, personal docente y padres de familia.

- En estas reuniones hicimos entrega tanto de las autorizaciones para participar en el programa como de los cuestionarios (*Test de screening con base empírica para la identificación temprana de niños de 4, 5, 6 años con sobredotación intelectual*), junto con las instrucciones respectivas para facilitar su cumplimentación, a las directoras de las instituciones educativas seleccionadas, las cuales a su vez los entregaron a las profesoras de las aulas de 4 y 5 años para que ellas los repartiesen entre los padres de familia, a excepción de aquellos cuyos hijos presentaban necesidades educativas especiales por discapacidad intelectual.

- Posteriormente, cada profesora se responsabilizó de la recogida de las autorizaciones y los cuestionarios cumplimentados por los padres de familia, y así, una vez en nuestro poder, iniciamos el análisis de dicho material, aplicando los criterios de selección que establece el instrumento.

- A continuación aplicamos un cuestionario a las profesoras, que nos permitió obtener información de los niños del aula. A través de este documento, las docentes cumplimentaron las escalas de, al menos, un tercio de los alumnos de su clase (de entre los que contaban con la autorización de sus padres para participar en el programa) y que a su criterio demostraban altas habilidades y aptitudes en el aprendizaje, así como también los que destacaban en ciertos ámbitos como el razonamiento, la memoria, la creatividad, arte o actividades motrices. Dentro de este grupo de alumnos se incluían también a aquellos que habían sido seleccionados a través del cuestionario para padres de familia.

- Tras la recogida de datos y análisis de los resultados por parte de la responsable del programa, teniendo en cuenta los criterios del instrumento, se realizó la selección de los niños que manifestaron perfiles elevados en el cuestionario para padres y/o profesoras.

- Fue a estos niños a quienes aplicamos finalmente el programa del test K-BIT (*Test breve de inteligencia de Kaufman*), actividad que realizamos de forma individual y en horario de clase. El tiempo empleado con cada niño no excedió, por término medio, de veinte minutos, lo cual nos permitió finalizar todo el test en una sola sesión.

- Fue con estos resultados con los que realizamos un segundo cribaje seleccionando a los niños que habían obtenido como punto de corte la puntuación típica compuesta de 94 y centil 34 o superior. El motivo de elegir esta calificación y no una superior fue el hecho de hallar un niño sobre el que la profesora y los padres nos habían dado buenas referencias respecto a su desarrollo cognitivo y, al decidir seleccionarlo

para la siguiente fase, nos vimos obligados a incluir también a todos los niños que alcanzaron como mínimo esta puntuación.

- A este grupo de niños seleccionados se les aplicó una evaluación psicopedagógica (*Escala de McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad, Prueba de creatividad y Escala de Inteligencia Stanford-Binet Preescolar*). Al igual que en ocasiones anteriores, los tres instrumentos fueron aplicados en horario lectivo de clase, en un ambiente especialmente acondicionado para el estudio, y se llevaron a cabo en varias sesiones de clase. La *Escala de McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad* y la *Escala de Inteligencia Stanford-Binet Preescolar* se aplicaron individualmente y la *Prueba de creatividad*, en pequeños grupos de 6 alumnos.

- Después de todo ello, tan sólo restaba acometer la corrección y recogida de datos, seguidas del correspondiente análisis de los resultados y selección final de los niños que habían obtenido puntuaciones superiores en la evaluación psicopedagógica como alumnos potencialmente superdotados. Se seleccionó a los que en la *Escala de McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad* alcanzaron un Índice General Cognitivo igual o mayor a 120, y, a su vez, en la *Escala de Inteligencia Stanford-Binet Preescolar* destacaron con altas puntuaciones en la escala completa o en algunos de sus dominios e índices de factores, así como moderadamente en la *Prueba de creatividad*.

- Por último, confeccionamos los pertinentes informes individualizados de los niños seleccionados y realizamos una propuesta de actividades para desarrollar sus potencialidades de acuerdo con sus perfiles, que hicimos llegar a las directoras de los Centros.

2.4. Diseño y análisis de datos.

Dado que el investigador no tiene control sobre la realidad objeto de estudio, nos encontramos ante una investigación que se enmarca dentro de la metodología no experimental; es un estudio descriptivo con un diseño correlacional básico ex-post-facto (León y Montero, 2004; Montero y León, 2007). Se llevaron a cabo análisis descriptivos y frecuenciales haciendo uso de el programa SPSS (versión 20).

3. Resultados

Primer cribaje:

El programa se inició con 353 alumnos participantes que, como nos indican los datos en las tablas 7 y 8, muestran unos aspectos de sexo y edad equilibrados. La distribución de los niños por institución educativa y zona detallada en la tabla 9, representan los estratos de la población escolar en el distrito de Chiclayo (Perú).

Tabla 9

Distribución de frecuencias de la población por Institución Educativa y zona

Institución Educativa	Zona	f	%
030	Urbana	143	40.5
048	Urbana-marginal	106	30.0
004	Urbana-marginal	104	29.5
Total por zona	Urbana	143	40.5
	Urbana-marginal	210	59.5
Total		353	100.0

A este grupo se le aplicó un primer cribaje: un cuestionario dirigido a los padres de familia denominado *Test de screening con base empírica para la identificación temprana de niños de 4, 5 y 6 años con sobredotación intelectual* (Benito y Moro, 2002) y otro destinado a los profesores: *Cuestionarios para el profesorado. Educación Infantil (4-5 Años)* (Arocas et al., 2002).

De los 353 alumnos participantes en la investigación, se recogió información y datos de su desarrollo de sólo 342, extraídos del cuestionario para padres de familia, ya que 11 de ellos no fueron cumplimentados (probablemente por desinterés o desidia) por sus respectivos padres; no obstante, los niños participaron finalmente porque las profesoras consideraban que tenían altas potencialidades. Los datos obtenidos de los 342 cuestionarios para padres de familia se encuentran distribuidos por ámbitos de desarrollo. En la tabla 10 se halla resumida la información del desarrollo del lenguaje del niño.

Tabla 10

Distribución de frecuencias del desarrollo del lenguaje del niño

	<i>f</i>	%
Decir la primera palabra después de los 6 meses.	264	77.2
Decir la primera palabra 6 meses o antes.	78	22.8
Total	342	100.0
	<i>f</i>	%
Decir la primera frase después de los 12 meses.	203	59.4
Decir la primera frase antes o a los 12 meses.	139	40.6
Total	342	100.0
	<i>f</i>	%
Mantener una conversación después de 24 meses.	206	60.2
Mantener una conversación a los 24 meses o antes.	136	39.8
Total	342	100.0
	<i>f</i>	%
Tiene un vocabulario avanzado después de los 24 meses	104	30.4
Tiene un vocabulario avanzado a los 24 meses o antes.	238	69.6
Total	342	100.0
	<i>f</i>	%
Pregunta por palabras nuevas después de 3 años.	135	39.5
Pregunta por palabras nuevas a los 3 años o antes.	207	60.5
Total	342	100.0
	<i>f</i>	%
Conocer y manejar parentescos después de los 2.5 años.	180	52.6
Conocer y manejar parentescos a los 2.5 años o antes.	162	47.4
Total	342	100.0

Teniendo en cuenta los criterios de la Tabla Observacional de Desarrollo y Aprendizaje, que son la base o sustento del test, en el área de desarrollo del lenguaje del niño se observa que en la variable «El niño tiene un vocabulario avanzado a los 24 meses o antes», es el que tiene mayor frecuencia: 238, con un porcentaje elevado de 69.6 en contraste con la variable «Decir la primera palabra a los 6 meses o antes», que obtuvo la menor frecuencia (78), lo que nos indica que sólo un porcentaje mínimo de 22.8 de padres de familia contestaron que su niño dijo su primera palabra antes de los 6 meses (véase la tabla 10).

En la tabla 11 se condensa la información del desarrollo cognitivo del niño.

Tabla 11

Distribución de frecuencias del desarrollo cognitivo del niño.

	<i>f</i>	%
Dibuja la figura humana después de los 2.5 años.	336	98.2
Dibuja la figura humana a los 2.5 años o antes.	6	1.8
Total	342	100.0
	<i>f</i>	%
Contar hasta 10 después de los 2.5 años.	299	87.4
Contar hasta 10 a los 2.5 años o antes.	43	12.6
Total	342	100.0
	<i>f</i>	%
Arma rompecabezas de 20 piezas después de los 2.5 años.	265	77.5
Arma rompecabezas de 20 piezas a los 2.5 años o antes.	77	22.5
Total	342	100.0
	<i>f</i>	%
Lee cifras de cinco o más dígitos después de los 5 años.	294	86.0
Lee cifras de cinco o más dígitos a los 5 años o antes.	48	14.0
Total	342	100.0
	<i>f</i>	%
Maneja el reloj después de los 5 años.	325	95.0
Maneja el reloj a los 5 años o antes.	17	5.0
Total	342	100.0
	<i>f</i>	%
Interesado por lo que le rodea después de los 2 años.	26	7.6
Interesado por lo que le rodea a los 2 años o antes.	316	92.4
Total	342	100.0
	<i>f</i>	%
Conoce al menos 6 colores después de los 18 meses.	331	96.8
Conoce al menos 6 colores a los 18 meses o antes.	11	3.2
Total	342	100.0
	<i>f</i>	%
Conoce el abecedario en mayúscula después de los 2.5 años.	316	92.4
Conoce el abecedario en mayúscula a los 2.5 años o antes.	26	7.6
Total	342	100.0
	<i>f</i>	%
Lee un libro con facilidad después de los 4 años.	341	99.7
Lee un libro con facilidad a los 4 años o antes.	1	0.3
Total	342	100.0

Tabla 11 (continuación)

Distribución de frecuencias del desarrollo cognitivo del niño

	<i>f</i>	<i>%</i>
Conoce el nombre y apellidos de los niños después del primer trimestre escolar.	259	75.7
Conoce el nombre y apellidos de los niños en el primer trimestre escolar.	83	24.3
Total	342	100.0
	<i>f</i>	<i>%</i>
Memoriza cuentos, canciones y oraciones después de los 2.5 años.	306	89.5
Memoriza cuentos, canciones y oraciones a los 2.5 años o antes.	36	10.5
Total	342	100.0
	<i>f</i>	<i>%</i>
Se interesa por la ortografía de las palabras nuevas después de los 4 años.	253	74.0
Se interesa por la ortografía de las palabras nuevas a los 4 años o menos.	89	26.0
Total	342	100.0
	<i>f</i>	<i>%</i>
Copiar un rombo después de los 4 años.	202	59.1
Copiar un rombo a los 4 años o antes.	140	40.9
Total	342	100.0
	<i>f</i>	<i>%</i>
Ver películas de vídeo después de los 2.5 años.	292	85.4
Ver películas de vídeo a los 2.5 años o antes.	50	14.6
Total	342	100.0

En el área de desarrollo cognitivo, la variable que alcanzó la mayor frecuencia, según la Tabla Observacional de Desarrollo y Aprendizaje es «El niño se muestra interesado por lo que le rodea a los 2 años o antes», con un valor de 316, representando el 92.4% del total del grupo de padres de familia y la variable que obtuvo la menor frecuencia es «Lee un libro con facilidad a los 4 años o antes», con uno de valor, constituyendo el 0.3% de los padres participantes (véase la tabla 11).

La información referente al área de autoayuda del niño se observa en la tabla 12.

Tabla 12

Distribución de frecuencias del área de autoayuda del niño

	<i>f</i>	%
Aprende a mantenerse limpio (control de esfínteres diurno y nocturno) después del año y medio.	233	68.1
Aprende a mantenerse limpio (control de esfínteres diurno y nocturno) al año y medio o antes.	109	31.9
Total	342	100.0
	<i>f</i>	%
Elige su ropa después de los 3 años.	145	42.4
Elige su ropa a los 3 años o antes.	197	57.6
Total	342	100.0
	<i>f</i>	%
Vestirse y desvestirse después de los 4 años.	55	16.1
Vestirse y desvestirse a los 4 años o antes.	287	83.9
Total	342	100.0

La variable de autoayuda que alcanzó la mayor frecuencia es «El niño se viste y desviste a los 4 años o antes», con un valor de 287, constituyendo el 83.9% del total de padres participantes, a diferencia de la variable «Aprende a mantenerse limpio (control de esfínteres diurno y nocturno) al año y medio o antes», que alcanzó un valor de 109, lo que representa el 31.9% del total del grupo de padres (véase la tabla 12).

En la tabla 13 se encuentra resumida la información del área de socialización del niño.

Tabla 13

Distribución de frecuencias del área de socialización del niño.

	<i>f</i>	%
No liderazgo.	162	47.4
Liderazgo.	180	52.6
Total	342	100.0
	<i>f</i>	%
Relacionarse con personas mayores después de los 4 años.	85	24.9
Relacionarse con personas mayores a los 4 años o antes.	257	75.1
Total	342	100.0

Tabla 13 (continuación)

Distribución de frecuencias del área de socialización del niño

	<i>f</i>	%
Tiene dificultad para relacionarse en los juegos, en clase y en otros lugares con niños de su edad después de los 4 años.	299	87.4
Tiene dificultad para relacionarse en los juegos, en clase y en otros lugares con niños de su edad a los 4 años o antes.	43	12.6
Total	342	100.0

Teniendo como referente la Tabla Observacional de Desarrollo y Aprendizaje, la variable de socialización que obtuvo la mayor frecuencia es en la que 257 padres respondieron que su niño se relacionaba con personas mayores a los 4 años o antes, representando el 75.1% de padres participantes. Por el contrario, a la variable «Su hijo tiene dificultad para relacionarse en los juegos, en clase y en otros lugares con niños de su edad a los 4 años o antes», sólo contestaron afirmativamente 43 padres, lo que supone un 12.6% del total de padres participantes (véase la tabla 13).

La información referente al área de desarrollo motor se encuentra sintetizada en la tabla 14.

Tabla 14

Distribución de frecuencias del área desarrollo motor del niño.

	<i>f</i>	%
Gatea después de los 6 meses.	264	77.2
Gatea a los 6 meses o antes.	78	22.8
Total	342	100.0
	<i>f</i>	%
Anda después de los 9 meses.	325	95.0
Anda a los 9 meses o antes.	17	5.0
Total	342	100.0
	<i>f</i>	%
Recortar con tijeras después de los 2.5 años.	201	58.8
Recortar con tijeras a los 2.5 años o antes.	141	41.2
Total	342	100.0

Tabla 14 (continuación)

Distribución de frecuencias del área desarrollo motor del niño.

	<i>f</i>	<i>%</i>
Andar en bici, patinar y/o saltar la cuerda después de los 4 años.	236	69.0
Andar en bici, patinar y/o saltar la cuerda a los 4 años o antes.	106	31.0
Total	342	100.0
	<i>f</i>	<i>%</i>
Empezar a escribir con letras mayúsculas después de los 3.5 años.	114	33.3
Empezar a escribir con letras mayúsculas a los 3.5 años o antes.	228	66.7
Total	342	100.0

En el área de desarrollo motor, la variable que alcanzó la mayor frecuencia es «Su niño empezó a escribir con letras mayúsculas a los 3.5 años o antes», respondiendo afirmativamente 228 padres (el 66.7% del total de padres de familia participantes). La variable que obtuvo menor frecuencia es «Su niño empezó a andar a los 9 meses o antes», con un total de 17 respuestas afirmativas, lo que representa el 5% del grupo participante (véase la tabla 14).

Tomando como base los criterios de corrección del cuestionario para padres determinado por Benito y Moro (2002) en el manual, se seleccionaron a aquellos niños cuyos padres contestaron afirmativamente a por lo menos una de las siguientes variables del desarrollo cognitivo:

- Realización de un puzle, de al menos 20 piezas, a los 2.5 años de edad o menos (ítem 3).

- Identificación de un mínimo de 6 colores a los 18 meses de edad o menos (ítem 7).

- Lectura de un libro a los 4 años o menos (ítem 9).

O, en todo caso, respondieron afirmativamente a estas dos variables:

- Conocimiento de al menos 18 letras del abecedario a los 2.5 años de edad o menos (ítem 2).

- Capacidad de contar hasta 10 a los 2.5 años de edad o menos (ítem 8).

En la tabla 15 se encuentra sintetizada la información de los alumnos que fueron seleccionados por los padres de familia.

Tabla 15

Distribución de frecuencias de los niños seleccionados en el cuestionario para padres

	<i>f</i>	<i>%</i>
Contestaron afirmativamente sólo ítem 3 (área cognitiva)	69	83.14
Contestaron afirmativamente sólo ítem 7 (área cognitiva)	5	6.03
Contestaron afirmativamente sólo ítem 9 (área cognitiva)	0	0.00
Contestaron afirmativamente sólo ítems 3 y 7 (área cognitiva)	5	6.03
Contestaron afirmativamente sólo ítems 3 y 9 (área cognitiva)	0	0.00
Contestaron afirmativamente sólo ítems 3, 7 y 9 (área cognitiva)	0	0.00
Contestaron afirmativamente sólo ítems 3, 7, 9 y 2-8 (área cognitiva)	1	1.20
Contestaron afirmativamente sólo ítems 7, 9 y 2-8 (área cognitiva)	0	0.00
Contestaron afirmativamente sólo ítems 7 y 9 (área cognitiva)	0	0.00
Contestaron afirmativamente sólo ítems 9 y 2-8 (área cognitiva)	0	0.00
Contestaron afirmativamente sólo ítems 7 y 2-8 (área cognitiva)	0	0.00
Contestaron afirmativamente sólo ítems 3 y 2-8 (área cognitiva)	2	2.40
Contestaron afirmativamente sólo ítems 2-8 (área cognitiva)	1	1.20
Total	83	100.00

El total de niños seleccionados a través del cuestionario para padres es de 83, lo que supone el 23.51% de la población total de alumnos, incluyendo los 11 niños (3.12%) cuyos padres no cumplimentaron el cuestionario, enfatizando que el ítem 3 del área cognitiva es el que obtuvo mayor frecuencia (77) y, el de menor, el ítem 9, con un valor de tan sólo uno (véase la tabla 15).

En el cuestionario para profesores, se recogieron datos de 243 niños, quedando 110 niños sin esa información debido a que algunos docentes, fundamentalmente por exceso de trabajo, no cumplimentaron los cuestionarios.

Arocas et al. (2002) señalan como criterios de calificación, así como de selección para pasar a la fase de evaluación, los alumnos cuyas puntuaciones en una o varias áreas igualen o superen las siguientes:

- Capacidad de aprendizaje: 50.
- Comunicación: 30.
- Creatividad: 33.
- Competencia Social: 30.

La tabla 16 recoge los datos de los profesores referentes al área de competencia social del niño.

Tabla 16

Distribución de frecuencias del área competencia social del niño

	<i>f</i>	%
19	1	0.4
21	2	0.8
22	1	0.4
23	1	0.4
24	16	6.6
25	12	4.9
26	20	8.2
27	29	11.9
28	44	18.1
29	51	21.0
30	3	1.2
31	12	4.9
32	5	2.1
33	3	1.2
34	3	1.2
35	6	2.5
36	8	3.3
37	8	3.3
38	10	4.1
39	7	2.9
40	1	0.4
Total	243	100.0

En esta área fueron 66 niños los que alcanzaron las puntuaciones del criterio de selección (30 puntos), los cuales representan el 27.16% del total de la población de niños sobre la que se recogió información en este cuestionario (véase la tabla 16).

Los datos referentes al ámbito de la capacidad de aprendizaje del niño, se encuentran registrados en la tabla 17.

Tabla 17

Distribución de frecuencias del área capacidad de aprendizaje del niño

	<i>f</i>	%
19	1	0.4
28	2	0.8
30	1	0.4
31	2	0.8
32	1	0.4
33	2	0.8
34	2	0.8
35	5	2.1
36	7	2.9
37	12	4.9
38	23	9.5
39	28	11.5
40	19	7.8
41	36	14.8
42	27	11.1
43	18	7.4
44	6	2.5
45	6	2.5
46	3	1.2
47	1	0.4
48	2	0.8
49	1	0.4
50	4	1.6
51	11	4.5
52	5	2.1
53	3	1.2
54	2	0.8
56	2	0.8
57	1	0.4
58	3	1.2
61	1	0.4
63	1	0.4
64	2	0.8
66	1	0.4
68	2	0.8
Total	243	100.0

En el área de capacidad de aprendizaje fueron 38 niños los que obtuvieron las puntuaciones del criterio de selección (50 puntos), los cuales constituyen el 15.64% del total de la población de niños sobre la cual se recogió información (véase la tabla 17).

En la tabla 18 se resume la información obtenida por los profesores de la variable del área de comunicación del niño.

Tabla 18

Distribución de frecuencias del área comunicación del niño

	<i>f</i>	%
17	3	1.2
18	8	3.3
19	15	6.2
20	15	6.2
21	31	12.8
22	25	10.3
23	35	14.4
24	26	10.7
25	10	4.1
26	6	2.5
27	6	2.5
28	11	4.5
29	6	2.5
30	4	1.6
31	7	2.9
32	8	3.3
33	2	0.8
34	8	3.3
35	2	0.8
36	3	1.2
37	5	2.1
38	3	1.2
39	1	0.4
40	3	1.2
Total	243	100.0

En el área de comunicación fueron 46 los niños que adquirieron las puntuaciones de criterio de selección (30 puntos), constituyendo el 18.93% del total de la población de niños sobre los que poseemos datos en este cuestionario (véase la tabla 18).

En la tabla 19 observamos los datos obtenidos en el área de creatividad del niño.

Tabla 19

Distribución de frecuencias del área creatividad del niño

	<i>f</i>	%
14	1	0.4
17	4	1.6
18	6	2.5
19	9	3.7
20	10	4.1
21	38	15.6
22	27	11.1
23	27	11.1
24	24	9.9
25	25	10.3
26	15	6.2
27	3	1.2
28	15	6.2
29	6	2.5
30	4	1.6
31	2	0.8
32	7	2.9
33	1	0.4
34	4	1.6
35	1	0.4
36	6	2.5
37	1	0.4
39	1	0.4
40	2	0.8
44	4	1.6
Total	243	100.0

En este caso fueron 20 niños los que alcanzaron las puntuaciones del criterio de selección (33 puntos), es decir, el 8.23% del total de la población de niños sobre la que se recogió información (véase la tabla 19).

En la tabla 20 se encuentra condensada la información de los niños seleccionados por los profesores.

Tabla 20

Distribución de frecuencias de los niños seleccionados en el cuestionario para profesores

	<i>f</i>	%
Seleccionados por puntuaciones en un área	22	31.43
Seleccionados por puntuaciones en dos áreas	11	15.71
Seleccionados por puntuaciones en tres áreas	21	30.00
Seleccionados por puntuaciones en cuatro áreas	16	22.86
Total	70	100.00

Los niños seleccionados por el cuestionario para profesores son 70 (el 19.83% de la población total de alumnos). No obstante, tenemos también otros 110 niños cuyos profesores no cumplimentaron el cuestionario, lo que constituye el 31.16% de la población total de niños, quedando por tanto un 49.01% sin seleccionar a través de este instrumento.

En la tabla 21 se recoge el resultado final del primer cribaje, donde se registran los alumnos seleccionados que pasaron a la segunda fase.

Tabla 21

Distribución de frecuencias de los niños seleccionados en el cuestionario para padres y cuestionario para profesores

	<i>f</i>	%
Seleccionado sólo por cuestionario para padres	27	27.84
Seleccionado sólo por cuestionario para profesores	14	14.43
Seleccionado por cuestionario para padres y cuestionario para profesores	56	57.73
Total de niños seleccionados	97	100.00

La tabla 21 nos proporciona, pues, el resultado final de este primer cribaje: el total de niños seleccionados fue de 97, lo cual representa el 27.48% del total de los alumnos participantes.

Segundo cribaje:

Al grupo anteriormente seleccionado se le aplicó a continuación un segundo cribaje a través de la prueba del *K-bit (Test breve de Kaufman)*.

Los resultados del área vocabulario se encuentran recogidos en la tabla 22.

Tabla 22

Distribución de frecuencias del K-bit. Puntuación típica: vocabulario

	<i>f</i>	%
53	1	1.0
55	1	1.0
56	1	1.0
60	4	4.1
62	1	1.0
65	2	2.1
66	3	3.1
68	2	2.1
71	6	6.2
73	4	4.1
74	2	2.1
76	4	4.1
78	2	2.1
80	2	2.1
81	2	2.1
82	3	3.1
83	1	1.0
84	4	4.1
86	5	5.2
87	4	4.1
88	4	4.1
90	1	1.0
91	5	5.2
92	3	3.1
93	1	1.0
94	2	2.1
95	2	2.1
96	1	1.0
97	7	7.2
99	1	1.0
100	3	3.1
102	1	1.0
103	1	1.0
104	2	2.1
106	1	1.0
110	1	1.0
112	1	1.0

Tabla 22 (continuación)

Distribución de frecuencias del K-bit. Puntuación típica: vocabulario

	<i>f</i>	%
113	1	1.0
115	1	1.0
122	1	1.0
124	2	2.1
137	1	1.0
Total	97	100.0

En el área de vocabulario, alcanzaron puntuaciones altas (es decir, 120 o superior de puntuación típica) 4 niños (el 4.12%), 18 (el 18.56%) obtuvieron calificaciones bajas y 15 (el 15.46%), muy bajas; los 60 niños restantes (el 61.86%) fueron encuadrados, en consonancia con sus puntuaciones típicas, en las categorías de medio, medio-alto y medio-bajo.

En la tabla 23 se encuentran registrados los resultados obtenidos en el área de matrices.

Tabla 23

Distribución de frecuencias del K-bit. Puntuación típica: matrices

	<i>f</i>	%
63	1	1.0
66	1	1.0
72	1	1.0
74	1	1.0
77	1	1.0
80	3	3.1
81	1	1.0
83	1	1.0
84	1	1.0
85	1	1.0
86	2	2.1
87	1	1.0
89	4	4.1
90	2	2.1
91	2	2.1
93	8	8.2
94	2	2.1
96	5	5.2

Tabla 23 (continuación)

Distribución de frecuencias del K-bit. Puntuación típica: matrices

	<i>f</i>	%
99	4	4.1
100	3	3.1
101	6	6.2
103	1	1.0
105	4	4.1
106	1	1.0
107	1	1.0
108	2	2.1
109	10	10.3
110	1	1.0
112	3	3.1
113	4	4.1
116	4	4.1
118	1	1.0
119	1	1.0
120	5	5.2
123	3	3.1
124	2	2.1
126	1	1.0
127	2	2.1
Total	97	100.0

En el área de matrices, alcanzaron puntuaciones altas o superiores 13 niños (el 13.40%), 3 alumnos (el 3.10%) obtuvieron calificaciones bajas y 2 (el 2.06%), muy bajas; el resto de niños (es decir, 79, lo que supone el 81.44%) obtuvieron valoraciones que nos permitieron encuadrarlos en las categorías de medio, medio-alto y medio-bajo.

En la tabla 24 y en la tabla 25 se muestran los resultados obtenidos de la puntuación típica total.

Tabla 24

Distribución de frecuencias del K-bit. Puntuación típica total

	<i>f</i>	%
54	1	1.0
61	1	1.0
62	1	1.0
63	1	1.0
64	2	2.1

Tabla 24 (continuación)

Distribución de frecuencias del K-bit. Puntuación típica total

	<i>f</i>	%
65	1	1.0
67	1	1.0
68	3	3.1
70	1	1.0
72	1	1.0
74	3	3.1
76	1	1.0
77	1	1.0
78	4	4.1
79	2	2.1
80	1	1.0
82	5	5.2
83	2	2.1
84	2	2.1
85	1	1.0
86	3	3.1
87	1	1.0
88	3	3.1
90	3	3.1
91	4	4.1
92	3	3.1
93	2	2.1
94	5	5.2
95	2	2.1
96	2	2.1
97	1	1.0
98	2	2.1
99	3	3.1
101	2	2.1
102	5	5.2
103	1	1.0
104	2	2.1
105	2	2.1
107	3	3.1
109	4	4.1
110	1	1.0
111	1	1.0
112	1	1.0

Tabla 24 (continuación)

Distribución de frecuencias del K-bit. Puntuación típica total

	<i>f</i>	%
113	1	1.0
114	1	1.0
119	2	2.1
125	2	2.1
Total	97	100.0

Tabla 25

Distribución de frecuencias del K-bit. Puntuación típica total. Centil

	<i>f</i>	%
0.1	1	1.0
0.5	1	1.0
1.0	6	6.2
2.0	4	4.1
3.0	1	1.0
4.0	3	3.1
5.0	1	1.0
6.0	1	1.0
7.0	4	4.1
8.0	2	2.1
9.0	1	1.0
12.0	5	5.2
13.0	2	2.1
14.0	2	2.1
16.0	1	1.0
18.0	3	3.1
19.0	1	1.0
21.0	3	3.1
25.0	3	3.1
27.0	4	4.1
30.0	3	3.1
32.0	2	2.1
34.0	5	5.2
37.0	2	2.1
39.0	2	2.1
42.0	1	1.0
45.0	2	2.1
47.0	3	3.1

Tabla 25 (continuación)

Distribución de frecuencias del K-bit. Puntuación típica total. Centil

	<i>f</i>	%
53.0	2	2.1
55.0	5	5.2
58.0	1	1.0
61.0	2	2.1
63.0	2	2.1
68.0	3	3.1
73.0	4	4.1
75.0	1	1.0
77.0	1	1.0
79.0	1	1.0
81.0	1	1.0
82.0	1	1.0
90.0	2	2.1
95.0	2	2.1
Total	97	100.0

A nivel general, de los 43 niños seleccionados, se ha observado que éstos destacaban más en el área de matrices (inteligencia fluida), circunstancia que podría deberse tal vez a la influencia cultural y a los conocimientos previos del niño.

El punto de corte para la selección en este segundo filtro se estableció en la puntuación típica compuesta de 94 y centil 34 o superior, logrando pasar a la siguiente fase de evaluación 43 niños, tal como se muestran en la tabla 24 y en la tabla 25.

Tercer cribaje:

Al grupo seleccionado (43 niños) le fueron aplicadas tres pruebas. La primera de ellas, la *Escala de McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad*, y los resultados de la puntuación típica verbal se encuentran expuestos en la tabla 26.

Tabla 26

Distribución de frecuencias del MSCA. Puntuación típica verbal

	<i>f</i>	%
32	2	4.7
35	1	2.3
39	2	4.7
40	1	2.3

Tabla 26 (continuación)

Distribución de frecuencias del MSCA. Puntuación típica verbal

	<i>f</i>	%
41	3	7.0
43	2	4.7
44	2	4.7
45	1	2.3
47	4	9.3
48	4	9.3
49	1	2.3
50	1	2.3
51	2	4.7
52	1	2.3
53	5	11.6
54	1	2.3
55	1	2.3
58	3	7.0
59	2	4.7
60	1	2.3
61	2	4.7
64	1	2.3
Total	43	100.0

En la escala verbal, 4 niños alcanzaron puntuaciones superiores a la media (60 o más), lo cual representa el 9.30% del grupo; 6 obtuvieron calificaciones por debajo de la media (el 13.95%) y los 33 alumnos restantes quedaron ubicados dentro de la media, representando el 76.75% de los participantes seleccionados (véase la tabla 26).

En la tabla 27 se muestran los resultados obtenidos en la escala perceptivo-manual.

Tabla 27

Distribución de frecuencias del MSCA. Puntuación típica perceptivo-manual

	<i>f</i>	%
40	1	2.3
44	2	4.7
46	3	7.0
49	2	4.7
50	2	4.7
51	3	7.0
52	1	2.3

Tabla 27 (continuación)

Distribución de frecuencias del MSCA. Puntuación típica perceptivo-manual

	<i>f</i>	%
53	4	9.3
55	2	4.7
56	4	9.3
57	2	4.7
58	4	9.3
59	2	4.7
60	2	4.7
61	1	2.3
62	1	2.3
63	2	4.7
64	1	2.3
65	1	2.3
66	2	4.7
71	1	2.3
Total	43	100.0

En la escala perceptivo manual, 11 niños (el 25.58%) llegaron a alcanzar puntuaciones superiores a la media y tan sólo un alumno (el 2.33%) obtuvo notas por debajo del promedio; el resto, 31 niños, (el 72.09%) consiguieron valoraciones encuadradas dentro de la media (véase la tabla 27).

La información de los datos obtenidos en la escala puntuación típica numérica se expone en la tabla 28.

Tabla 28

Distribución de frecuencias del MSCA. Puntuación típica numérica

	<i>f</i>	%
41	1	2.3
42	1	2.3
46	4	9.3
47	3	7.0
48	1	2.3
49	2	4.7
50	3	7.0
51	2	4.7

Tabla 28 (continuación)

Distribución de frecuencias del MSCA. Puntuación típica numérica

	<i>f</i>	%
52	3	7.0
54	2	4.7
55	1	2.3
56	5	11.6
58	2	4.7
59	3	7.0
60	2	4.7
63	2	4.7
64	1	2.3
66	2	4.7
75	1	2.3
77	2	4.7
Total	43	100.0

En la escala numérica, 10 niños consiguieron puntuaciones superiores a la media; lo que constituye el 23.26% del grupo seleccionado; en este caso, no se halló ningún niño con puntuaciones por debajo de la media y fueron 33 (el 76.74%) los que obtuvieron valores medios (véase la tabla 28).

En la tabla 29 se muestran los resultados del Índice General Cognitivo.

Tabla 29

Distribución de frecuencias del MSCA. Puntuación típica General Cognitiva

	<i>f</i>	%
81	1	2.3
84	1	2.3
85	1	2.3
89	1	2.3
90	2	4.7
93	2	4.7
95	1	2.3
96	2	4.7
97	1	2.3
98	1	2.3
99	2	4.7
100	1	2.3
101	1	2.3

Tabla 29 (continuación)

Distribución de frecuencias del MSCA. Puntuación típica General Cognitiva

	<i>f</i>	%
102	2	4.7
104	1	2.3
105	6	14.0
106	1	2.3
108	1	2.3
109	2	4.7
112	2	4.7
113	1	2.3
114	2	4.7
118	1	2.3
119	1	2.3
121	1	2.3
122	1	2.3
123	1	2.3
126	1	2.3
127	2	4.7
Total	43	100.0

El Índice General Cognitivo (GCI) se obtiene con la suma de las puntuaciones típicas de las tres escalas anteriores. En la tabla 29 observamos que, en la escala de dicho índice, 6 niños (el 13.95%) alcanzaron notas superiores a la media y, sólo 3, inferiores a la media (el 6.98%); los 34 niños restantes obtuvieron calificaciones dentro del promedio (el 79.07%).

Las valoraciones alcanzadas en la escala de memoria se registran en la tabla 30.

Tabla 30

Distribución de frecuencias del MSCA. Puntuación típica memoria

	<i>f</i>	%
35	1	2.3
40	2	4.7
43	1	2.3
44	5	11.6
45	4	9.3
46	2	4.7
47	1	2.3
48	5	11.6

Tabla 30 (continuación)

Distribución de frecuencias del MSCA. Puntuación típica memoria

	<i>f</i>	%
49	2	4.7
50	3	7.0
51	1	2.3
52	1	2.3
54	2	4.7
55	2	4.7
57	3	7.0
60	1	2.3
61	1	2.3
62	1	2.3
63	1	2.3
64	1	2.3
66	1	2.3
67	1	2.3
73	1	2.3
Total	43	100.0

En la escala de memoria, 8 alumnos (el 18.60%) consiguieron calificaciones superiores a la media, 3 niños (el 6.98%) se quedaron en valores inferiores y los 32 restantes (el 74.42%) se hallan en la media (véase la tabla 30).

De manera resumida, los datos de la variable motricidad aparecen condensados en la tabla 31.

Tabla 31

Distribución de frecuencias del MSCA. Puntuación típica motricidad

	<i>f</i>	%
30	1	2.3
36	2	4.7
40	1	2.3
41	3	7.0
42	4	9.3
44	2	4.7
47	3	7.0
48	9	20.9
50	1	2.3
51	3	7.0
52	3	7.0

Tabla 31 (continuación)

Distribución de frecuencias del MSCA. Puntuación típica motricidad

	<i>f</i>	%
53	1	2.3
54	2	4.7
55	1	2.3
57	1	2.3
58	1	2.3
59	1	2.3
60	1	2.3
62	1	2.3
64	1	2.3
78	1	2.3
Total	43	100.0

En la escala de motricidad, 4 niños (el 9.30%) se hicieron acreedores de puntuaciones superiores a los valores medios, otros 4 (el 9.30%) quedaron por debajo de dicho baremo y los restantes 35 (el 81.40%) acreditaron valoraciones encuadradas dentro de la media (véase la tabla 31).

Efectuando un análisis de los resultados en este test, hallamos que la escala donde los niños alcanzaron mayor cuantía de puntuaciones superiores es la perceptivo-manual: 11 niños (el 25.58%), mientras que las de menor número de calificaciones altas son la escala verbal y la de motricidad, ambas con 4 niños, que representan sólo el 9.30% del grupo; además, 6 niños obtuvieron puntuaciones típicas superiores en el Índice General Cognitivo, criterio fundamental para la selección final del grupo de niños con altas potencialidades para la superdotación.

El segundo test aplicado al grupo de alumnos fue la *Prueba de creatividad*, de la cual, los resultados del área de fluidez se encuentran contenidos en la tabla 32.

Tabla 32

Distribución de frecuencias de la prueba de creatividad: fluidez

	<i>f</i>	%
2	12	27.9
3	12	27.9
4	7	16.3
5	4	9.3

Tabla 32 (continuación)

Distribución de frecuencias de la prueba de creatividad: fluidez

	<i>f</i>	%
6	2	4.7
7	3	7.0
8	2	4.7
9	1	2.3
Total	43	100.0

En lo que respecta a la fluidez como habilidad del pensamiento creativo, encontramos 3 niños (el 6.98%) con puntuaciones altas y 12 (el 27.91%) con valores bajos; los 28 alumnos restantes (el 65.11%) se encuentran ubicados dentro de los valores considerados medios (véase la tabla 32).

La tabla 33 nos muestra los resultados obtenidos en la variable flexibilidad.

Tabla 33

Distribución de frecuencias de la prueba de creatividad: flexibilidad

	<i>f</i>	%
1	1	2.3
2	12	27.9
3	11	25.6
4	5	11.6
5	7	16.3
6	3	7.0
7	3	7.0
8	1	2.3
Total	43	100.0

La tabla 33 representa la variable de flexibilidad evaluada en la prueba de creatividad y muestra como resultados que únicamente un niño (el 2.33%) obtuvo puntuaciones superiores, mientras que fueron 13 (el 30.23%) los alumnos con calificaciones inferiores, y 29 (el 67.44%) los ubicados dentro de la media.

La información de los resultados en lo que respecta al área originalidad la podemos observar en la tabla 34.

Tabla 34

Distribución de frecuencias de la prueba de creatividad: originalidad

	<i>f</i>	%
1	2	4.7
2	9	20.9
3	9	20.9
4	11	25.6
5	5	11.6
6	2	4.7
7	4	9.3
9	1	2.3
Total	43	100.0

Las calificaciones obtenidas en el indicador de originalidad del pensamiento creativo muestran los siguientes resultados: un niño (el 2.33% del grupo) presentó unas valoraciones que podemos calificar de superiores, 11 alumnos alcanzaron puntuaciones inferiores (el 25.58%) y los 31 restantes (el 72.09%) se hallaban dentro de la media (véase la tabla 34).

En la tabla 35 se exponen los resultados obtenidos en el área elaboración.

Tabla 35

Distribución de frecuencias de la prueba de creatividad: elaboración

	<i>f</i>	%
1	2	4.7
2	5	11.6
3	7	16.3
4	5	11.6
5	10	23.3
6	6	14.0
7	3	7.0
8	3	7.0
9	2	4.7
Total	43	100.0

Los resultados de la variable elaboración se presentan en la tabla 35, en la que alcanzaron puntuaciones altas 5 niños (el 11.63%) y valoraciones inferiores otros 7 (el 16.28%), mientras que 31 alumnos (el 72.09%) obtuvieron calificaciones situadas dentro de la media.

Los resultados de los promedios y niveles de creatividad de todos los niños seleccionados se presentan en la tabla 36 y en la tabla 37.

Tabla 36

Distribución de frecuencias de la prueba de creatividad: puntuación global

	<i>f</i>	%
1.5	1	2.3
1.8	3	7.0
2.0	2	4.7
2.3	1	2.3
2.5	1	2.3
2.8	2	4.7
3.0	4	9.3
3.3	6	14.0
3.5	4	9.3
4.0	1	2.3
4.3	3	7.0
4.5	2	4.7
4.8	3	7.0
5.5	2	4.7
6.0	1	2.3
6.5	2	4.7
6.8	1	2.3
7.0	2	4.7
7.5	1	2.3
8.5	1	2.3
Total	43	100.0

Tabla 37

Distribución de frecuencias de la prueba de creatividad: nivel de creatividad

	<i>f</i>	%
baja	8	18.6
media baja	25	58.1
media alta	9	20.9
alta	1	2.3
Total	43	100.0

La habilidad de pensamiento creativo, sin duda el área donde los niños obtuvieron mayor cantidad de puntuaciones superiores, es la de elaboración, la cual arrojó el resultado de 5 niños (el 11.63%), mientras que las de menor frecuencia son las variables de flexibilidad y originalidad, ambas con un niño, que representan el 2.33% del grupo; cabe destacar que la habilidad donde se centró la mayor cantidad de puntuaciones bajas es la de flexibilidad, con 13 alumnos (el 30.23%), y donde menos valoraciones inferiores a la media se detectaron fue en la variable elaboración, con 7 alumnos (el 16.28%).

Los resultados de la puntuación global obtenidos en la prueba de creatividad se registran en la tabla 36 y se han simplificado en niveles de creatividad (tabla 37), que nos ha permitido valorar el pensamiento divergente del niño. Éstos indican que tan sólo un niño alcanzó un nivel alto de creatividad, mientras que fueron 8 los alumnos con un nivel bajo, al tiempo que 34 niños quedaron encuadrados en un nivel medio.

El tercer y último instrumento aplicado al grupo seleccionado es la *Escala de Inteligencia Stanford Binet. SB5. Primera infancia*. Los resultados del dominio no verbal se presentan de forma esquemática en la tabla 38.

Tabla 38

Distribución de frecuencias de la suma de calificaciones no verbales del Stanford Binet

	Calificación estándar		Rango de percentil		
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	
92	1	2.3	30	1	2.3
97	2	4.7	42	2	4.7
99	2	4.7	47	2	4.7
100	1	2.3	50	1	2.3
101	1	2.3	53	1	2.3
103	3	7.0	58	3	7.0
104	2	4.7	61	2	4.7
106	2	4.7	66	2	4.7
108	5	11.6	70	5	11.6
109	2	4.7	73	2	4.7
110	2	4.7	75	2	4.7
112	1	2.3	79	1	2.3
113	1	2.3	81	1	2.3
114	1	2.3	82	1	2.3
115	2	4.7	84	2	4.7
117	2	4.7	87	2	4.7

Tabla 38 (continuación)

Distribución de frecuencias de la suma de calificaciones no verbales del Stanford Binet

Calificación estándar			Rango de percentil			
	<i>f</i>	%		<i>f</i>	%	
118	4	9.3	88	4	9.3	
119	2	4.7	90	2	4.7	
121	1	2.3	92	1	2.3	
122	2	4.7	93	2	4.7	
125	2	4.7	95	2	4.7	
127	1	2.3	96	1	2.3	
130	1	2.3	98	1	2.3	
Total	43	100.0	Total	43	100.0	

La escala de dominio no verbal arroja los siguientes resultados: 6 niños (el 13.95%) alcanzaron puntuaciones superiores (calificación estándar 120, percentil 91 o superior), un alumno (el 2.33%) obtuvo puntuaciones en la categoría de dotado o muy avanzado (percentil 98), 17 niños tuvieron puntuaciones por encima del promedio (el 39.53%) y 19 niños (el 44.19%) se hallaron en la media (véase la tabla 38).

Tabla 39

Distribución de frecuencias de la suma de calificaciones verbales. Calificación estándar. Stanford Binet

Calificación estándar			Rango de Percentil			
	<i>f</i>	%		<i>f</i>	%	
77	1	2.3	6	1	2.3	
78	2	4.7	7	2	4.7	
85	1	2.3	16	1	2.3	
86	2	4.7	18	2	4.7	
87	2	4.7	19	2	4.7	
88	1	2.3	21	1	2.3	
90	2	4.7	25	2	4.7	
91	1	2.3	27	1	2.3	
92	1	2.3	30	1	2.3	
93	5	11.6	32	5	11.6	
95	1	2.3	37	1	2.3	
96	2	4.7	39	2	4.7	
97	1	2.3	42	1	2.3	
98	2	4.7	45	2	4.7	
100	2	4.7	50	2	4.7	

Tabla 39 (continuación)

Distribución de frecuencias de la suma de calificaciones verbales. Calificación estándar. Stanford Binet

	Calificación estándar		Rango de Percentil		
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	
101	2	4.7	53	2	4.7
102	2	4.7	55	2	4.7
103	4	9.3	58	4	9.3
105	2	4.7	63	2	4.7
106	1	2.3	66	1	2.3
109	2	4.7	73	2	4.7
111	1	2.3	77	1	2.3
112	1	2.3	79	1	2.3
114	1	2.3	82	1	2.3
115	1	2.3	84	1	2.3
Total	43	100.0	Total	43	100.0

La escala de dominio verbal muestra los siguientes resultados: No se hallaron puntuaciones superiores, pero 4 niños (el 9.30%) obtuvieron puntuaciones por encima del promedio, 9 alumnos (el 20.93%) por debajo del promedio y 30 niños (el 69.77%) en la media (véase la tabla 39).

Tabla 40

Distribución de frecuencias de la suma de calificaciones de razonamiento fluido. Calificación estándar. Stanford Binet

	Calificación estándar		Rango de percentil		
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	
73	1	2.3	4	1	2.3
76	1	2.3	5	1	2.3
82	2	4.7	12	2	4.7
85	1	2.3	16	1	2.3
88	3	7.0	21	3	7.0
91	2	4.7	27	2	4.7
94	3	7.0	34	3	7.0
97	2	4.7	42	2	4.7
100	3	7.0	50	3	7.0
103	1	2.3	58	1	2.3
106	2	4.7	66	2	4.7
109	6	14.0	73	6	14.0

Tabla 40 (continuación)

Distribución de frecuencias de la suma de calificaciones de razonamiento fluido.

Calificación estándar. Stanford Binet

Calificación estándar			Rango de percentil		
	<i>f</i>	%		<i>f</i>	%
112	2	4.7	79	2	4.7
115	3	7.0	84	3	7.0
118	1	2.3	88	1	2.3
121	2	4.7	92	2	4.7
123	5	11.6	94	5	11.6
129	3	7.0	97	3	7.0
Total	43	100.0	Total	43	100.0

En el área de razonamiento fluido, 10 alumnos (el 23.26%) lograron alcanzar puntuaciones superiores al promedio; 6 (el 13.95%), por encima del promedio y 8, calificaciones inferiores (el 18.60%); el resto de los 19 participantes seleccionados (el 44.19%) obtuvieron valoraciones ubicadas dentro del promedio (véase la tabla 40).

Tabla 41

Distribución de frecuencias de la suma de calificaciones de conocimiento. Calificación estándar. Stanford Binet

Calificación estándar			Rango de percentil		
	<i>f</i>	%		<i>f</i>	%
83	2	4.7	13	2	4.7
84	1	2.3	18	3	7.0
86	3	7.0	23	8	18.6
89	8	18.6	27	6	14.0
91	6	14.0	34	12	27.9
94	11	25.6	42	2	4.7
97	2	4.7	50	3	7.0
100	3	7.0	58	4	9.3
103	4	9.3	66	2	4.7
106	2	4.7	70	1	2.3
108	1	2.3			
Total	43	100.0	Total	43	100.0

En la variable conocimiento no se encontraron valores superiores y por encima del promedio, mientras que 14 alumnos (lo que representa el 32.56%) obtuvieron

puntuaciones por debajo de la media y el resto del grupo, 29 niños (el 67.44%), consiguieron puntuaciones dentro del promedio (véase la tabla 41).

Tabla 42

Distribución de frecuencias de la suma de calificaciones de razonamiento cuantitativo. Calificación estándar. Stanford Binet

Calificación estándar			Rango de percentil		
	<i>f</i>	%		<i>f</i>	%
86	1	2.3	18	1	2.3
89	1	2.3	23	1	2.3
92	2	4.7	30	2	4.7
94	2	4.7	34	2	4.7
97	4	9.3	42	4	9.3
100	1	2.3	50	1	2.3
103	5	11.6	58	5	11.6
105	6	14.0	63	6	14.0
108	5	11.6	70	5	11.6
111	6	14.0	77	6	14.0
114	5	11.6	82	5	11.6
125	1	2.3	95	1	2.3
127	1	2.3	96	1	2.3
133	2	4.7	99	3	7.0
138	1	2.3			
Total	43	100.0	Total	43	100.0

En el factor de razonamiento cuantitativo, 2 niños (el 4.65%) alcanzaron puntuaciones superiores y 3 alumnos (el 6.98%) obtuvieron valores que se encuadran en la categoría de dotados o muy avanzados; por otro lado, 11 participantes (el 25.58%) obtuvieron calificaciones por encima del promedio y 2 (el 4.65%) por debajo del promedio; el resto del grupo, 25 niños (el 58.14%), se encontraron ubicados dentro de la media (véase la tabla 42).

Tabla 43

*Distribución de frecuencias de la suma de calificaciones de visión espacial.
Calificación estándar. Stanford Binet*

Calificación estándar			Rango de percentil		
	<i>f</i>	%		<i>f</i>	%
77	1	2.3	6	1	2.3
79	1	2.3	8	1	2.3
85	4	9.3	16	4	9.3
88	1	2.3	21	1	2.3
91	4	9.3	27	4	9.3
94	3	7.0	34	3	7.0
97	2	4.7	42	2	4.7
100	5	11.6	50	5	11.6
103	6	14.0	58	6	14.0
106	6	14.0	66	6	14.0
108	3	7.0	70	3	7.0
111	3	7.0	77	3	7.0
114	1	2.3	82	1	2.3
117	1	2.3	87	1	2.3
120	2	4.7	91	2	4.7
Total	43	100.0	Total	43	100.0

En la variable visión espacial, 2 alumnos (el 4.65%) alcanzaron puntuaciones superiores y 5 niños (el 11.63%) obtuvieron valores por encima del promedio, 7 participantes (el 16.28%) obtuvieron calificaciones por debajo del promedio y el resto del grupo, 29 niños (el 67.44%), lograron valores dentro de la media (véase la tabla 43).

Tabla 44

*Distribución de frecuencias de la suma de calificaciones de memoria de trabajo.
Calificación estándar. Stanford Binet*

Calificación estándar			Rango de percentil		
	<i>f</i>	%		<i>f</i>	%
94	2	4.7	34	2	4.7
97	3	7.0	42	3	7.0
100	5	11.6	50	5	11.6
106	4	9.3	66	4	9.3
109	6	14.0	73	6	14.0
112	5	11.6	79	5	11.6
115	4	9.3	84	4	9.3
117	4	9.3	87	4	9.3

Tabla 44 (continuación)

Distribución de frecuencias de la suma de calificaciones de memoria de trabajo.

Calificación estándar. Stanford Binet

	Calificación estándar		Rango de percentil			
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%		
123	6	14.0	94	6	14.0	
126	2	4.7	96	2	4.7	
132	2	4.7	98	2	4.7	
Total	43	100.0	Total	43	100.0	

En el factor memoria de trabajo, 2 alumnos (el 4.65%) lograron puntuaciones en la categoría de dotado o muy avanzado, 8 niños (el 18.61%) alcanzaron valores superiores, 13 niños (el 30.23%) por encima del promedio y ninguno por debajo de la media; el resto de participantes, 20 (el 46.51%), consiguieron calificaciones ubicadas en el promedio (véase la tabla 44).

Tabla 45

Distribución de frecuencias de la suma de calificaciones de escala completa.

Calificación estándar. Stanford Binet

	Calificación estándar		Rango de percentil			
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%		
90	2	4.7	25	2	4.7	
92	2	4.7	30	2	4.7	
94	1	2.3	34	1	2.3	
96	4	9.3	39	4	9.3	
98	4	9.3	45	4	9.3	
99	1	2.3	47	1	2.3	
100	4	9.3	50	4	9.3	
101	1	2.3	53	1	2.3	
102	3	7.0	55	3	7.0	
103	1	2.3	58	1	2.3	
104	2	4.7	61	2	4.7	
106	1	2.3	66	1	2.3	
107	2	4.7	68	2	4.7	
108	2	4.7	70	2	4.7	
109	1	2.3	73	1	2.3	
110	1	2.3	75	1	2.3	

Tabla 45 (continuación)

*Distribución de frecuencias de la suma de calificaciones de escala completa.
Calificación estándar. Stanford Binet*

	Calificación estándar		Rango de percentil		
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	
111	1	2.3	77	1	2.3
112	3	7.0	79	3	7.0
114	2	4.7	82	2	4.7
116	1	2.3	86	1	2.3
117	2	4.7	87	2	4.7
118	2	4.7	88	2	4.7
Total	43	100.0	Total	43	100.0

La Escala Completa (ECIQ) es el resumen global del nivel cognitivo de los alumnos, y los resultados nos indican que no se hallaron niños con puntuaciones superiores e inferiores en esa escala, y sí se recogen 12 valoraciones (el 27.91%) por encima del promedio mientras que para el resto, 31 participantes (el 72.09%), sus calificaciones se ubican en la media (véase la tabla 45).

Tabla 46

*Distribución de frecuencias de la suma de calificaciones de escala abreviada.
Calificación estándar. Stanford Binet*

	Calificación estándar		Rango de percentil		
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	
82	1	2.3	12	1	2.3
85	3	7.0	16	3	7.0
88	3	7.0	21	3	7.0
91	3	7.0	27	3	7.0
94	5	11.6	34	5	11.6
97	5	11.6	42	5	11.6
100	4	9.3	50	5	11.6
103	4	9.3	58	3	7.0
106	4	9.3	66	4	9.3
109	3	7.0	73	3	7.0
112	5	11.6	79	5	11.6
115	1	2.3	84	1	2.3
118	1	2.3	88	1	2.3
121	1	2.3	92	1	2.3
Total	43	100.0	Total	43	100.0

La Bateria Abreviada (BAIQ) es el índice de habilidad general estimada. Los resultados señalan que sólo un alumno (el 2.32%) obtuvo valoraciones superiores, 7 niños (el 16.28%) puntuaciones por encima del promedio y 7 alumnos (el 16.28%) por debajo del promedio, mientras que los 28 participantes seleccionados restantes (el 65.12%) alcanzaron calificaciones ubicadas dentro de la media (véase la tabla 46).

El proceso de identificación finalizó con la selección de niños potencialmente talentosos y superdotados. Los resultados recogen las diferentes categorías de talentos de los alumnos escogidos como potencialmente talentosos, obtenidos a través del test de Stanford Binet. Éstos resultaron ser un total de 9 niños, de los cuales 5, además, se encontraban en el grupo seleccionado como potencialmente superdotados, tal como se observa en la tabla 47. En lo referente a talentos simples, 5 niños muestran talento matemático, 3 talento lógico y un niño el talento creativo. En lo que respecta a talentos múltiples (Castelló y De Batlle, 1998), se detectó a 3 niños que poseen talento figurativo (consiste en superar el percentil 80 en el ámbito no verbal y visión espacial) y un alumno mostró talento académico (consiste en superar el percentil 80 en el ámbito verbal, razonamiento fluido y memoria de trabajo).

Tabla 47

Alumnos seleccionados como niños potencialmente talentosos

Alumno	Talento Verbal	Talento Matemático	Talento Espacial	Talento creativo	Talento Lógico	Talento Académico	Talento Figurativo
148		QR. Pc. 95					
348		QR. Pc. 96					
119		QR. Pc. 99					NVIQ.
PS							Pc.92
							VS.
							Pc.91
177		QR. Pc. 99				VIQ. Pc. 84	
PS						FR. Pc. 94	
						WM. Pc. 94	
342		QR. Pc. 99			FR.		
PS					Pc. 97		
344					FR. Pc.		
PS					97		
189					FR. Pc.		NVIQ.
PS					97		Pc.98
							VS.
							Pc.91
130				8.5			
				(Alto)			

Tabla 47 (continuación)

Alumnos seleccionados como niños potencialmente talentosos

Alumno	Talento Verbal	Talento Matemático	Talento Espacial	Talento Creativo	Talento Lógico	Talento Académico	Talento Figurativo
353							NVIQ. Pc.87 VS. Pc.87
Total		5		1	3	1	3

Nota: PS= Potencialmente Superdotado

Cuando se emplean diferentes instrumentos para detectar niños con altas potencialidades, es necesario ser flexibles en el punto de corte de cada test, y especialmente por las características de la población participante, como son los niños en edades de 4 y 5 años, los cuales aún están en pleno proceso de maduración y desarrollo. En nuestra investigación, fueron aceptadas como punto de corte las puntuaciones del GCI 120 o superiores en el test de MSCA. De la tabla 48 se desprende que, por lo tanto, sólo 6 alumnos fueron seleccionados como niños potencialmente superdotados, mostrando los resultados obtenidos en los tests de MSCA, prueba de creatividad y Stanford Binet.

Debemos tener en cuenta igualmente que cada uno de los alumnos es un caso especial y particular, una coyuntura específica dentro del rico espectro de la diversidad humana. Así, el participante 119 posee un GCI de 123 que se ubica en la categoría de superior y un nivel de creatividad media baja. Es un niño que presenta problemas de lenguaje; por consiguiente, el mejor indicador del potencial cognitivo global es el dominio no verbal (NVIQ), con un percentil de 92, que se encuentra en el nivel superior. Destaca en tres áreas con altas puntuaciones y es así que en el ámbito de razonamiento cuantitativo se encuentra ubicado en el nivel de dotado o sobresaliente y en visión espacial y memoria de trabajo en la categoría superior; por otro lado, obtuvo en las áreas de razonamiento fluido y de conocimiento valores que se ubican en un nivel medio. El niño fue seleccionado en el primer cribaje por la información muy positiva de los padres y la profesora, y es el único participante que lee con facilidad un libro antes de los 4 años. En el segundo cribaje, alcanzó percentil 55 (nivel medio) en el CI compuesto K-BIT y se halló moderadamente cierta disparidad en el área de vocabulario y matrices, destacando en esta última, demostrando mayor preponderancia en la inteligencia fluida.

El participante 177 tiene un GCI de 122 que se ubica en la categoría de superior y un nivel de creatividad media alta. Muestra equilibrio en los dominios verbal y no verbal, por lo que la puntuación del perfil compuesto ECIQ es el mejor indicador del potencial cognitivo global del niño (84 de percentil, que se ubica en la categoría de medio alto). Sobresale en tres áreas, de las cuales el razonamiento cuantitativo se encuentra categorizado como dotado o sobresaliente y los dos restantes (razonamiento fluido y memoria de trabajo) se ubican en el nivel superior. En lo que respecta a las áreas de conocimiento y visión espacial, las puntuaciones se ubicaron dentro de la media. El niño fue seleccionado en el primer cribaje por padres y profesora y en la segunda fase obtuvo percentil 90 en el CI compuesto K-BIT, rayando la categoría alta y demostrando, como ya se mencionó anteriormente, equilibrio en las áreas de vocabulario y matrices y, por consiguiente, en la inteligencia fluida y cristalizada.

El participante 189 obtuvo un GCI de 126 que se ubica en la categoría de superior y un nivel de creatividad media alta. Es un niño que presenta dificultades en el lenguaje verbal, específicamente en la pronunciación (tartamudez), además de ser algo tímido e introvertido, principalmente con las personas que le son poco familiares, por lo que el mejor indicador del potencial cognitivo global es el dominio no verbal (NVIQ), con un percentil de 98, lo que le sitúa en la categoría de dotado. Incide en tres áreas con altas puntuaciones, y es así que en el ámbito de razonamiento fluido y en visión espacial se encuentra ubicado en la categoría superior y, en el área de memoria de trabajo, en el nivel por encima del promedio. Por otro lado, en razonamiento cuantitativo y conocimiento, obtuvo valores que se ubican en un nivel medio. En el primer cribaje, el niño fue seleccionado por los padres y la profesora, y en el segundo obtuvo un percentil 73 en el CI compuesto K-BIT, lindando la categoría medio alto; cabe destacar que se encontraron diferencias en las puntuaciones en el área de vocabulario y matrices, predominando en esta última, corroborando mayor predominio en la inteligencia fluida.

El participante 331 muestra una puntuación típica en el Índice General Cognitivo de 127 que se ubica en el nivel superior y la calificación del perfil compuesto ECIQ es el mejor indicador potencial cognitivo global del niño (79 de percentil) que le sitúa en la media y en un nivel de creatividad media alta. Destaca en dos áreas con altas puntuaciones: el ámbito razonamiento fluido y memoria de trabajo se encuentran ubicados en la categoría superior y, por otro lado, en razonamiento cuantitativo, visión espacial y conocimiento obtuvo valores que se emplazan en un nivel medio. El niño fue escogido en el primer cribaje tanto por los resultados del cuestionario de padres como

por el de la profesora, y en el segundo proceso de selección obtuvo un percentil 55 en el CI compuesto K-BIT (ubicándose por tanto en un nivel medio) y demostrando equilibrio en la inteligencia fluida y cristalizada.

El participante 342 obtuvo un GCI de 121 que se ubica en la categoría de superior y un nivel de creatividad media baja. Presenta un perfil compuesto de 88 de percentil, ubicándose por encima del promedio, y es el mejor indicador potencial cognitivo global del alumno; aunque existen moderadas diferencias en los dominios del IQ verbal y no verbal, este último (NVEIQ) presenta un percentil de 95 (categoría de superior); en el dominio verbal (VEIQ) obtuvo un percentil 77 que le ubica en un nivel por encima del promedio. Sobresale en tres áreas con altas puntuaciones: así, en el ámbito de razonamiento cuantitativo, sus puntuaciones se ubican en la categoría de dotado o sobresaliente, y el razonamiento fluido y la visión espacial le colocan en el nivel superior; asimismo, en el campo de visión espacial y conocimiento, obtuvo puntuaciones que se situaron en un nivel medio. El niño fue elegido en el primer cribaje por los padres y la profesora y en el segundo obtuvo un percentil 90 en el CI compuesto K-BIT, bordeando la categoría alta y manifestando armonía entre la inteligencia fluida y la cristalizada.

El participante 344 obtuvo un GCI de 127 que le ubica en la categoría de superior y un nivel de creatividad media alta. Presenta un perfil compuesto de 87 de percentil, ubicándose arriba del promedio y es el mejor indicador potencial cognitivo global del alumno, aunque se encuentran diferencias en los dominios verbal y no verbal, a pesar de que el alumno no tiene dificultades del lenguaje; el NVIQ arroja un percentil de 95, ubicándose en el nivel superior, y en el VIQ un percentil de 73, encontrándose en la media. Destaca en el ámbito del razonamiento fluido, situándose en el nivel superior; en las áreas de razonamiento cuantitativo, visión espacial y memoria de trabajo, los valores se ubican por encima del promedio, mientras que, en la de conocimiento, las puntuaciones encuadran en un nivel medio. El niño fue seleccionado en el primer cribaje por padres y profesora y en el segundo obtuvo un percentil 68 en el CI compuesto K-BIT, situándose en un nivel medio. Se halló disparidad en las puntuaciones del área de vocabulario y matrices, prevaleciendo esta última, demostrando mayor predominio en la inteligencia fluida.

Tabla 48

Alumnos seleccionados como niños potencialmente superdotados

ALUM- NOS	MSCA	CREATIVI- DAD	STANFORD BINET							
			NVI	VIQ	ECI	FR	KN	QR	VS	WM
			Q PC	PC	Q PC	PC	PC	PC	PC	PC
119	123	Media baja	92	79	87	34	50	99	91	96
177	122	Media alta	90	84	88	94	34	99	58	94
189	126	Media alta	98	42	82	97	23	63	91	87
331	127	Media alta	87	66	79	94	34	63	66	94
342	121	Media baja	95	77	88	97	34	99	50	94
344	127	Media alta	95	73	87	97	66	77	77	87

Los resultados indican que, entre los participantes en la investigación, afloran las siguientes categorías de talento:

Simples: matemático (5 niños), representando el 1.42% del total de alumnos participantes; lógico (3 niños), constituyendo el 0.85% del total de la población escolar participante, y creativo (un niño), significando el 0.28% del total de alumnos.

En lo referente a talentos múltiples, 3 niños manifestaron talento figurativo (0.85%) y un niño (0.28%) mostró talento académico (véase la tabla 47).

En lo que respecta a la detección de niños potencialmente superdotados, el programa seleccionó a un total de 6 (véase la tabla 48), que representan el 1.70% de todos los alumnos participantes.

4. Discusión y conclusiones

Como se señaló anteriormente, el objetivo fundamental de nuestra investigación ha sido aplicar un programa para la detección temprana de niños potencialmente superdotados de 4 y 5 años de edad en el contexto escolar peruano. Nuestro estudio surge debido a que, en la educación peruana, en el ámbito de la Educación Especial, se concede preferencia y se le presta toda la atención al extremo inferior, es decir, a las necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad, mientras que no ocurre lo mismo con los niños que están en el extremo superior (las altas capacidades y la superdotación), a los que no se les ha dado la atención necesaria y, lamentablemente, carecen de proyectos orientados a la detección de alumnos con esas características; de ahí la necesidad de poner en marcha planes de detección serios, con instrumentos adecuados y fiables, de bajo coste y dirigidos a poblaciones escolares amplias con la finalidad de detectar y valorar las necesidades del alumnado con altas capacidades e iniciar una intervención educativa adecuada, desarrollando plenamente sus potencialidades, intereses, aptitudes y habilidades cognitivas (Brody, 2015).

Nuestro programa, que es pionero en Perú, está dirigido a la educación preescolar, que es el nivel educativo más olvidado y desatendido en el ámbito de la superdotación y altas capacidades y, paradójicamente, el más importante, ya que es en esas edades donde el desarrollo madurativo e integral del individuo se halla en todo su auge y comienzan a aparecer sus capacidades y habilidades, al tiempo que necesita cubrir sus necesidades específicas de aprendizaje para desarrollar al máximo su potencial. Este programa intenta disminuir el número de alumnos que, poseyendo potencialidades, se queden sin identificar en edades tempranas, evitando así que un enorme potencial humano acabe perdiéndose y no puedan, por lo tanto, contribuir al desarrollo y al progreso del país.

El programa se inició previo contacto con el Ministerio de Educación de Perú, con la sede regional en Lambayeque, DRE (Dirección Regional de Educación de Lambayeque). Fue en esta fase de coordinaciones con la Administración donde tropezamos con las mayores dificultades. A pesar de que la especialista de Educación Especial consideró la propuesta como muy interesante y valiosa para ser realizada, nos manifestó que no tenía la autoridad y la potestad necesarias para exigir a los directores de centros educativos la participación en el proyecto, que éstos eran libres de decidir entre participar o no en el mismo. Es por este motivo que hubo que modificar las estrategias para la selección y el número de participantes, visitando los centros educativos de educación inicial con poblaciones escolares grandes y de funcionamiento

de dos turnos (mañana y tarde) con diferente alumnado, ubicados en la zona urbana y urbano-marginal, para dar a conocer a los directores el trabajo de investigación a desarrollar, encontrándonos con algunos cuya visión del centro y principal preocupación era la de impartir el currículo oficial y en ningún caso favorecer las altas habilidades en su alumnado; en otros casos, manifestaban estar ocupados con actividades dentro de la institución educativa, mientras que algunos otros manifestaron de forma notoria que no les agradaba la idea de permitirnos entrar a las aulas, penetrar en la intimidad del aula y que el personal docente pudiera sentirse supervisado. Finalmente, salvados todos estos escollos, conseguimos la participación en el programa de tres centros educativos iniciales, dos de ellos ubicados en la zona urbano-marginal y uno en la zona urbana de la provincia de Chiclayo (Perú).

Finalizado nuestro trabajo de investigación, podemos concluir que el objetivo general del mismo se ha conseguido, y que durante su desarrollo existieron logros y limitaciones, pero sin duda es una modesta propuesta, que se halla abierta a ser adaptada en función de las necesidades del contexto educativo peruano donde se aplique (Perú es un país bastante extenso y diverso, con diferentes culturas que probablemente necesitarían adaptaciones especiales), siendo la identificación un paso indispensable para proporcionar a este colectivo una respuesta educativa adecuada a sus necesidades educativas especiales.

En relación con los objetivos específicos, el primero de ellos es sensibilizar, informar y formar a la comunidad educativa participante (docentes y padres de familia) sobre las características, detección y atención de los niños con superdotación. Para alcanzar este propósito, que sin duda es necesariamente el primer paso del programa, realizamos reuniones con las directoras de cada centro y con todo su personal para darles a conocer los alcances de la propuesta, así como las características más destacadas de los niños con altas capacidades y sus necesidades de atención educativa.

Para el trabajo con los padres de familia, se aprovechó la escuela de padres que funcionaba regularmente en dos centros, mientras que en el otro se convocó una reunión de padres específicamente para explicar el propósito de la investigación. En los tres casos tuvimos, pues, un encuentro para dar a conocer a las familias los rasgos identificativos de las altas capacidades, la importancia de detectarlos oportunamente y de recibir una intervención educativa adecuada para el desarrollo pleno y satisfactorio del niño; finalmente se les informó de las actuaciones que iban a realizarse en el centro, requerimos su apoyo, explicamos cómo se cumplimentaba el cuestionario para padres y,

por último, solicitamos el consentimiento informado para que su hijo o hija participase en el programa.

En lo que respecta a las dificultades halladas, no podemos decir que fuesen precisamente desdeñables. Ya hemos comentado anteriormente la imposibilidad de la especialista de Educación Especial sobre imponer a los distintos directores su participación en el programa y la resistencia de algunos centros respecto a permitirnos acceder a las aulas. En los centros que finalmente colaboraron, un pequeño porcentaje de profesoras no se mostró con buena disponibilidad para participar en el programa aduciendo razones de falta de tiempo (pues algunas trabajaban en dos centros a la vez en turnos de mañana y tarde) o diferentes problemas familiares o de salud; sin embargo, decidieron apoyar finalmente (no con demasiado entusiasmo, bien es cierto) la decisión de la directora del centro de participar en el proyecto. En lo que se refiere a los padres de familia, las contrariedades que sufrimos fueron, sobre todo, la escasa asistencia de éstos a las reuniones convocadas y la demora de algunos en cumplimentar el cuestionario y en firmar la autorización. Por el contrario, también alcanzamos logros importantes, como el apoyo incondicional de tres directoras y de la mayor parte de las profesoras y padres de familia que se interesaron por la propuesta. Desde esta perspectiva, podemos concluir que se consiguió alcanzar el primer objetivo específico.

Respecto al segundo objetivo, realizar la selección y evaluación psicopedagógica de los niños participantes en el programa, el protocolo que utilizamos en nuestro programa aplicaba estrategias formales e informales. El proceso de preidentificación se hizo efectivo, como ya se ha señalado, a través del *Test de screening con base empírica para la identificación temprana de niños de 4, 5 y 6 años con sobredotación intelectual*. Este cuestionario se aplicó a los padres de familia para recoger información sobre los diferentes aspectos del desarrollo integral de su hijo: motricidad, lenguaje, autoayuda, socialización y cognitivo. Fueron cumplimentados 342 cuestionarios (no se obtuvieron datos de ese cuestionario en 11 alumnos participantes) y la variable que más nos ayudó en la selección de los niños fue la cognitiva «Arma rompecabezas de 20 piezas a los 2.5 años o antes»; fueron 77 niños los señalados, lo que constituye el 79.38% del total de los alumnos que pasaron a la siguiente fase de selección; por el contrario, la variable que menos facilitó la selección fue «Lee un libro con facilidad a los 4 años o antes», que únicamente fue contestada afirmativamente en un caso, que representa el 1.03% del grupo seleccionado para el segundo cribaje.

En esta primera fase también se hizo uso de otro instrumento para ser aplicado a las profesoras, el *Cuestionario para el profesorado. Educación Infantil (4-5 Años)*. Este inventario está conformado por cuatro escalas independientes que evalúan la capacidad de aprendizaje, creatividad, competencia social y comunicación. Los criterios para que el alumno fuera seleccionado a través de este cuestionario para profesores eran que destacara como mínimo en una de las áreas evaluadas en este instrumento. Se recogieron datos de 243 alumnos y quedaron 110 niños sin esa información, debido a que algunas profesoras, por diversos motivos que sería prolijo enumerar, no cumplimentaron los cuestionarios. El resultado de esta primera fase fue 97 niños seleccionados para continuar con la segunda, lo que representa el 27.48% del total de los alumnos participantes.

Cabe mencionar que algunas profesoras no habían incluido a algunos de los niños que fueron seleccionados por los padres y, por lo tanto, no habían cumplimentado los datos de esos alumnos, por lo cual se les solicitó que aportaran la información de esos niños en el cuestionario.

La escala que obtuvo mayor frecuencia y la variable que más destacó para la selección de los niños fue la de competencia social (66 niños), que constituye el 68.4%, y la variable de menor frecuencia fue la de creatividad (20 niños), lo que representa el 20.62% del grupo seleccionado para continuar con un segundo cribaje. Estos resultados coinciden plenamente con las aportaciones de diversos autores (González, 2009; González y Gilar, 2011; Sánchez, 2003) que consideran que los padres son excelentes identificadores de sus propios hijos; en lo referente a los profesores, Artiles et al. (2002) manifiestan que las nominaciones de éstos, en la mayoría de los casos, coinciden con alumnos que tienen un alto rendimiento académico. Sin embargo, en referencia al profesorado que ha participado en el estudio, a pesar de que se ha apreciado que algunos docentes no cumplimentaron los cuestionarios, se ha evidenciado que, si se les brinda la información pertinente sobre el tema de las altas capacidades y se le proporciona un buen instrumento de identificación, los educadores pueden ser una fuente muy valiosa para la identificación de niños potencialmente superdotados, como se ha puesto de manifiesto en esta investigación.

En el segundo cribaje, realizamos previamente visitas a los centros para que los niños nos fueran conociendo y se familiarizaran con la investigadora antes de ser evaluados; a continuación se adecuó y ambientó un lugar que no interfiriera con las sesiones de evaluación. En esta fase del programa, como ya se ha mencionado

anteriormente, se aplicó a los 97 participantes, que cumplieron los criterios de selección, el instrumento *Test Breve de Inteligencia de Kaufman (K-BIT)*, que evalúa la inteligencia verbal y no verbal. Los resultados obtenidos indican que el área en que más han destacado en puntuaciones altas y medias los alumnos evaluados es en matrices, superando al área de vocabulario. Estos datos ponen de manifiesto que entre los participantes predomina la inteligencia fluida, es decir, la facultad para resolver problemas a partir de la aptitud del sujeto para percibir relaciones y completar analogías. Asimismo, la inteligencia cristalizada (vocabulario), que es la que depende fundamentalmente de los contenidos que enseñan en la escuela y de las experiencias culturales de su entorno, se encuentra en desventaja; esto podría deberse a diferentes causas: que los conocimientos previos de los niños son pobres, problemas de lenguaje o a la existencia de un entorno cultural pobre.

El punto de corte para la selección en este segundo filtro se situó en la puntuación típica compuesta de 94 y el centil 34 o superior. Los alumnos seleccionados para la tercera y última fase fueron 43, lo que representa el 12.18% del total de participantes que iniciaron el programa, de los cuales 34 niños (el 79.07%) tuvieron mayor calificación en matrices y 9 (el 20.93%) la lograron en vocabulario. Todo esto nos obliga a plantearnos si no sería necesario reforzar el área de vocabulario en los niños, tanto dentro como fuera de clase, para ampliar sus conocimientos.

En lo concerniente a la tercera y última fase, se aplicaron tres instrumentos de evaluación al grupo seleccionado constituido por 43 participantes.

El primero fue la *Escala de McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad (MSCA)*, que evalúa, como ya se ha indicado, las áreas cognitivas y psicomotoras del niño y aporta índices o puntuaciones en seis escalas: verbal, perceptivo-manual, numérica, general cognitiva, memoria y motricidad. Los resultados del análisis descriptivo señalan que el área en la cual los alumnos obtuvieron mejores puntuaciones es la perceptivo-manual, en la que 11 niños (el 25.58%) alcanzaron puntuaciones superiores a la media y tan sólo uno (el 2.33%) obtuvo notas por debajo del promedio, lo cual pone de manifiesto que los participantes poseen habilidades en diferentes tareas espaciales, perceptivo-visuales y conceptuales como la imitación, la clasificación lógica y la organización visual. Por otro lado, la escala en la que los niños obtuvieron valores más bajos fue la verbal, en la que sólo 4 alumnos alcanzaron puntuaciones superiores a la media (el 9.30%) y 6 obtuvieron calificaciones por debajo de la media (el 13.95%), lo que significa, a nuestro entender, que es necesario reforzar los procesos mentales del

niño para favorecer la madurez de sus conceptos verbales, tales como memoria, vocabulario y razonamiento deductivo.

El segundo instrumento aplicado fue la *Prueba de creatividad*, orientado a valorar la creatividad de los niños y enfocado a cuatro habilidades del pensamiento creativo: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración. En nuestra investigación aplicamos el bloque de la producción divergente de tipo figurativo. En función de los resultados obtenidos, se puede afirmar, en términos generales, que el nivel de creatividad alcanzado por el grupo de alumnos seleccionados es bajo, ya que las puntuaciones globales logradas nos indican que tan sólo uno (el 2.3%) alcanzó un nivel alto de creatividad, 25 alumnos (el 58.1%) se ubicaron en nivel medio-bajo, 9 (el 20.9%) en el medio-alto y 8 (el 18.6 %) quedaron encuadrados en un nivel bajo. Esto nos hace reflexionar acerca de que es posible que las prácticas educativas en el aula sean tal vez muy normativas y estereotipadas, y se centren en la parte académica, siendo necesario fomentar en los niños la riqueza del pensamiento divergente, especialmente en estas edades en las que los alumnos se hallan en el nivel inicial, que es cuando ellos alcanzan una mayor expresividad y riqueza creativa (Marín-Ibáñez, 1998; Menchen, 1989), y que los docentes le brinden un entorno rico y actividades que estimulen el desarrollo de la capacidad creativa.

El tercer y último instrumento de evaluación aplicado fue la *Escala de Inteligencia Stanford Binet. SB5. Primera infancia*, que mide las capacidades cognitivas del niño en función de dos escalas de dominio, verbal y no verbal, y cinco índices de factor de las siguientes áreas: razonamiento fluido, conocimiento, razonamiento cuantitativo, procesamiento espacial-visual y memoria de trabajo. En función de los datos obtenidos en este test, podemos afirmar que, en términos generales, los 43 niños seleccionados tienen mayor dominio no verbal; no en vano, el 13.95% alcanzó puntuaciones superiores, el 2.33% quedó encuadrado en la categoría de dotado o muy avanzado, el 39.53% por encima del promedio, el 44.19% del total de participantes seleccionados se ubicaron en el nivel medio y ninguna puntuación quedó por debajo del promedio; por el contrario, en el dominio verbal no se hallaron puntuaciones superiores: el 9.30% de los alumnos obtuvo puntuaciones por encima del promedio, el 20.93% por debajo del promedio y el 69.77% se ubicó dentro de la media. Los resultados coinciden con los de la prueba de K-BIT y el MSCA, en las cuales señalamos que los participantes destacaban más en el área de matrices por encima de la verbal, posiblemente por las razones expuestas anteriormente. Es importante, pues, insistir en que, tanto en clase

como fuera de ella, se potencie esa inteligencia fluida preponderante, pero también es importante ayudar a reforzar la inteligencia cristalizada con actividades educativas y experiencias culturales orientadas a enriquecer los conocimientos y la expresión verbal de estos niños.

Es importante, también, destacar que el índice de factor en el que los participantes obtuvieron mejores puntuaciones fue la memoria de trabajo (proceso en el cual las informaciones son acumuladas en la memoria de corto plazo para posteriormente organizarlas y transformarlas). Es así que el 4.65% de los alumnos alcanzó puntuaciones ubicadas en la categoría de dotado o muy avanzado, el 18.61% consiguió valores superiores, el 30.23% quedó ubicado por encima del promedio y no existieron valores por debajo de la media; el resto (un 46.51% del total) obtuvo calificaciones ubicadas en el promedio.

Por otro lado, el área que alcanzó valores más bajos fue la de conocimiento (fondo acumulado en la memoria a largo plazo de la información general adquirida o aprendida en la escuela, en casa o en el contexto que rodea al niño), siendo uno de los aspectos más importantes de esta variable el vocabulario. En este índice de factor predominan las dimensiones cristalizadas de la inteligencia. Los datos indican que no se alcanzaron valores superiores y por encima de la media: el 32.56% obtuvo puntuaciones por debajo de la media y el resto de alumnos, el 67.44% del total de participantes seleccionados, alcanzó puntuaciones dentro del promedio. Los resultados vuelven a corroborar, por lo tanto, que los niños participantes seleccionados tienen mayor dominio de la inteligencia fluida que de la cristalizada y, tomando en cuenta este diagnóstico, es necesario continuar trabajando para repotenciar esas habilidades fluidas, al igual que el desarrollo del lenguaje y la comprensión de conceptos verbales, información básica y conocimiento de palabras (inteligencia cristalizada).

Una vez realizada la selección y evaluación de los participantes, así como el análisis de los datos obtenidos, podemos afirmar que el objetivo específico se ha cumplido satisfactoriamente. Los resultados han permitido detectar a 6 niños potencialmente superdotados, es decir, el 1.70% del total de los alumnos participantes en el programa cumplieron los criterios para su selección (un Índice General Cognitivo de 120 o superior en el test de MSCA). Cabe destacar que la *Escala de Inteligencia Stanford Binet. SB5. Primera infancia* nos ha permitido obtener un perfil bastante aproximado de estos niños, a través de la identificación de los dominios (verbal y no

verbal) y cinco índices de factor de las áreas cognitivas en las que más destacan y en aquellas que tienen más dificultades para desarrollarlas.

El *SB5* también nos ha permitido detectar a 9 alumnos participantes potencialmente talentosos, 5 de los cuales se encontraban también en el grupo seleccionado como potencialmente superdotados. Los resultados indican que el 2.55% del total de alumnos participantes poseía talentos simples, de los cuales 5 niños mostraron características propias del talento matemático, como es la habilidad para enfrentarse a tareas donde predominen los números, razonar con informaciones y relaciones cuantitativas, comprender y resolver problemas numéricos y actividades de cálculo aritmético (razonamiento cuantitativo); 3 alumnos manifestaron aptitudes propias del razonamiento lógico, como son la capacidad para detectar reglas inductivas y analógicas en diversos contenidos de información (razonamiento fluido). Igualmente, tan sólo un niño demostró habilidad en el capacidad creadora y pensamiento divergente (talento creativo).

En lo que respecta a talentos múltiples, se le detectó al 1.13% de los niños participantes en el programa, de los cuales 3 manifestaron talento figurativo, es decir, aptitudes en lo que se refiere a la capacidad para el razonamiento no verbal (inteligencia no verbal) y las actividades que exigen representaciones viso-espaciales (visión espacial) y sólo un alumno mostró características propias del talento académico, en el cual se combinaban altas habilidades de tipo verbal, lógico y de gestión de la memoria (verbal, razonamiento fluido y memoria de trabajo).

Los resultados evidencian la existencia de varias potencialidades y capacidades cognitivas relativamente autónomas y que se interrelacionan en una multiplicidad de formas que son adaptativas, sustentadas en la teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 2001). Es pues importante incidir en la necesidad de mejora en las prácticas educativas en la Educación Inicial peruana, una reforma en la que éstas no sólo se orienten a la simple trasmisión de contenidos, sino también a estimular las habilidades de los alumnos y, en estos casos específicos, ocuparse de estimular la inteligencia verbal (habilidad para descubrir relaciones entre las palabras, resolver problemas basados en conceptos verbales, desarrollo y comprensión del lenguaje y vocabulario) y la viso-espacial (relaciones, seguimiento y visualización espaciales), en la que no se halló ningún talento de esa categoría, así como repotenciar las aptitudes matemática, lógica, creativa, figurativa y académica.

Los resultados de la evaluación de los niños seleccionados, así como las conclusiones, la toma de decisiones y las actividades propuestas para su intervención, se hallan registradas en un informe personal del alumno, que se hizo llegar a las directoras de los centros educativos (véanse los apéndices del VII al XVI) para que sean tomadas las medidas educativas pertinentes.

Por último, quisiéramos señalar que los resultados obtenidos en nuestra investigación permiten concluir que el objetivo específico se ha cumplido. Estos resultados apuntan a diferentes perfiles de talentos y superdotación; sin embargo, la edad de los participantes nos hace ser prudentes en el diagnóstico, ya que podrían confundirse con la precocidad infantil, o, en el otro extremo, que algunos niños aún no muestren indicios de altas capacidades, ya que su proceso de maduración pudiera ser más tardío, considerando que son individuos que están en pleno desarrollo madurativo. Por todas estas razones es necesario concluir que los resultados no pueden ser completamente fiables y es posible que algunos niños se hayan quedado en el camino sin detectar, aunque, por otra parte, un pequeño número de estos alumnos ha podido ser detectado y, con un buen seguimiento e intervención educativa, podrían desarrollar en el futuro todas sus potencialidades de forma óptima y contribuir de esta manera, con su capacidad y esfuerzo, al progreso del país.

El último objetivo específico fue proponer pautas básicas de actuación para aquellos niños en quienes se había detectado altas potencialidades, con la finalidad de favorecer una intervención educativa oportuna y adecuada. Este objetivo es muy importante, pues la finalidad de la identificación y de la evaluación de los niños con altas capacidades no es etiquetarlos (teniendo en cuenta que, como todo ser humano, cada uno tiene sus propias características y son únicos), sino establecer un perfil del alumno, donde se conozcan sus aptitudes más destacadas, así como los puntos débiles que necesita reforzar, para poder diseñar pautas de actuación pertinentes, ajustadas a sus necesidades educativas que le permitan desarrollar plenamente todo su potencial (Almeida, Fleith y Oliveira, 2014).

En nuestro estudio, este objetivo específico se alcanzó, y ello se concretó aportando pautas de intervención a todos los alumnos seleccionados como potencialmente superdotados y talentosos. Esta propuesta se encuentra incluida en el informe de evaluación de cada uno de los alumnos seleccionados (véanse los apéndices del VII al XVI). Estas pautas se propusieron teniendo en cuenta sus especiales características, potencialidades y debilidades, con el único fin de favorecer el óptimo

desarrollo integral de cada uno de ellos. El informe fue enviado a cada directora de Centro y, ésta, a su vez, lo entregó a la profesora de aula donde estudiaba el niño, para posteriormente ser derivado, junto con el expediente académico del alumno, al Centro de Educación Primaria donde éste se matriculase en el siguiente curso. Cabe señalar que estas pautas e indicaciones fueron necesariamente básicas, pues teniendo en cuenta que el objetivo fundamental de nuestro trabajo era la aplicación del programa de detección, y que la responsable del estudio es una sola persona, a lo que hay que sumar que el tiempo disponible para ser dedicado a nuestro trabajo de campo era limitado (a lo cual habría que agregar, además, la circunstancia de que un programa de intervención de estas características precisa de una actuación pormenorizada y minuciosa y requiere un período de tiempo mucho más largo y la cooperación de especialistas como psicólogos y psicopedagogos), decidimos realizar sólo una propuesta básica que luego las profesoras pudieran desarrollar en el aula.

Es fundamental tener presente el hecho de que los alumnos, por su condición de poseer altas potencialidades, no implica que sean unos individuos autosuficientes y no presenten ninguna necesidad de apoyo educativo, sino que, de hecho, la precisan, y ésta puede ser tanto de tipo emocional como social o intelectual, entre otras, todo lo cual reclama al sistema educativo peruano una respuesta específica. Es así, por tanto, que la intervención educativa hacia los alumnos con altas capacidades debe brindar a cada uno de ellos las ayudas y recursos que precise, en función de sus características y necesidades individuales, ya que el alumnado diverso requiere, inevitablemente, respuestas educativas diferenciadas que permitan el máximo desarrollo de su potencial de aprendizaje, constituyendo esta labor, sin ningún género de dudas, una apuesta clara de futuro para el desarrollo de nuestra sociedad.

Tomando como base el estudio teórico y empírico de nuestra investigación, este último apartado tiene, pues, como propósito sintetizar aquellas conclusiones más relevantes, las limitaciones encontradas a lo largo del estudio y, por último, sugerir las posibles líneas de acción y de investigación que quedan abiertas.

Considerando como referente el sustento teórico de nuestro estudio, podemos concretar que las altas capacidades consisten en utilizar y relacionar de manera simultánea y eficaz varios recursos cognitivos diferentes, de tipo lógico, numérico, espacial, de memoria, verbal, y creativo (superdotación), o bien destacar fundamentalmente y de manera excepcional en el manejo de uno o varios de ellos (talentos) (Gallego, Morales y Rey, 2013; Vallejo y Morata, 2015).

También es importante destacar que únicamente se debe diagnosticar a un individuo como superdotado o talentoso a partir de los 13 años, por lo que hay que ser muy cautelosos en el momento de hacerlo en edades tempranas, pues podría ser arriesgado y confundir al sujeto con un niño precoz, motivo por el cual nos referimos en nuestro estudio a los niños participantes como «potencialmente superdotados», o «potencialmente talentosos» (Calero y García, 2014). Sin embargo, esto no es incompatible con la necesidad de una intervención precoz en los alumnos cuando existen indicios de alta capacidad. Estos signos podrían ser producto de una estimulación temprana, de una precocidad evolutiva, etc., o la manifestación de una futura superdotación (Pérez et al., 1998). Si no se estimulan los microprocesos intelectuales de estos alumnos, ya presentes en edades tempranas, se perderían e incluso podrían degenerar en inadaptaciones y fracasos escolares (Artiles, 2006).

El proceso de detección y evaluación de los niños con altas capacidades es un proceso flexible y continuo, y no pretende identificar al niño con un número o una cantidad (ellos son personas únicas, con características y necesidades específicas), sino fundamentalmente obtener su perfil, donde se conozcan sus destrezas y habilidades (puntos fuertes), así como sus carencias y lagunas (puntos débiles) para ofrecerles las ayudas educativas oportunas y pertinentes y, de este modo, conseguir un óptimo desarrollo integral (Boal y Expósito, 2011; Vaca, 2012).

En nuestro estudio de investigación se obtuvo como resultado la detección de 6 niños potencialmente superdotados (el 1.70% de todos los alumnos participantes) y 9 niños talentosos (el 2.55% de los niños evaluados), debiendo mencionar que 5 de ellos también se hallaban en el grupo de niños potencialmente superdotados. Es importante destacar que los alumnos seleccionados como potencialmente superdotados no obtuvieron puntuaciones 75 de percentil en todas las áreas evaluadas, por lo que el diagnóstico y proceso de selección fue flexible, considerando las edades de los alumnos y su proceso de maduración. En este sentido, los resultados indican que ninguno de los niños seleccionados poseen un nivel elevado en todas las aptitudes intelectuales, lo que podría deberse a diversas causas, entre las que podemos destacar los problemas de lenguaje en el niño, la pobreza de vocabulario (la escuela y el entorno que le rodea no favorecen el enriquecimiento de sus conocimientos e información), la edad de los niños (no haber completado su desarrollo madurativo) o porque no a todos los alumnos se les puede detectar precozmente sus altas habilidades, ya que algunos son más tardíos y muestran y desarrollan sus capacidades más tarde.

En lo que respecta al procedimiento de identificación utilizado en nuestra investigación, podemos señalar que los instrumentos utilizados han sido adecuados y han facilitado la identificación de estos alumnos con altas capacidades, reafirmando la gran importancia que tienen las técnicas formales e informales para la detección, ya que los padres de familia y el profesorado brindaron una valiosa información para realizar un primer cribaje, y los test psicométricos no sólo han permitido la selección final de los alumnos con altas potencialidades, sino que también sirvieron para detectar las fortalezas, las debilidades y las necesidades de aprendizaje de cada uno de ellos, para así brindarles una respuesta educativa que propicie el desarrollo pleno de sus capacidades.

Este estudio no se ve libre de limitaciones, bien es cierto, siendo la más importante la distancia entre ambos países a la hora de realizar las conexiones en las diferentes instituciones peruanas, ya que, tanto por medio de Internet como por vía telefónica, intentamos entrar en contacto con el Ministerio de Educación y algunas universidades para buscar recursos humanos, pero no encontramos respuesta. Otro inconveniente ha sido la política del Ministerio de Educación de Perú, al conceder a los directores autonomía para decidir si participaban o no en el programa. También la actitud reacia de algunas directoras y docentes ante la propuesta educativa y, por último, aunque no menos importante, la falta de tiempo, así como de apoyo en recursos humanos y materiales para realizar el programa.

De cara a futuras intervenciones en el campo de la detección de alumnos con altas capacidades, nos gustaría aportar algunas sugerencias a partir de los experiencias y resultados de nuestra investigación:

En primer lugar, la importancia de fomentar programas de capacitación a los docentes de los diversos niveles educativos, en convenio con las distintas universidades, para formarlos en competencias de identificación y de intervención educativa relativas a alumnos con altas capacidades y, asimismo, en la formación inicial de docentes. Resultaría también positivo promover cursos e investigaciones sobre el tema, puesto que los docentes desempeñan un papel fundamental en la intervención de niños con altas capacidades y es muy importante que, tanto los profesores en su formación inicial como en servicio, estén capacitados y preparados para la atención de los niños con altos potenciales y capacidades (Moya y Miguel, 2011).

Sería igualmente beneficioso formar grupos de apoyo entre las docentes que tengan dentro de su aula alumnos con altas capacidades, para intercambiar experiencias,

comentar sus dudas y dificultades, así como ayudar a realizar una intervención adecuada entre esos alumnos para que desarrollen todos sus potenciales.

Es importante que, al iniciar la matrícula en el nivel inicial, en el momento que los docentes cumplimenten la ficha integral del alumno con la información que les brinda el padre de familia, éste incluya datos importantes del desarrollo cognitivo de su hijo (teniendo, por ejemplo, como referente el cuestionario de padres que hemos incluido en el trabajo) para que esto pueda servir como un primer indicador de la posible existencia o no en el niño de altas potencialidades cognitivas.

Los resultados obtenidos en nuestro estudio ponen de manifiesto la necesidad de tomar en cuenta, dentro de la práctica educativa, la estimulación y mejora de distintas áreas cognitivas de los alumnos, como es la creatividad, para la cual nos gustaría sugerir la realización dentro del aula de actividades que permitan que los alumnos fomenten la libre expresión personal y ofrezcan aportaciones novedosas y originales, como es la producción literaria (creación de cuentos, trabalenguas, poesías, adivinanzas, etc.), dibujos libres, expresión corporal, debates y comentarios sobre los más diversos temas, teatro y títeres.

Otro aspecto importante que hay que trabajar es el que se refiere a la inteligencia cristalizada, especialmente el área del lenguaje oral y pronunciación, ejercitándola a través de juegos verbales como rimas, trabalenguas y reproducción de diversos sonidos, y también requiere una especial atención el vocabulario, que es fundamental incrementar en los conocimientos previos de los alumnos, brindándoles experiencias valiosas que les permitan conocer el entorno que les rodea, así otros contextos distintos a los propios (paseos para conocer diversos paisajes, visitas a museos, instituciones, mercados, zoológicos, fábricas, etc.), así como descripción de láminas, lectura de cuentos, artículos periodísticos, noticias, ver vídeos educativos o recibir visitas de diversas personas que les permitan conocer y dialogar sobre diversos temas.

Es preciso igualmente exhortar a investigadores y profesores, a dar, en definitiva, continuidad a nuestro trabajo de investigación, que al fin y al cabo es un pequeño aporte e iniciación a nuevos proyectos (éste es, no lo olvidemos, el primer trabajo realizado en Perú que ha pretendido detectar a niños potencialmente superdotados y talentosos en el nivel inicial). Es una interesante propuesta para un trabajo de investigación, que consista fundamentalmente en hacer un seguimiento a la intervención educativa, así como sucesivas evaluaciones en los centros educativos a los alumnos seleccionados como

potencialmente superdotados y/o talentosos para comprobar, con el paso del tiempo y el desarrollo madurativo de los niños, si efectivamente se acertó con el diagnóstico.

Finalmente, y no por esto con menor importancia, promover proyectos de detección de niños con altas capacidades en las zonas rurales, en convenio con las distintas universidades y el Ministerio de Educación, con estrategias e instrumentos adaptados a su contexto y características propias de los individuos de esa zona, para poder ofrecer la oportunidad a muchos niños con altas capacidades de ser detectados tempranamente, y brindarles así una intervención oportuna que permita el desarrollo óptimo de todas sus potencialidades. No olvidemos que en los niños y en su educación se halla el futuro de un país, un futuro que deseamos sea cada vez mejor y aproveche todo lo que de valioso pueda aportar hasta el último de sus ciudadanos.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

REFERENCIAS



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

- Acereda, A., & Sastre, S. (1998). *La superdotación*. Madrid: Síntesis.
- Albert, R. (1980). Family positions and the attainment of eminence: A study of special family positions and special family experiences. *Gifted Child Quarterly*, 24, 87-95.
- Albes, C., Aretxaga, L., Etxebarria, I., Galende, I., Santamaría, A., Uriarte, B., & Vigo, P. (2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. San Sebastian: Gobierno Vasco.
- Alencar, E., & Blumen, S. (2001). Programs and practices for identifying and nurturing giftedness and talent in Central and South America. En K. A. Heller, F. J. Mönks y A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 817-828). Londres, Inglaterra: Pergamon.
- Almeida, S., Fleith, D., & Oliveira, E. (2014). Reseña del libro: Sobredotação: Repostas Educativas. *Revista de Estudos e Investigação em Psicologia y Educación*, 1(2), 157-158.
- Alonso, J. (octubre, 2003). *Educación de los alumnos con sobredotación intelectual*. Trabajo presentado en el I Congreso Internacional de Mediación Cognitiva. Problemática del alumno con sobredotación intelectual: definición, pautas de identificación y educación. Universidad de Mendoza. Recuperado de <http://www.centrohuertadelrey.com/files/upload/articulos/educaciondelosalumnos.pdf>
- Alonso, J. (2008). *La educación de los alumnos con sobredotación intelectual*. Trabajo presentado en el VII Congreso BIENAL de la FICOMUNDYT. Lima, Perú. Recuperado de <http://www.templetonfellows.org/projects/docs/ficomundyt.pdf>
- Apraiz, J. (Coord.) (1996). *La Educación del alumnado con altas capacidades*. Vitoria: Gobierno Vasco.
- Arocas, E., Martínez, P., & Martínez, M. D. (2009). *Intervención con el alumnado de altas capacidades en Educación Secundaria Obligatoria*. Valencia: Generalitat Valenciana. Consellería de Educación. Recuperado de http://www.cefe.gva.es/ocd/areacd/docs/esp/interv_altascap.pdf
- Arocas, E., Martínez, P., Martínez, M. D., & Regadera, A. (2002). *Orientaciones para la evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades*. Valencia: Generalitat Valenciana. Consellería de Cultura i Educació. Recuperado de http://www.cefe.gva.es/eva/docs/programas_exp/evaluacion_alumnado.pdf
- Artiles, C. (noviembre, 2006). *La atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales desde un programa institucional a largo plazo*

- financiado y dirigido por la administración educativa de la Comunidad Autónoma de Canarias*. Trabajo presentado en las I Jornadas nacionales sobre escuela y altas capacidades. Intercambio de experiencias. Barcelona. Recuperado de <http://www.mentor.cat/cap2.pdf>
- Artiles, C., Álvarez, J., & Jiménez, J. (2002). *Orientaciones para conocer y atender al alumnado con altas capacidades. Guía para las familias*. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Canarias. Recuperado de http://www.f-a-s-i.com/documentos/Guia_orientacion_familias.pdf.pdf
- Bayley, N. (1977). *Escalas Bayley de Desarrollo Infantil. Manual*. Madrid: TEA.
- Bellver, I. (2013). *Niños y niñas con altas capacidades intelectuales. Pautas para padres y madres*. Madrid: CEAPA.
- Benito, Y. (1997). *Inteligencia y algunos factores de personalidad*. Salamanca: Amarú.
- Benito, Y. (abril-junio, 2004). Ventajas de la detección temprana del niño con talento y superdotado. *Educación*, 25-34. Recuperado de <http://portalsej.jalisco.gob.mx/comunicacion-social/index.php?q=educar>
- Benito, Y. (agosto, 2008). *Identificación temprana: identificación del niño superdotado en el hogar*. Trabajo presentado en el VII Congreso BIENAL de la FICOMUNDYT. Lima, Perú. Recuperado de <http://www.templetonfellows.org/projects/docs/ficomundyt.pdf>
- Benito, Y., & Moro, J. (2000). *Screening para la identificación temprana de alumnos intelectualmente superdotados con base empírica destinado a niños de 4, 5 y 6 años de edad*. *Ideación [Edición especial]*, 23-45.
- Benito, Y., & Moro, J. (2002). *Test de screening con base empírica para la identificación temprana de niños de 4, 5 y 6 años con sobredotación intelectual*. Madrid: Psymtec.
- Betts, G., & Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talend. *Gifted Child Quartely*, 32(2), 248-253.
- Blumen, S. (Coord.) (2001). *Enriquecer el talento en el aula de clase*. Lima, Perú: Ministerio de Educación.
- Boal, M^a., & Expósito, M^a. (2011). Medidas de intervención específicas para alumnos con altas capacidades en la Comunidad de Madrid: Respuestas educativas y programa de enriquecimiento. En J. Torregó (Dir.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa* (pp.

- 53-87). Madrid: Fundación SM. Recuperado de http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application/pdf&blobheadername1=ContentDisposition&blobheadervalue1=filename=2012_libro+altas+capacidades.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1310974587905&ssbinary=true
- Brody, L. (2015). The Julian C. Stanley study of exceptional talent: A personalized approach to meeting the needs of high ability students. *Revista de Educación*, 368, 143-160.
- Calero, M. D., & García, M. B. (2014). Temporal stability of IQ and learning potential in gifted children: Diagnostic implications. *Anales de Psicología*, 30(2), 512-521.
- Calero, M. D., García, M. B., & Gómez, M. T. (2007). *El alumnado con sobredotación intelectual: conceptualización, evaluación y respuesta educativa*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/orientacionyatenciondiversidad/orientacion/elalumnadoconsobredotacionintelectual/1181901879305_libro_el_alumnado_con_sobredotacion.pdf
- Carreras, L., Arroyo, S., & Valera, M. (noviembre, 2006). *Protocolo de identificación de niños/as con altas capacidades intelectuales e Intervención en estos casos*. Trabajo presentado en las I Jornadas nacionales sobre escuela y altas capacidades. Intercambio de experiencias. Barcelona. Recuperado de <http://www.mentor.cat/cap4.pdf>
- Carruyo, M. (2006). *Sistema de diagnóstico y desarrollo pleno de los niños y niñas superdotados en edad preescolar en la Parroquia Chiquinquirá del Municipio Maracaibo* (Tesis de grado, Instituto Universitario de Educación Especializada, Venezuela). Recuperada de http://www.republicajoven.com.ve/PDF/trabajo_de_grado.pdf
- Castelló, A., & De Batlle, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumnado superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. *Faisca*, 6, 26-66.
- Castro, M. (2008). Niños de altas capacidades intelectuales. ¿Niños en riesgo social? *Revista digital Educación y futuro*, 18, 163-176. Recuperado de http://www.cesdonbosco.com/foro/Iforo/comunicaciones_AA/AA_5-3.pdf

- Castro, P., Álvarez, E., Campo, A., Álvarez, M., Torres, E., & López, C. (2011). Cuestionario para detectar niños de altas capacidades. El problema de las diferentes interpretaciones. *Revista de Investigación en Educación*, 9(1), 73-83.
- Cattell, R. (1995). *Test de Factor «g». Escala I. Manual* (4ª ed.). Madrid: TEA.
- Clark, C. (1996). Working with Able Learners in Regular Classrooms in the United Kingdom. *Gifted and Talented International*, 11, 34-38.
- Coriat, A. (1990). *Los niños superdotados*. Barcelona: Herder.
- Davidson, J., & Sternberg, R. (1986). The role of insight in intellectual giftedness. En R. Sternberg y J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 201-222). Cambridge, MA: University Press.
- Del Valle, L. (2011). *Detección de alumnos talentosos en un área de la tecnología* (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, España). Recuperada de <http://eprints.ucm.es/12414/1/T32499.pdf>
- De Sande, J., Martín, A., & Fernández, M. (noviembre, 2005). *Las Escalas Gates como herramienta de Identificación y nominación de alumnado de altas capacidades*. Trabajo presentado en el II Encuentro Nacional de Orientadores. Ponencias y Comunicaciones. Mérida. Recuperado de http://www.apoclam.net/proyectos/pat/materiales/atdiversidad/escalas_gates.pdf
- Domínguez, P., & Pérez, L. (1999). Perspectiva psicoeducativa de la sobredotación intelectual. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36, 93-106.
- Feenstra, C. (2004). *El niño superdotado. Cómo reconocer y educar al niño con altas capacidades*. Barcelona: Médici.
- Feldhusen, J. (1986). Problems in the identification of giftedness, talent or ability. *Gifted Child Quarterly*, 28(4), 149-151.
- Fernández, J., & Fernández, A. (2004). Dificultades ligadas a la superdotación. En J. Arco y A. Fernández (Eds.), *Necesidades educativas especiales. Manual de evaluación e intervención psicológica* (pp. 349-392). Madrid: McGrawHill/Interamericana de España.
- Ferrando, M., Bermejo, R., Sainz, M., Ferrándiz, C., Prieto, M. D., & Soto, G. (2012). Perfiles cognitivos en alumnos con baja, media y alta creatividad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 967-984. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?780>

- Freeman, J. (2015). Why some gifted children are notably more successful in life than others with equal ability and opportunities. *Revista de Educación*, 368, 122-142.
- Gagné, F. (1993). Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. En K. Heller, F. Mönks y A. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 69-87). Oxford, Inglaterra: Pergamon.
- Gagné, F. (1995). From giftedness to talent: a developmental model and its impact on the language of the field. *Roeper Review*, 18(2), 103-111.
- Gálvez, J., & González, M. T. (Coords.) (2000). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. Secretaría de Formación Profesional. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Gallego, M^a., Morales, J., & Rey, A. (2013). *Evaluación y respuesta educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales*. Segovia: Centro de Formación e Innovación Educativa. Recuperado de <http://cfiesegovia.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/EVALUACION%20Y%20RESPUESTA%20EDUCATIVA%20FINAL%2025-3-13.pdf>
- Garaigordobil, M., & Pérez, J. (septiembre, 2001). *Evaluación de los efectos de un programa de educación artística infantil en la creatividad gráfica, verbal, motriz y sonoro-musical*. Trabajo presentado en el I Congreso de Creatividad Sociedad (Barcelona). Recuperado de http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/art_completo/Barcelona_1.PDF
- García-Yagüe, J. (1986). *El niño bien dotado y sus problemas*. Madrid: CEPE.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Genovard, C., & Castelló, A. (1998). *Psicopedagogía de la superdotación*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- González, C. (2009). La superdotación y el alumnado con altas capacidades. En J. L. Castejón y L. Navas (Eds.), *Unas bases psicológicas de la educación especial* (5^a ed.) (pp. 275-296). Alicante: Editorial Club Universitario.
- González, C., & Gilar, R. (2011). Dificultades de desarrollo y aprendizaje asociadas a la superdotación y altas capacidades. En J. L. Castejón y L. Navas (Eds.), *Dificultades y Trastornos de aprendizaje y del desarrollo en infantil y primaria* (pp. 407-452). Alicante: Editorial Club Universitario.

- González, C., & González, J. (1997). *Qué, cómo y cuándo llevar a cabo el proceso de identificación del alumno superdotado y con talento en el marco escolar. La identificación dentro del ámbito instruccional en sus primeras etapas educativas*. Barcelona: CIMS.
- González, C., & Gotzens, C. (1998). Excepcionalmente dotado. *Infancia y Aprendizaje*, 82, 3-20.
- Goodenough, F. (1972). *Test de Inteligencia Infantil por medio de la figura humana. Manual*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Guilford, J. (1987). *The nature of human intelligence*. Nueva York, NY: McGraw-Hill.
- Gutiérrez, L. (2004). La educación de niños con talento en Perú. En M. Benavides, R. Blanco, E. Castro, y A. Maz (Eds.), *La educación de niños con talento en Iberoamérica* (pp. 143-154). Santiago de Chile: Trineo. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001391/139179s.pdf>
- Heward, W. (1998). *Niños excepcionales. Una introducción a la educación especial* (5ª ed.). Madrid: Prentice Hall.
- Huamán-Arismendi, L. (2007). *Concepciones de los Profesionales de la Educación de Perú acerca de la inclusión de las Altas capacidades*. Recuperado de <http://www.redem.org/boletin/files/Art%20sobre%20percepcion%20en%20altas%20capacidades%20Luciano.doc>
- Huamán-Arismendi, L. (2009). *Instrumentos para la Identificación del Talento y Superdotación en Educación Básica Regular*. Recuperado de <http://www.scribd.com/doc/6667127/Estrategias-Para-Fomentar-El-Talento-y-La-SuperdotacionPs>
- Huang, F. (2015). Birthdate Effects and Gifted Program Participation in Kindergarten. *Gifted Child Quarterly*, 59(1), 14-22.
- Ivanovic, R., Marincovich, H., Sparosvich, F., Durán, M. C., Hazbún, J., Castro, C., & Ivanovic, D. (2000). Estudio de la Capacidad Intelectual (Test de Matrices Progresivas de Raven) en escolares chilenos de 5 a 18 años. I. Antecedentes Generales, Normas y Recomendaciones. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 53(1), 5-30. Recuperado de <http://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2356766.pdf>
- Jiménez, C. (1997). Educación de los alumnos más dotados. *Revista Investigación Educativa*, 15(2), 217-234.
- Jiménez, C. (2000). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid: UNED.

- Kaufman, A., & Kaufman, N. (2011). *K-BIT, Test breve de inteligencia de Kaufman*. Madrid: Pearson.
- Koshy, V., Brown, J., Jones, D., & Portman Smith, C. (2013). Exploring the views of parents of high ability children living in relative poverty. *Educational Research*, 55(3), 304-320.
- Labrador, C., & Del Valle, A. (1997). La educación de los niños superdotados y con talento en diferentes países. *Revista Complutense de Educación*, 8(2),13-32.
Recuperado de
<http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9797220013A/17422>
- León, O., & Montero, I. (2004). *Métodos de investigación en psicología y educación* (3ª ed.). Madrid: McGrawHill/Interamericana de España.
- Leu, Y., & Chiu, M. (2015). Creative behaviours in mathematics: Relationships with abilities demographics, affects and gifted behaviours. *Thinking Skills and Creativity*, 16, 40-50.
- Lewis, M., & Michalson, L. (1985). El bebé superdotado. En J. Freeman (Dir.), *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos* (pp. 53-75). Madrid: Santillana.
- López, O., & Navarro, J. (2010). Creatividad e inteligencia: un estudio en Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 283-296.
- Makel, M. (2015). The Academic Gap: An International Comparison of the Time Allocation of Academically Talented Students. *Gifted Child Quarterly*, 59(3), 177-189.
- Marín-Ibáñez, R. (1998). *La creatividad: diagnóstico, evaluación e investigación*. Madrid: UNED.
- Martínez, I., & Olo, C. (2009). *El proceso evaluador de las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades intelectuales*. Gobierno de Navarra: Departamento de Educación. Recuperado de
<http://www.scoop.it/t/altascapacidades/p/1923019529/proceso-evaluador-del-creena-de-altas-capacidades-intelectuales>.
- McCarthy, D. (2004). *MSCA. Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para niños* (7ª ed.). Madrid: TEA.
- Menchén, F. (1989). Dimensión creativa. En M. Carretero, J. L. Castillejo, A. Costa, J. Gairín, J. L. García, J. M. Marín, B. Martínez, F. Menchén y J. Sarramona (Eds.), *Pedagogía de la escuela infantil* (pp. 311-337). Madrid: Aula XXI.

- Miguel, A., & Moya, A. (2011). Conceptos generales del alumno con altas capacidades. En J. Torrego (Dir.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa* (pp. 13-33). Madrid: Fundación SM. Recuperado de http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application/pdf&blobheadername1=ContentDisposition&blobheadervalue1=filename=2012_libro+altas+capacidades.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1310974587905&ssbinary=true
- Miguelsanz, M., Carbonero, M., Torres, M^a., & León, B. (2012). Análisis de las relaciones entre creatividad y altas capacidades en Primaria y Secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1081-1098. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?699>
- Mönks, F., Van Boxtel, H., Roelofs, J., & Sanders, M. (1986). The identification of gifted children in secondary education and a description of their situation in Holland. En K. A. Heller y J. F. Feldhusen (Eds.), *Identifying and nurturing the gifted. An international perspective* (pp. 39-66). Toronto, Canadá: Hans Huber.
- Mönks, F., Ypenburg, I., & Blumen, S. (1997). *Nuestros niños son talentosos*. Lima, Perú: Fondo Editorial PUCP.
- Montero, I., & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Moya, A., & Miguel, A. (2011). Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades. En J. Torrego (Dir.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa* (pp. 35-52). Madrid: Fundación SM. Recuperado de http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application/pdf&blobheadername1=ContentDisposition&blobheadervalue1=filename=2012_libro+altas+capacidades.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1310974587905&ssbinary=true
- Olszewski-Kubilius, P., Subtonik, R., & Worrel, F. (2015). Re-pensando las altas capacidades: una aproximación evolutiva. *Revista de Educación*, 368, 40-65.
- Pardo de Santayana, R. (2002). *El alumno superdotado y sus problemas de aprendizaje: Validación del OEQ-II como prueba de diagnóstico* (Tesis doctoral, Universidad

- Complutense de Madrid, España). Recuperada de <http://www.ucm.es/BUCM/tesis/edu/ucm-t26463.pdf>
- Passow, A. (1985). El niño superdotado como excepcional. En J. Freeman (Dir.), *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos* (pp. 40-52). Madrid: Santillana.
- Peñas, M. (2006). *Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismo* (Tesis doctoral, Universidad Pontificia Comillas de Madrid, España). Recuperada de <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820070001688.pdf>
- Pérez, L., & Domínguez, P. (2000). *Superdotación y adolescencia. Características y necesidades en la Comunidad de Madrid*. Comunidad de Madrid: Consejería de Educación.
- Pérez, L., Domínguez, P., & Díaz, O. (1998). *El desarrollo de los más capaces. Guía para educadores*. Salamanca: Ministerio de Educación y Cultura.
- Piaget, J. (1975). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires, Argentina: Psique.
- Piirto, J. (1992). *Understanding those who create*. Tempe, AZ: Gifted Psychology Press.
- Piirto, J. (1999). *Talented children and adults: Their development and education*. Columbus, OH: Prentice Hall/Merrill.
- Prieto, M. D., & Castejón, J. L. (2000). *Los Superdotados: esos alumnos excepcionales*. Málaga: Aljibe.
- Prieto, M. D., López, O., Ferrándiz, C., & Bermejo, R. (2003). Adaptación de la Prueba Figurativa del Test de Pensamiento Creativo de Torrance en una muestra de alumnos de los primeros niveles educativos. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 201- 213.
- Raven, J. (1994). *Raven Matrices Progresivas, Escala General (SPM)*. Madrid: TEA.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22ª ed.) (2 vols.). Madrid: Espasa Calpe.
- Regadera, A., & Sánchez, J. (2002). *Identificación y tratamiento de alumnos con altas capacidades. Adaptaciones curriculares: primaria y E.S.O.* Valencia: Brief Ediciones.
- Reizábal, M. V. (Coord.) (2007). *Respuestas educativas al alumnado con altas capacidades intelectuales. Guía para elaborar el documento individual de adaptaciones curriculares o ampliación o enriquecimiento*. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid

- Renzulli, J. (1978). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-184.
- Renzulli, J. (1994). El concepto de los tres anillos de la superdotación: un modelo de desarrollo para una productividad creativa. En Y. Benito (Ed.), *Intervención e investigación psico-educativas en alumnos superdotados* (pp. 41-78). Salamanca: Amarú.
- Renzulli, J. (1997). *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. (2005). The Three-Ring Conception of Giftedness. A Developmental Model for Promoting Creative Productivity. En R. Sternberg y J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 246-279). Cambridge, MA: University Press.
- Renzulli, J., & Gaesser, A. (2015). A multi criteria system for the identification of high achieving and Creative/Productive giftedness. *Revista de Educación*, 368, 92-121.
- Renzulli, J., Reis, S., & Smith, L. (1981). *The revolving door identification model*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Rico, D. (2009). *Instrumentos de evaluación y diagnóstico en la edad comprendida de 0 a 6 años: descripción, utilización y grado de satisfacción en los centros de atención temprana de la Comunidad Valenciana*. (Trabajo de investigación, Universidad de Valencia. Estudio General). Recuperado de <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/21340/proyecto%20version%20final.pdf?sequence=3>
- Rojo, A. (1997). *La identificación de alumnos con altas habilidades: enfoques y dimensiones actuales* (Tesis doctoral, Universidad de Murcia, España). Recuperada de www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/10995/Rojo.pdf?sequence=1
- Roid, G. (2003). *Escala de inteligencia Stanford Binet. Primera infancia*. Itasca, IL: Riverside Publishing.
- Sánchez del Amo, J. (1990). Educación del niño bien dotado. En R. Bautista (Coord.), *Necesidades educativas especiales. Manual teórico práctico* (pp. 505-519). Málaga: Aljibe.
- Sánchez, E. (1999). *Identificación de los niños superdotados en la comunidad de Madrid*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Sánchez, E. (Dir.) (2002a) *Alumnos Superdotados: Experiencias Educativas en España*. Madrid: Universidad Complutense.

- Sánchez, E. (Dir.) (2002b). *Superdotados y talentos. Un enfoque neurológico, psicológico y pedagógico*. Madrid: CCS.
- Sánchez, E. (2003). *Los niños superdotados: una aproximación a su realidad*. Recuperado de http://www.defensordelmenor.org/pdf/publicaciones/los_ninos_superdotados.pdf
- Sánchez, E. (2008). *Instituto Europeo para la Superdotación y el Talento*. Recuperado de <http://www.superdotados.ino/>
- Sánchez, E. (2009). *La superdotación intelectual*. Málaga: Aljibe.
- Sánchez, E. (2010). *La inteligencia creativa*. Málaga: Aljibe.
- Sánchez, M. C. (2006). *Configuración cognitivo-emocional en alumnos de altas Habilidades*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia.
- Sáinz, M., Ferrándiz, C., Fernández, C., & Ferrando, M. (2014). Propiedades psicométricas del Inventario de Cociente Emocional EQ-I:YV en alumnos superdotados y talentosos. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 41-55. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.1.162501>
- Sanz, L., & Álvarez, C. (2012). *Evaluación en psicología clínica* (5ª ed.). Madrid: Centro documentación de estudios oposiciones. Recuperado de http://www.pir.es/temas_muestra_2011/05.%20EVALUACION%20EN%20PSICOLOGIA%20CLINICA.pdf
- Sastre, S. (2004). La superdotación a examen: un abordaje psicológico. *Faisca*, 11, 5-15.
- Stanley, J. (1971). Identifying and nurturing the intellectually gifted. En W. George, S. Cohn y J. Stanley (Eds.), *Educating the gifted: Acceleration and Enrichment* (pp. 172-180). Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
- Sternberg, R. (1985). A componential theory of intellectual giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 25, 86-93.
- Sternberg, R. (1993). Procedures for identifying intellectual potential in the gifted: A perspective on alternative Metaphors of Mind. En K. Heller, F. Mönks y A. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 185-207). Oxford, Inglaterra: Pergamon Press.
- Sternberg, R., Grigorenko, E., Ferrando, M., Hernández, D., Ferrándiz, C., & Bermejo, R. (2010). Enseñanza de la inteligencia exitosa para alumnos superdotados y talentos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 13(1), 111-118. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1268616568.pdf

- Tannenbaum, A. (1997). The meaning and making of giftedness. En N. Colangelo y G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2ª ed.) (pp. 27-42). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Taylor, L. (1989). *Assessment of exceptional children*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Terman, L. (1925). *Genetic Studies of Genius: Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children* (Vol.1, pp. 1-670). Stanford, CT: University Press.
- Terrasier, J. (1985). Disincronía: desarrollo irregular. En J. Freeman (Dir.), *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos* (pp. 294-305). Madrid: Santillana.
- Thorndike, R., Hagen, E., & Sattler, J. (1986). *Stanford-Binet Intelligence Scale* (4ª ed.). Itasca, IL: Riverside Publishing.
- Tjoe, H. (2015). Mathematicians and Mathematically Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 59(3), 165-176.
- Torrance, E. (1974). *The Torrance Tests of Creative Thinking-TTCT Manual and Scoring Guide: Verbal test A, figural test*. Lexington, KY: Ginn.
- Torrance, E. (1980). *Thinking creatively in action and movement*. Athens, GA: Studies of Creative Behavior.
- Torrance, E. (1990). *Torrance Tests of Creative Thinking. Directions Manual. Verbal forms A and B*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
- Tourón, J., Repáraz, Ch., & Peralta, F. (1998). *La Identificación de alumnos de alta capacidad intelectual: resultados de un proceso de detección temprana en Navarra*. Navarra, España: Departamento de Educación de la Universidad de Navarra.
- Vaca, S. (2012). *Diagnostico de la alta capacidad en alumno(a)s de 7 a 9 años de edad de la ciudad de Loja (Ecuador) y su relación con factores familiares*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- Valdés, A., Vera, J., & Carlos, E. (2013). Variables que diferencian a estudiantes de bachillerato con y sin aptitudes intelectuales sobresalientes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 85-97. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no3/contenido-valdesverac.html>
- Vallejo, P., & Morata, M. (2015). Intervención psicoeducativa en un caso de altas capacidades. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 2(1), 69-74.

- Weschler, D. (2001). *WPPSI. Escala de Inteligencia de Weschsler para Preescolar y Primaria. Manual* (6ª ed.). Madrid: TEA.
- Wechsler, D. (2005). *Wechsler Intelligence Scale for Children—Fourth Edition, Spanish Manual*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Whitmore, J. (1980). *Giftedness, conflict and underachievement*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Wiczerkowi, W., & Wagner, H. (1985). *Giftedness: A continuing worldwide challenge*. Nueva York, NY: Trillium.
- Zha, Z. (1993). *Psychology of supernormal children*. Pekín, China: People's publishing House.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

APÉNDICES



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

APÉNDICE I



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

CUESTIONARIO PARA PADRES.**TABLA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO Y APRENDIZAJE DE NIÑOS DE 4, 5 Y 6 AÑOS.****Yolanda Benito y Jesús Moro.****Ed. Psymtec.**

Estimados Padres de Familia: el presente cuestionario de preguntas está orientado a obtener una evaluación objetiva de su niño(a) y las oportunas conclusiones sobre él. Es importante que, al leer las preguntas, piensen bien antes de responder, y si en alguna pregunta tienen dudas al responder, y necesitan consultarlo en casa con ayuda de fotos y apuntes, tomen nota de esas preguntas y déjenlas en blanco, y al día siguiente la entregan en una hoja aparte, pero nunca las respondan al azar.

La finalidad de la Tabla de Observación del Desarrollo es completar todos los datos que se les solicitan. Si desean añadir algún comentario u observación importante, pueden hacerlo en los espacios en blanco debajo de cada pregunta o en una hoja en blanco.

Si no comprenden alguna pregunta del cuestionario o tienen alguna duda, pregunten a la profesora que le ayudará.

No olviden que este cuestionario permitirá tener un conocimiento esencial del desarrollo y aprendizaje de su niño(a) y favorecerá su educación.

De todos nosotros depende el futuro de su hijo(a). Gracias por su ayuda.

AUTORIZACIÓN

S(ra) _____ DNI _____
con domicilio _____ Teléfono _____,

AUTORIZO

a que mi hijo(a) _____ alumno del Centro Educación Inicial _____ sección _____ de _____ años, profesora _____, a participar en un programa de Programa para la detección temprana de niños superdotados de 4 y 5 años de edad en la provincia de Chiclayo durante el curso escolar 2014.

_____, a _____ de _____ del 2014.

Firma del padre/ madre / tutor

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Nombre y apellidos del niño.....

Fecha de nacimiento..... / /
en.....(.....)

Colegio.....

Año escolar en que se encuentra

Vive en..... (.....)

Dirección.....

Nombre del padre..... profesión.....

Edad..... Nivel de instrucción.....

Nombre de la madre..... profesión.....

Edad..... Nivel de instrucción.....

Teléfono particular.....

Teléfono del trabajo.....

Nombre y edades de las personas que conviven en el hogar:

.....
.....
.....
.....
.....

Por favor, coloquen una señal (X) al lado de la(s) persona(s) que rellenará(n) el cuestionario.

Madre..... Padre Ambos..... Otros.....

En este último caso, por favor especifique parentesco:.....

Como padre/madrero tutor consiento en ofrecer toda esta información.

Firma

CUESTIONARIO PARA PADRES.
TEST DE SCREENING CON BASE EMPÍRICA PARA LA
IDENTIFICACIÓN TEMPRANA DE NIÑOS DE 4, 5 Y 6 AÑOS DE
EDAD.

DESARROLLO MOTOR:

- 1 ¿A qué edad empezó a gatear?
- 2 ¿A qué edad empezó a caminar?.....
- 3 ¿A qué edad comenzó a recortar con tijeras?.....
- 4 ¿Sabe escribir alguna palabra con letras mayúsculas SI.....NO.....
¿A qué edad comenzó?.....
- 5 ¿A qué edad empezó a andar en bici, patines y/o saltar a la cuerda o sogas?
.....

DESARROLLO DEL LENGUAJE:

- 1 ¿A qué edad dijo la primera palabra?
 - 2 ¿A qué edad dijo la primera frase?.....
 - 3 ¿A qué edad era capaz de mantener una conversación?.....
 - 4 El vocabulario de su hijo ¿es avanzado para su edad?.....SI.....NO.....
 - 5 ¿Pregunta por las palabras nuevas que no conoce?SI.....NO.....
¿Desde qué edad?
 - 6 ¿A qué edad empezó a conocer y manejar parentescos?
- Usa palabras como tío, abuelo, hermano, etc.

AUTOAYUDA:

- 1 ¿A qué edad aprendió a mantenerse limpio sin orinarse ni hacerse caca en la ropa ni en la cama, tanto de día como de noche?.....
- 2 ¿Elige su propia ropa? ¿A qué edad empezó?.....SI.....NO.....
- 3 ¿Sabe vestirse y desvestirse completamente?SI.....NO.....
¿A qué edad empezó?.....

TABLA DE OBSERVACIÓN DE DESARROLLO Y APRENDIZAJE DE NIÑOS DE 4, 5 Y 6 AÑOS.

SOCIALIZACIÓN:

- 1 ¿Es líder? (siguen sus juegos y es invitado por lo menos al 75 % (a la mayoría) de los cumpleaños de los compañeros de clase)..SI.....NO.....
- 2 ¿Le gusta relacionarse con personas mayores?.....SI..... NO.....
- 3 ¿Prefiere para sus juegos a niños mayores que él o ella?....SI.....NO.....
- 4 ¿Tiene dificultades para relacionarse en los juegos, en clase y en otros lugares con niños de su edad?.....SI.....NO.....

DESARROLLO COGNITIVO:

- 1 ¿A qué edad dibujaba la figura humana (cabeza, tronco y extremidades)?.....
- 2 ¿Sabe contar hasta 10?SI.....NO.....
¿A qué edad empezó a hacerlo?.....
- 3 ¿Arma rompecabezas de 20 piezas?SI.....NO.....
¿A qué edad comenzó?.....
- 4 ¿Lee cifras de 5 o más dígitos?SI.....NO.....
¿A qué edad comenzó?.....
- 5 ¿Maneja el reloj (identifica horas, medias horas y cuartos en relojes de agujas)?.....SI.....NO.....
¿A qué edad comenzó?.....
- 6 ¿Está muy interesado por lo que le rodea, pregunta por el origen de las cosas y tiene gran curiosidad y deseo de aprender “todo”?.....SI.....NO.....
- 7 ¿Sabe al menos 6 colores?.....SI.....NO.....
¿A qué edad empezó a conocerlos?.....
- 8 ¿Conoce el abecedario en mayúsculas?SI.....NO.....
¿Desde qué edad lo conoce?.....
- 9 ¿Ha empezado a leer?SI.....NO.....
¿A qué edad comenzó?.....
- 10 ¿Lee un libro o un cuento con facilidad, sin silabear?.....SI.....NO.....
¿Desde qué edad?.....

- 11 ¿Conocía el nombre y apellidos de todos los compañeros de clase del jardín de niños en el primer trimestre del año escolar?.....SI.....NO.....
- 12 ¿Desde qué edad memoriza cuentos, canciones y oraciones?
- 13 ¿Se ha interesado por la ortografía de las palabras?.....SI.....NO.....
¿Desde qué edad?.....
- 14 ¿Sabe copiar un rombo?
- 15 ¿Desde qué edad es capaz de ver una película de vídeo entera?.....



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

APÉNDICE II



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

CUESTIONARIOS PARA EL PROFESORADO. EDUCACIÓN INFANTIL (4-5 AÑOS).

Estimada profesora:

El cuestionario que adjunto a este documento es para obtener información relevante para detectar tempranamente niños superdotados. Solicito que cumplimentes el mismo con los niños y niñas que hayan obtenido alta puntuación en el cuestionario aplicado a los padres de familia y, además, de los alumnos de 4 a 5 años y 11 meses que no hayan obtenido alta calificación en el cuestionario para padres de familia pero que consideres tú que podría formar parte también de este colectivo de niños con altos potenciales.

Para facilitarte esta selección, a continuación te ofrecemos algunos indicadores que servirán de ayuda para identificar a un niño o niña potencialmente superdotados en preescolar y los primeros años de su escolaridad.

Feenstra (2004) señala las siguientes características en preescolar.

- Hace dibujos complejos.
- Tiene un amplio vocabulario.
- Muestra buena memoria.
- Alta capacidad de observación.
- Es autónomo en la realización de las tareas.
- Preguntaba frecuentemente.
- Es persistente en la realización de las tareas.
- Presenta curiosidad por muchos temas: dinosaurios, animales, países lejanos, astronomía....

- Rehúye los ejercicios de tipo repetitivo.
- Tiene ideas novedosas y originales.
- Manifiesta imaginación y fantasía.

Alonso (2003) manifiesta que los indicadores según los profesionales de Educación Infantil, son los siguientes:

- Si tarda menos que el resto de los niños o no hace las tareas.
- Si reconoce números o letras.
- Buen nivel de conversación y expresión oral.
- Facilidad para hacer rompecabezas.
- Elevada capacidad memorística: canciones, cuentos, nombres y apellidos de compañeros.
- Dificultad de relación o liderazgo.
- Dominio de la escritura y lectura antes que el resto de sus compañeros o con mayor habilidad en la misma.

En Educación Primaria además de algunas características comentadas con anterioridad en Infantil, y que podría servir en preescolar destacarían:

- Se queja de que se aburre. Es el primero en terminar las tareas.
- En algunas materias sabe sin explicárselo. Se anticipa a las explicaciones del profesor.
- Es revoltoso, inquieto y protestón.
- A veces manifiestan problemas de conducta.
- Preocupación y sensibilidad por temas trascendentes y complejos como la muerte, la guerra, injusticias, ecología y el hambre del mundo.

Según Silverman (Berché, 1999) indica características adicionales:

- Alto nivel de actividad, menos necesidad de descanso, sensibilidad y perfeccionismo.
- Tiene una gran habilidad receptiva, ya que parece comprenderlo todo y cuando comienza a hablar lo hace utilizando frases completas y perfectas.
- En el área de la comunicación o lenguaje, llama la atención por la prontitud con la que empiezan a hablar, la claridad del lenguaje, la fluidez en el vocabulario, conocimiento de parentescos, capacidad para preguntar por palabras nuevas y usarlas correctamente.
- En el área cognitiva: empiezan a contar con muy corta edad, a armar rompecabezas, a leer cifras de más de dos dígitos, reconocimiento de colores, del abecedario, comienzo de la lectura, conocimiento de los nombres y apellidos de todos los niños de su clase y buena capacidad de memorización.

Los indicadores mencionados sólo tratan de dar mayor posibilidad de identificación del alumno con sobredotación, sin embargo es oportuno dejar muy claro que no existe un perfil único en los niños superdotados.

CUESTIONARIOS PARA EL PROFESORADO. EDUCACIÓN INFANTIL (4-5 AÑOS).

OBJETIVO

Aportar información sobre las observaciones que el profesor o profesora tiene sobre cada alumno/a de la clase, en relación a las 4 áreas: competencia social, capacidad de aprendizaje, comunicación y creatividad.

CUMPLIMENTACIÓN

El cuestionario se presenta como un cuadro de doble entrada (alumnado/observaciones), con el objetivo de facilitar el trabajo y acabar teniendo una visión global del grupo.

Se puntuará cada uno de los ítems, atendiendo a la siguiente escala:

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

Se recomienda ir puntuando a cada uno de los alumnos o alumnas en cada una de las áreas.

CORRECCIÓN

- Se realizan las sumatorias de cada uno de los alumnos y alumnas en cada una de las áreas.

PROTOCOLO DE DETECCIÓN DE SOBREDOTACIÓN INTELLECTUAL. ED. INFANTIL (4-5/5-6 AÑOS). CUESTIONARIO PROFESORES												
ALUMNADO												
ITEMS												
COMPETENCIA SOCIAL												
1. Muestra buena intuición para captar las necesidades de los demás. En muchas ocasiones los demás niños buscan su ayuda.												
2. Disfruta con las relaciones sociales.												
3. Es capaz de aceptar responsabilidades en el grupo. Se puede confiar en que hará lo prometido hacer y normalmente lo hará bien.												
4. Es capaz y tiene buena disposición para resolver los problemas de los demás.												
5. Tiene a desempeñar el papel de líder en el grupo. Con frecuencia toma la iniciativa, organiza juegos y actividades en clase.												
6. Es un alumno aceptado y valorado por sus compañeros/as en clase.												
7. Cooperar con los profesores y compañeros/as de clase; tiende a evitar situaciones conflictivas y suele ser muy accesible.												
8. Se adapta con facilidad a las nuevas situaciones. Los cambios en la dinámica de la clase no le ocasionan ningún tipo de problemas												
9. Participa en la mayoría de las actividades sociales vinculadas a la escuela												
10. En algunas situaciones: juegos, recreos, prefiere la compañía de otros niños/as mayores que él o de los adultos.												
Puntuación total Área Competencia Social												

PROTOCOLO DE DETECCIÓN DE SOBREDOTACION INTELECTUAL. ED. INFANTIL (4-5/5-6 AÑOS). CUESTIONARIO PROFESORES																
ITEMS	ALUMNADO															
CAPACIDAD DE APRENDIZAJE																
1. Demuestra facilidad y rapidez ante el aprendizaje lector.																
2. Lee palabras y/o frases en voz alta con pronunciación clara y correcta.																
3. Construye palabras y frases con rapidez, seguridad y sentido.																
4. Comprende y utiliza los conceptos básicos con mayor rapidez y seguridad que la mayoría de su compañeros y compañeras.																
5. Se interesa por los números.																
6. Realiza durante las explicaciones del profesor/a preguntas y respuestas que sorprenden por su madurez.																
7. Responde de forma razonada cuando se le pregunta "por qué" ha dicho o hecho tal o cual cosa.																
8. Memoriza con facilidad cuentos, poesías, canciones o cualquier información que se le explique.																
9. Le resulta fácil mantener la concentración en actividades que le gustan.																
10. Para su edad domina una información muy amplia sobre temas variados.																
11. Puede dibujar una figura humana rica en detalles y complementos.																
12. Está muy interesado/a por lo que le rodea, pregunta por el origen de las cosas y tiene gran curiosidad y deseo de aprender todo.																
13. Es un observador/a atento y perspicaz.																
14. Demuestra ante situaciones problemáticas sencillas una mayor capacidad que sus compañeros/as para resolverlas.																
15. Construye puzzles y rompecabezas con mayor rapidez y seguridad que sus compañeros.																
16. Prefiere buscar alternativas ante una dificultad en vez de desanimarse y darse pronto por vencido.																
17. Da la impresión no sólo de comprender, sino incluso de ir por delante en las explicaciones del profesor/a.																
Puntuación total área de Capacidad de Aprendizaje																

PROTOCOLO DE DETECCIÓN DE SOBREDOTACIÓN INTELECTUAL. ED. INFANTIL (4-5/5-6 AÑOS). CUESTIONARIO PROFESORES												
ITEMS	ALUMNADO											
<p>ÁREA DE COMUNICACIÓN</p> <p>1. Tiene un vocabulario rico y avanzado para su edad. Su expresión se caracteriza por la precisión.</p> <p>2. Se muestra muy hábil para comprender conceptos e ideas complejas.</p> <p>3. Relaciona ideas con facilidad y es capaz de encontrar analogías o diferencias entre las mismas.</p> <p>4. Explica las cosas y expresa pensamientos y necesidades de forma precisa y clara.</p> <p>5. Puede encontrar diferentes vías para expresar las ideas a fin de que los demás las entiendan.</p> <p>6. Utiliza expresiones y/o matices para añadir emoción o cualidades estéticas a sus explicaciones.</p> <p>7. Utiliza una buena entonación para realizar y transmitir el significado.</p> <p>8. Es un buen narrador de historias y de cuentos. Sus relatos resultan interesantes a los otros niños.</p> <p>9. Puede describir las cosas en pocas y apropiadas palabras.</p> <p>10. Transmite información de forma no verbal, a través de gestos, expresiones faciales y lenguaje corporal</p> <p>Puntuación total área de Comunicación</p>												

PROTOCOLO DE DETECCIÓN DE SOBREDOTACIÓN INTELECTUAL ED. INFANTIL (4-5/5-6 AÑOS). CUESTIONARIO PROFESORES													
ITEMS	ALUMNADO												
CREATIVIDAD													
1. Puede apreciarse una gran imaginación y originalidad en sus realizaciones: dibujos, historias y cuentos.													
2. Las ideas que expresa y los trabajos que realiza resultan originales													
3. Para su edad muestra un buen sentido del humor, disfruta con chistes y situaciones divertidas.													
4. La actividad de contar cuentos e historias, suele finalizarla con gran originalidad y buena dosis de fantasía.													
5. Propone alternativas diferentes cuando se trata de buscar soluciones a los sencillos interrogantes planteados en clase.													
6. Realiza construcciones originales con el material manipulativo de determinados juegos.													
7. Muestra preferencia por actividades en las que, de algún modo, se investiga, experimenta, descubre, etc.													
8. Cuando se enfrenta a una dificultad intenta superarla probando todo tipo de alternativas.													
9. Realiza con frecuencia preguntas del tipo: ¿por qué no hacemos ahora...? (que suelen resultar novedosas e inusuales).													
10. Destaca por su facilidad para proponer temas interesantes y por participar de forma abierta y original en los diálogos.													
11. Cuando le toca contar historias, lo hace con tal capacidad de inventiva e imaginación que sus compañeros escuchan atentamente.													
Puntuación total área de Creatividad													
PUNTUACIÓN TOTAL DE LAS CUATRO ÁREAS													

APÉNDICE III



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

HOJA DE ANOTACIÓN

K-BIT Test Breve de Inteligencia de Kaufman

Alan S. Kaufman y Nadeen L. Kaufman

Apellidos _____ Nombre _____
 Lugar de nacimiento _____ Lugar de residencia _____
 Ocupación Propia _____ De los padres _____
 Examinador _____

	Año	Mes	Día
Fecha de examen			
Fecha de nacimiento			
Edad cronológica			

SUBTEST	Punt. directa	Punt. típica +/- banda de error _____% intervalo de confianza	Centil	Categoría descriptiva	Otros datos
Vocabulario expresivo					
Definiciones					
Vocabulario					
Matrices					

Suma de las puntuaciones típicas de los subtests

Trasladar la suma a la casilla del CI compuesto del k-BIT

RESULTADO COMPUESTO	Suma de p. típicas de los subtests	Punt. típica +/- banda de error _____% intervalo de confianza	Centil	Categoría descriptiva	Otros datos
CI COMPUESTO DEL K-BIT					

Comparaciones de Las puntuaciones Típicas de los subtest	Puntuación típica de vocabulario	Puntuación típica de Matrices	Diferencia de Puntuaciones típicas	Nivel de confianza (rodear)		
				NS	5%	1%

Subtest 1. VOCABULARIO
PARTE A VOCABULARIO EXPRESIVO

Edad 4-5 años

Ítem	Respuesta	Punt. (rodear)
1. Cama	_____	1 0
2. Tenedor	_____	1 0
3. Rana	_____	1 0
4. Escalera	_____	1 0
5. Humo	_____	1 0

Edad 11-12 años

Ítem	Respuesta	Punt. (rodear)
26. Cactus	_____	1 0
27. Cangrejo	_____	1 0
28. Candado	_____	1 0
29. Buzón	_____	1 0
30. Pinzas	_____	1 0

Edad 6 años

Ítem	Respuesta	Punt. (rodear)
6. Paraguas	_____	1 0
7. Piano	_____	1 0
8. Hoja	_____	1 0
9. Tambor	_____	1 0
10. Autobús	_____	1 0

Edad 13-90 años

Ítem	Respuesta	Punt. (rodear)
31. Ancla	_____	1 0
32. Enchufe	_____	1 0
33. Calculadora	_____	1 0
34. Anzuelo	_____	1 0
35. Silla montar	_____	1 0

Edad 7 años

Ítem	Respuesta	Punt. (rodear)
11. Martillo	_____	1 0
12. Fuente	_____	1 0
13. Búho	_____	1 0
14. Lámpara	_____	1 0
15. Pingüino	_____	1 0

36. Esc. mecánica	_____	1 0
37. Embudo	_____	1 0
38. Compás	_____	1 0
39. Saltamontes	_____	1 0
40. Balanza	_____	1 0
41. Microscopio	_____	1 0
42. Extintor	_____	1 0
43. Hexágono	_____	1 0
44. Yunque	_____	1 0
45. Salvavidas	_____	1 0

Edad 8 años

Ítem	Respuesta	Punt. (rodear)
16. Pluma	_____	1 0
17. Linterna	_____	1 0
18. Ventana	_____	1 0
19. Regla	_____	1 0
20. Tornillo	_____	1 0

Ítem techo = el más alto aplicado
 Errores=nº de ítems puntuados con 0.

Edad 9-10 años

Ítem	Respuesta	Punt. (rodear)
21. Puente	_____	1 0
22. Lupa	_____	1 0
23. Grapadora	_____	1 0
24. Calendario	_____	1 0
25. Prismático	_____	1 0

Ítem techo =
Menos errores=
Puntuación directa=

Subtest 2.MATRICES

Edades 4-5 años.

Ítem	Respuesta	Punt. (rodear)	
1. A	_____	1	0
2. C	_____	1	0
3. E	_____	1	0
4. D	_____	1	0

5. A	_____	1	0
6. C	_____	1	0
7. B	_____	1	0
8. D	_____	1	0
9. E	_____	1	0

30. F	_____	1	0
31. C	_____	1	0
32. E	_____	1	0
33. C	_____	1	0
34. D	_____	1	0
35. A	_____	1	0

36. H	_____	1	0
37. A	_____	1	0
38. H	_____	1	0
39. B	_____	1	0
40. A	_____	1	0

41. B	_____	1	0
42. B	_____	1	0
43. A	_____	1	0
44. G	_____	1	0

Edades 6 a 90 años.

Ejemplo B C

Edades 6 a 10 años seguir con el ítem 10

Edades 11 a 90 años seguir con el ítem 15

Edades 6-10 años.

10. A	_____	1	0
11. F	_____	1	0
12. B	_____	1	0
13. F	_____	1	0
14. C	_____	1	0

Edades 11-90 años.

15. B	_____	1	0
16. A	_____	1	0
17. H	_____	1	0
18. C	_____	1	0
19. G	_____	1	0

20. A	_____	1	0
21. D	_____	1	0
22. F	_____	1	0
23. E	_____	1	0
24. E	_____	1	0

25. A	_____	1	0
26. H	_____	1	0
27. D	_____	1	0
28. H	_____	1	0
29. C	_____	1	0

Ítem techo =
Menos errores =
Puntuación directa =



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

APÉNDICE IV



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

N.º 92

MSCA

Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para Niños

HOJA DE RESPUESTAS

Apellidos _____

Nombre _____

Lugar de nacimiento _____

Residencia habitual _____

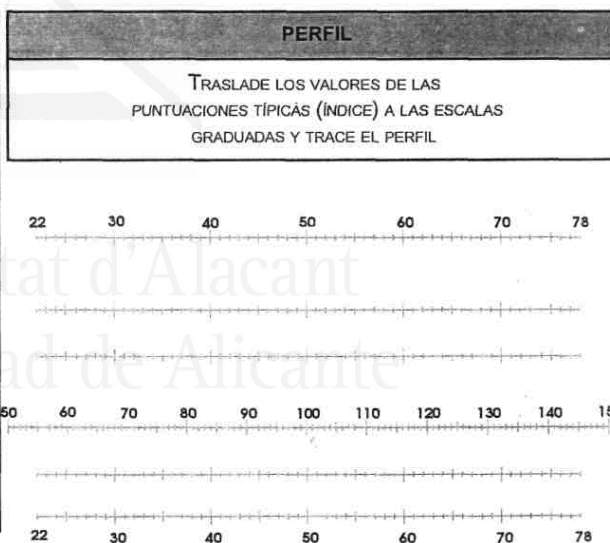
Centro _____

Otros datos _____

	AÑO	MES	DÍA
Fecha de examen			
Fecha de nacimiento			
Edad			

Curso _____

RESUMEN DE PUNTUACIONES		
Anote las puntuaciones directas compuestas (pág. 6). Obtenga la puntuación GC (V + PM + N). Para puntuaciones típicas consulte baremos.		
	Punt. directa compuesta	Punt. típica (índice)
Verbal (V)		
Perceptivo Manipulativa (PM)		
Númerica (N)		
General Cognitiva (GC) (V + PM + N)		
Memoria (Mem)		
Motricidad (Mot)		



Copyright © 1977, 1995 by TEA Ediciones, S.A. Editado según acuerdo especial con el propietario del Copyright original.
 Copyright © 1947, 1955 by The Psychological Corporation, San Antonio, Texas, U.S.A. Copyright in Canada. Todos los derechos reservados.
 Prohibida la reproducción total o parcial. Este ejemplar está impreso en tintas azul y negra. Si se presentan otros impresos únicamente en tinta negra, es su reproducción ilegal. En el beneficio de la profesión y en el suyo propio, NO LA UTILICE - Edita TEA Ediciones, S.A. - Fra: Bernardino de Sahagún, 24 28036 Madrid - Printed in Spain. Impreso en España por: Aguirre Campano, Darganzo, 15 dpdo. - 28002 Madrid - Depósito legal: M-17.403-1995.

1. CONSTRUCCIÓN CON CUBOS

Terminación: fracaso de ambos intentos de un elemento

	Puntuación		Mejor puntuación
	Intento 1	Intento 2	
1. Torre (0-3)	(0-3)	(0-3)	(0-3)
2. Silla (0-2)	(0-2)	(0-2)	(0-2)
3. Pared (0-2)	(0-2)	(0-2)	(0-2)
4. Casa (0-3)	(0-3)	(0-3)	(0-3)

Total Max. = 10

2. ROMPECABEZAS

Terminación: 3 fracasos consecutivos

	Tiempo límite	Tiempo ejecución	Puntuación (rodrear)*																	
1. Gato 30"			0	1																
2. Vaca 30"			0	1																
3. Zanahoria 30"			0	1	2															
4. Pera 60"	(0"-60")		0	1	2	3	4	5												
5. Oso 90"	(0"-90")		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9								
6. Pájaro 120"	(0"-120")		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9								

* Bonificación elementos 4-6, sólo en ejecución perfecta. Total Max. = 27 x 1/2 = Redondear por exceso

4. VOCABULARIO

Terminación: menos de 6 puntos en parte I; 4 fracasos consecutivos en parte II

Parte I. VOCABULARIO PICTÓRICO

Respuesta	Punt.
1. Manzana <input type="checkbox"/> Arbol <input type="checkbox"/> Casa <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/> Vaca <input type="checkbox"/>	(0-5)
2. Reloj	(0-1)
3. Barco de vela	(0-1)
4. Flor	(0-1)
5. Bolso	(0-1)

Total Parte I Max. = 9

3. MEMORIA PICTÓRICA

Tiempo exposición	Tiempo respuesta	Respuesta	Punt.
10"	90"	Botón <input type="checkbox"/> Tenedor <input type="checkbox"/> Sujeta-papeles <input type="checkbox"/> Caballo <input type="checkbox"/> Candado <input type="checkbox"/> Lapicero <input type="checkbox"/>	(0-6)

Total Max. = 6

Parte II VOCABULARIO ORAL

Terminación: 4 fracasos consecutivos Niños de 5 años o más, se comienza aquí. Acertando 1 y 2 reciben 9 puntos de Parte I. Punt. (0-2)

1. Toalla	
2. Abrigo	
3. Herramientas	
4. Hilo	
5. Fábrica	
6. Encogerse	
7. Especialista	
8. Mes	
9. Concierto	
10. Leal	

Total Parte II Max. = 20

+

=

Parte I Parte II

5. CÁLCULO

Terminación: 4 fracasos consecutivos

	Respuestas	Punt. (0-1)
1. Orejas (2)		
2. Narices (1)		
3. Cabezas (1)		
4. Juguetes (3)		
5. Globos (2)		
6. Caramelos (6)		
7. Pesetas (7)		
8. Manzanas (12)		
9. Pinturas (6)		
10. Pelota (80)		
11. Número (4)		
12. Galletas (3)		

Max. = 12

x 2 =

6. SECUENCIA DE GOLPEO

Secuencia	Puntuación			Mejor puntuación
	Intento1	Intento2	Intento3	
1. 1 - 2 - 3 - 4	(0-2)	(0-2)	(0-2)	(0-2)
Se continúa sólo si obtiene 2 puntos en elemento 1. Terminación; 2 fracasos consecutivos en elementos 2-8. Puntuación (0-1)				
2. 1 - 3 - 4				
3. 2 - 4 - 1				
4. 4 - 1 - 2 - 3				
5. 2 - 3 - 1 - 4				
6. 1 - 4 - 3 - 2 - 3				
7. 4 - 2 - 3 - 1 - 2				
8. 1 - 2 - 4 - 3 - 2 - 1				

Total Max. = 9

7. MEMORIA VERBAL	
Terminación Parte I: 3 fracasos consecutivos	
Parte I. PALABRAS Y FRASES	Punt.
1. Juguete - silla - luz	(0-3)
2. Muñeca - oscuro - vestido	(0-3)
3. Después - color - gracioso - hoy	(0-4)
4. Cerca - porque - bajo - nunca	(0-4)
No poner énfasis en palabras subrayadas de elementos 5 y 6	
5. El niño dice adiós a su <u>perro</u> cada <u>mañana</u> <u>antes</u> de <u>marchar</u> al <u>colegio</u>	(0-7)
6. La <u>niña</u> puso su <u>bonito lazo rosa</u> a su <u>muñeca</u> antes de <u>salir</u> de casa	(0-9)

Total (Parte I) x 1/2 = Parte I Redondear por exceso
Max.= 30

Parte II. CUENTO		Punt.
Se aplica sólo si ha recibido 8 puntos o más de los 30 posibles en Parte I.		(0-1)
1. Denominación de Javi		
2. Término usado para señora		
3. Término usado para cartas		
4. Andando a una tienda		
5. Vio a una señora		
6. El viento llevó las cartas		
7. Gritó: "Yo se las cogeré"		
8. Tuvo cuidado		
9. Recogió las cartas		
10. La señora se puso muy contenta		
11. La señora le dio la gracias		

Max. = 11
Total (Parte II)

8. ORIENTACIÓN DERECHA-IZQUIERDA	
Sólo se aplica de 5 años en adelante. Terminación: 5 fracasos consecutivos	
	Punt. (0-1)
1. Enséñame tu mano derecha	
2. ¿Cuál es tu oreja izquierda?	
3. * Toca tu ojo derecho con tu mano izquierda	
4. Apoya tu barbilla en tu mano izquierda	
5. Cruza tu pierna izquierda sobre la derecha	
6. Señálame la rodilla izquierda de Carlitos	
7. Señálame el codo derecho de Carlitos	
8. * Señálame el pie izquierdo de Carlitos con tu mano derecha	
9. * Pon tu mano derecha sobre el hombro derecho de Carlitos	

* Puntúese cada parte por separado. Sólo hay fracaso si se fallan las dos partes.

Total Max. = 12

Observaciones:










9. COORDINACIÓN DE PIERNAS				
Terminación: fracaso en ambos intentos de los elementos 1-5.				
	Puntuación		Mejor punt.	Observaciones
	Intento1	Intento2		
1. Caminar hacia atrás	(0-2)	(0-2)	(0-2)	
2. Caminar de puntillas	(0-2)	(0-2)	(0-2)	
3. Caminar en línea recta	(0-2)	(0-2)	(0-2)	
4. Pie derecho	(0-2)	(0-2)	(0-2)	
5. Pie izquierdo	(0-2)	(0-2)	(0-2)	
6. Salto	(0-3)	(0-3)	(0-3)	

Total Max. = 13

10. COORDINACIÓN DE BRAZOS					
Se aplica la Parte II incluso si fracasa en la Parte I: y la Parte III incluso si fracasa en la Parte II					
Parte I. Botar la pelota				Mejor Puntuación	Mano Preferida
Intento1	Intento2			(0-7)	D I A
Número de botes (0-15)	Punt. (0-7)	Número de botes (0-15)	Punt. (0-7)		
Parte II. ATRAPAR LA BOLSA Terminación de Parte II: fracaso en los 3 intentos del elemento 1.					
	Intento		Punt. (0-1)		
1. Ambas Manos	1				
	2				
	3				
2. Mano preferida	1				Mano Preferida
	2				D I
	3				
3. La otra mano	1				
	2				
	3				
Total (Parte II)			Max= 9		
Parte III. TIRO AL BLANCO					
	Intento		Punt. (0-2)		
1. Mano preferida	1				Mano Preferida
	2				D I
	3				
2. La otra mano	1				
	2				
	3				
Total (Parte III)			Max= 12		

Nº de botes	Puntuación
15	7
12-14	6
9-11	5
6-8	4
3-5	3
2	2
1	1
0	0

11. ACCIÓN IMITATIVA		Punt. (0-1)
1. Cruzar los pies		
2. Entrelazar las manos		
3. Girar los pulgares		
4. Mirar a través del tubo		
Total		Max. = 4

12. COPIA DE DIBUJOS			
Terminación: 3 fracasos consecutivos			
	Acierto Error	Punt.	Mano preferida
1.		(0-1)	D I A
2.		(0-1)	D I A
3.		(0-1)	D I A
4.		(0-2)	D I A
5.		(0-2)	D I A
6.		(0-3)	D I A
7.		(0-3)	D I A
8.		(0-3)	D I A
9.		(0-3)	D I A
Total			Max. = 19

+ + =

Parte I Parte II Parte III

13. DIBUJO DE UN NIÑO			
Sólo se aplica si obtuvo algún punto en el Test 12			
	Punt. (0-2)	Mano preferida	Comentarios del niño
1. Cabeza		D I A	
2. Cabello			
3. Ojos			
4. Nariz			
5. Boca			
6. Cuello			
7. Tronco			
8. Brazos-manos			
9. Colocación brazos			
10. Piernas-pies			
Total		Max. = 20	

14. MEMORIA NUMÉRICA		
Terminación: Fracaso de ambos intentos de un elemento		
Parte I. ORDEN DIRECTO		Punt. (0-2)
Intento1	Intento2	
1. 5 - 8	4 - 9	
2. 6 - 9 - 2	5 - 8 - 3	
3. 3 - 8 - 1 - 4	6 - 1 - 8 - 5	
4. 4 - 1 - 6 - 9 - 2	9 - 4 - 1 - 8 - 3	
5. 5 - 2 - 9 - 6 - 1 - 4	8 - 5 - 2 - 9 - 4 - 6	
6. 8 - 6 - 3 - 5 - 2 - 9 - 1	5 - 3 - 8 - 2 - 1 - 9 - 6	
Sólo se aplica si ha conseguido 3 puntos o más en Parte I. Terminación: Fracaso de ambos intentos de un elemento		
Parte II. ORDEN INVERSO		Punt. (0-2)
Intento1	Intento2	
1. 9 - 6	4 - 1	
2. 1 - 8 - 3	2 - 5 - 8	
3. 5 - 2 - 4 - 9	6 - 1 - 8 - 3	
4. 1 - 6 - 3 - 8 - 5	6 - 9 - 5 - 2 - 8	
5. 4 - 9 - 6 - 2 - 1 - 5	3 - 8 - 1 - 6 - 2 - 9	
Total (Parte II)		Max. = 10

x 2 =

x 2 =

15. FLUENCIA VERBAL			
	Tiempo límite	Respuestas literales	Punt. (0-9)
1. Alimentos Ejemplos: pan, patatas	20"		
2. Animales Ejemplos: gato, oso	20"		
3. Prendas Ejemplo: zapatos	20"		
4. Vehículos Ejemplo: autobús	20"		
Total			<input type="text"/>

Max. = 36

16. RECUENTO Y DISTRIBUCIÓN	
No se aplica y recibe la puntuación total, si acierta 9 elementos o más en el Test 5. Terminación: 4 fracasos consecutivos	
	Punt. (0-1)
1. Separar 2 bloques	
2. Tomar 3 bloques más	
3. Cuántos tienes (5)	
4. Poner 2 en cada cartulina	
5. Cuántos hay (2)	
6. Poner 5 en cada cartulina	
7. Cuántos hay (5)	
8. Señalar el 2º desde la izquierda	
9. Señalar el 4º desde la derecha	
Total	

Max. = 9

18. FORMACIÓN DE CONCEPTOS				
Terminación: 4 fracasos consecutivos				Punt.
1. Pequeño, grande				(0-1)
2. Rojo, amarillo, azul				(0-1)
3. Cuadrado, círculo				(0-1)
	Número aciertos	Número errores	A - E	
4. Piezas cuadradas	(0-6)	(0-6)	(0-6)	(0-2)
5. Piezas grandes amarillas	(0-2)	(0-10)	(0-2)	(0-2)
6. Pieza roja grande redonda				(0-1)
7. Cuadrado azul pequeño				(0-1)
8. Cuadrado azul grande				(0-1)
9. Círculo amarillo grande y cuadrado amarillo pequeño				(0-2)
Total				<input type="text"/>

Max. = 12

17. OPUESTOS	
	Punt. (0-1)
1. El sol es <i>caliente</i> y el hielo es ...	
2. Yo tiro la pelota hacia <i>arriba</i> y después ella cae hacia ...	
Terminación: fracaso en 1 y 2. En 3-9 tres fracasos consecutivos	
3. Un elefante es <i>grande</i> y un ratón es ...	
4. Cuando corremos vamos de <i>prisa</i> y cuando paseamos vamos ...	
5. Una roca es <i>dura</i> y una esponja es ...	
6. El limón es <i>agrio</i> y el azúcar es ...	
7. Las piedras son <i>pesadas</i> y las plumas son ...	
8. Un cartón es <i>grueso</i> y un papel es ...	
9. Una lima es <i>áspera</i> y un espejo es ...	

Total x 2 =
Max. = 9

CÁLCULO DE LAS PUNTUACIONES DIRECTAS COMPUESTAS

1. Anotar en los recuadros las puntuaciones directas (casillas sombreadas de la hoja).
2. Sumar cada columna y anotar resultados en la base.
3. Trasladar estos resultados a la portada.

	PUNTUACIONES DIRECTAS PONDERADAS				
	V	PM	N	Mem.	Mot.
1. Construcción con cubos		1			
2. Rompecabezas		2			
3. Memoria pictórica	3			3	
4. Vocabulario, I + II	4				
5. Cálculo			5		
6. Secuencia de golpeo		6		6	
7. Memoria verbal, I	7 I			7 I	
Memoria verbal, II	7 II			7 II	
8. Orientación derecha-izquierda (5 años y más)		8			
9. Coordinación de piernas					9
10. Coordinación de brazos, I + II + III					10
11. Acción imitativa					11
12. Copia de dibujos		12			12
13. Dibujo de un niño		13			13
14. Memoria numérica, I			14 I	14 I	
Memoria numérica, II			14 II	14 II	
15. Fluencia verbal	15				
16. Recuento y distribución			16		
17. Opuesto	17				
18. Formación de conceptos		18			
PUNTUACIÓN PONDERADA COMPUESTA	V	PM	N	Mem.	Mot.

RESUMEN DE LATERALIDAD

Mano Dominante		
Test 10, Parte I	Botar la pelota	D I A
Test 10, Parte II, elemento 2	Atrapar la bolsa	D I
Test 10, Parte III, elemento 1	Tiro al blanco	D I
Test 12 y 13, Totales	Dibujo	D I A
Totales		D I A

Mano Dominante
<input type="checkbox"/> Dominancia establecida (derecho)
<input type="checkbox"/> Dominancia establecida (zurdo)
<input type="checkbox"/> Dominancia no establecida
<input type="checkbox"/> No puntuable
Ojo (Test 11, elemento 4; véase cap. VII del Manual)
<input type="checkbox"/> Derecha
<input type="checkbox"/> Izquierdo
<input type="checkbox"/> No puntuable

APÉNDICE V



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

TÉCNICAS PARA LA EVALUACIÓN

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 realzan.
- **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.

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.

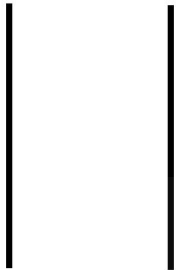

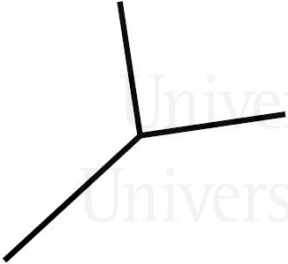


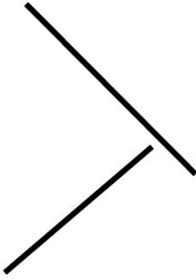
Puntuación Global:

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

FIGURAS INCOMPLETAS (I)

Nombre y Apellidos : _____ Edad: _____
CEI _____ Sección: _____
Profesora _____

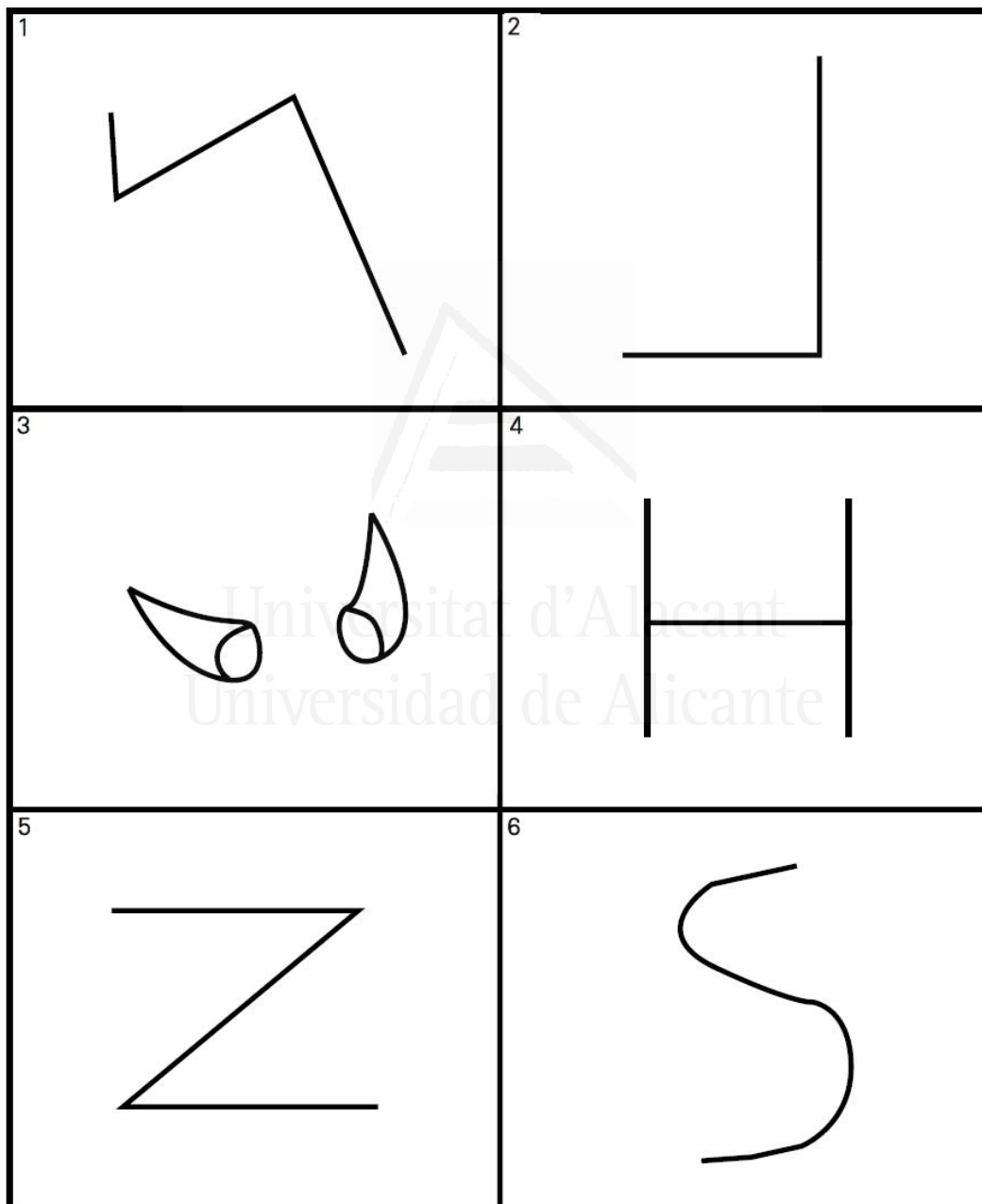
Imagina que alguien ha comenzado a dibujar pero no ha terminado los siguientes dibujos. Termina de dibujarlos tú, pero, haz un dibujo que creas que no se le va a ocurrir a nadie más en la clase.

1 	2 
3 	4 
5 	6 

FIGURAS INCOMPLETAS (II)

Nombre y Apellidos : _____ Edad: _____
CEI _____ Sección: _____
Profesora _____

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.



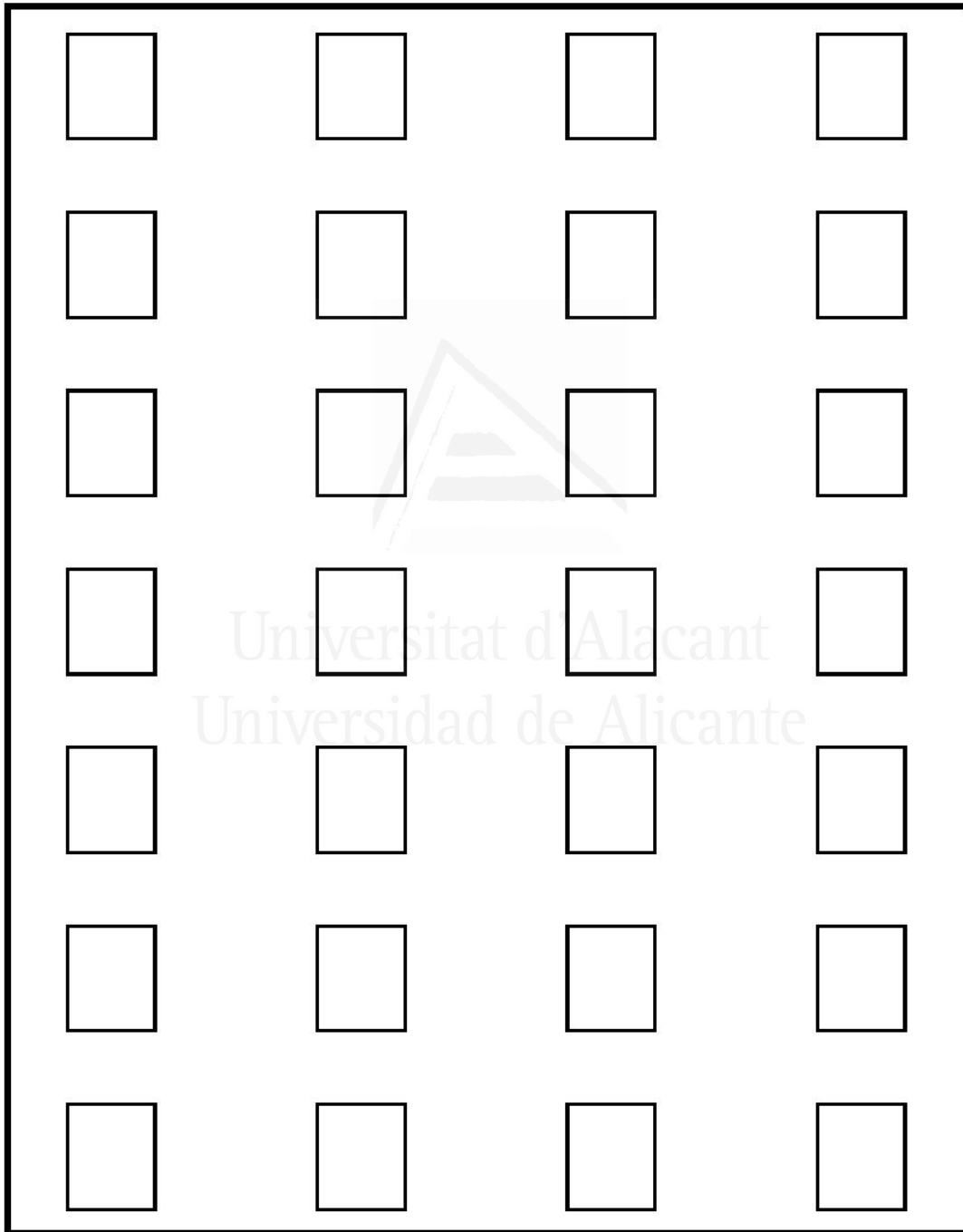
CUADRADOS

Nombre y Apellidos : _____ Edad: _____

CEI _____ Sección: _____

Profesora _____

Haz un dibujo diferente con cada uno de estos cuadrados.



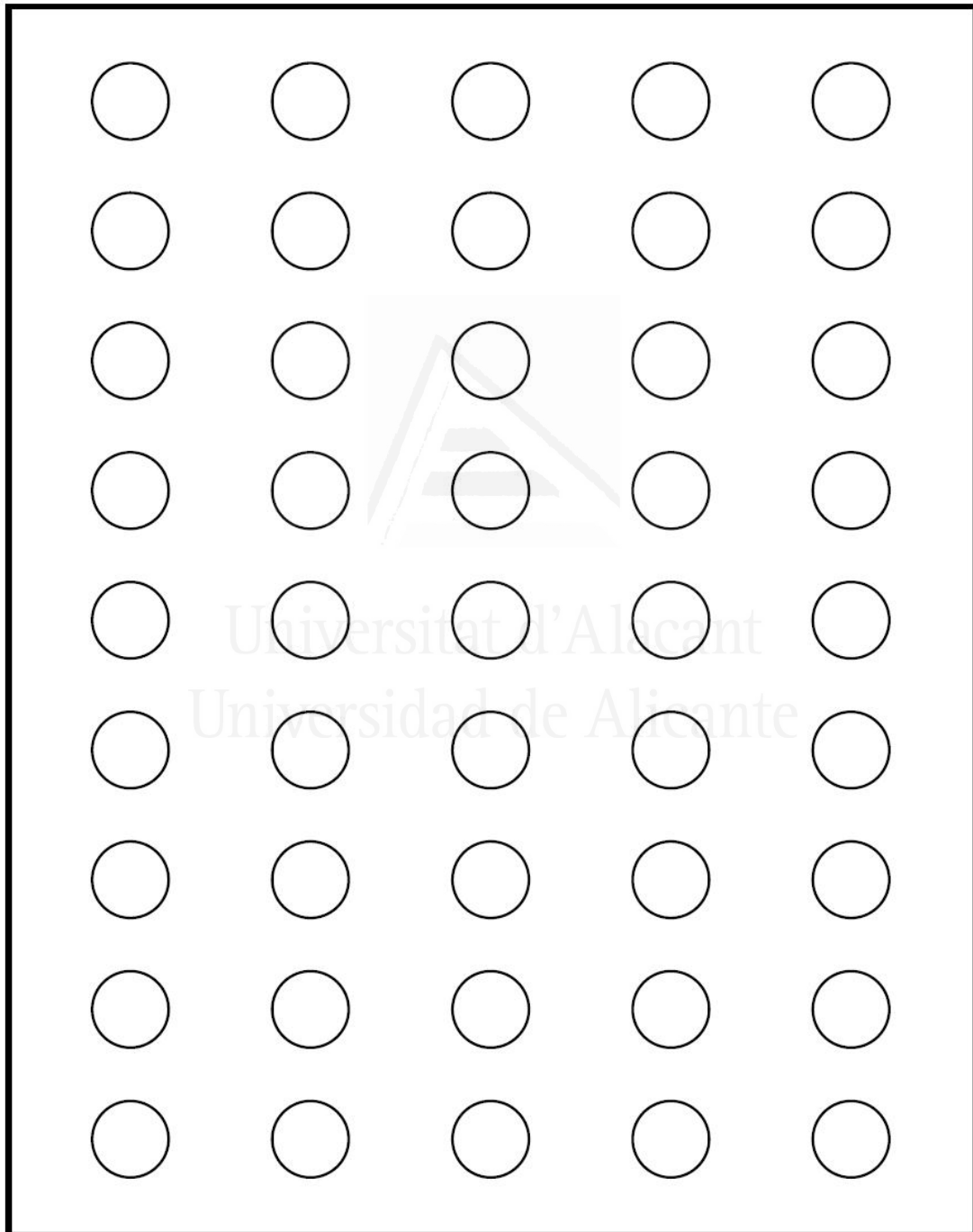
CÍRCULOS

Nombre y Apellidos : _____ Edad: _____

CEI _____ Sección: _____

Profesora _____

Haz un dibujo diferente con cada uno de estos círculos.



PLANTILLA DE CORRECCIÓN

Alumno/a: _____ Edad _____
 CEI _____ Profesora _____
 Sección _____

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



APÉNDICE VI

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Nombre: _____ Sex: F M

ID _____ Examinador: _____

Colegio/Centro: _____ Grado: _____

	Año	Mes	Día
Fecha del Examen			
Fecha de Nacimiento			
Edad			

Stanford
BINET
Intelligence Scales
para la Primera Infancia
Quinta Edición
Forma de Registro

Dominio No Verbal (NV)

	FR	KN	QR	VS	WM
Calificación Bruta: Nivel 1	4	4	4	4	4
Nivel 2	6	6	6	6	6
Nivel 3	6	6	6	6	6
Nivel 4	6	6	6	6	6
Calificación Bruta Total					
NV Calif. Escalada Apéndice A	+	+	+	+	=

Suma de Calificaciones Escaladas No Verbales

Dominio Verbal (V)

	FR	KN	QR	VS	WM
Calif. Bruta: Nivel 2	6	6	6	6	6
Nivel 3	6	6	6	6	6
Nivel 4	6	6	6	6	6
Calif. Bruta Total					
V Calif. Escalada Apéndice A	+	+	+	+	=

Suma de Calificaciones Escaladas Verbales

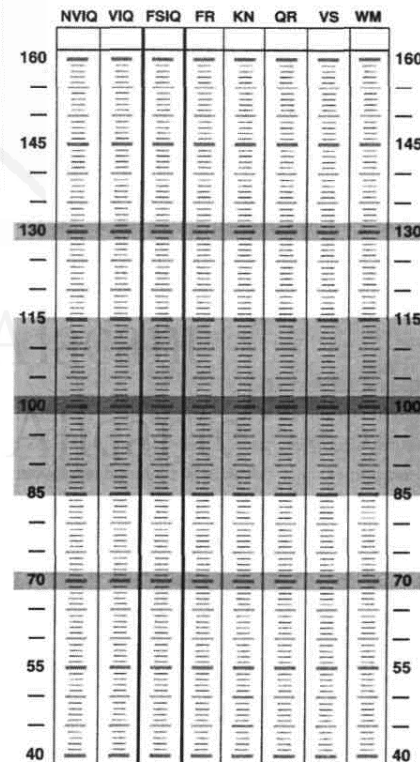
Suma de NV y V Calif. Escaladas

	FR	KN	QR	VS	WM

Apéndice B

	Suma de Calificac. Escaladas	Calificac. Estándar	Rango de Percentil	% Intervalo de Confianza
NVIQ +				a
VIQ =				a
FSIQ				a
FR				a
KN				a
QR				a
VS				a
WM				a

Perfil Compuesto- Calificaciones Estándar



Perfil de Calificaciones Escaladas del Test Secundario

	No Verbal (NV)					Verbal (V)				
	FR	KN	QR	VS	WM	FR	KN	QR	VS	WM
19	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
18	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
17	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
16	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
15	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
14	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
13	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
12	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
11	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
10	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
9	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
8	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
7	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
6	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
5	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
4	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
3	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
2	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
1	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•

FR – RAZONAMIENTO FLUIDO KN – CONOCIMIENTO QR – RAZONAMIENTO CUANTITATIVO VS – VISION ESPACIAL
WM – MEMORIA DE TRABAJO NVIQ – SCENV VIQ – SCEV FCIQ – TOTAL ES. COMP. IQ

Calculo de la Bateria Abreviada IQ

Para la Bateria Abreviada IQ (BAIQ) a la derecha, ingrese las calificaciones escaladas para Razonamiento Fluido No Verbal (RZ. FLUIDO NV) y Conocimiento Verbal (CONOC.V) de la página anterior. Sume las dos calificaciones y utilice la tabla BAIQ en el apéndice B para determinar la calificación estándar, rango de percentil y nivel de confianza.

(FR) RZ FLUIDO NV Calificación Escalada	<input type="text"/>		
	+		
(KN) CONOC. V Calificación Escalada	<input type="text"/>		
	=		
ABIQ Suma de Calificaciones Escaladas	<input type="text"/>		
Apéndice B ABIQ	Calificación Estándar	Rango de Percentil	Intervalo de Confianza %
	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text" value="a"/>

Cálculo de Calificaciones de Sensibilidad- Cambio y Edades Equivalentes.

Para calcular las calificaciones de sensibilidad- cambio (CSC), primero registre las calificaciones brutas de la página anterior para los test secundarios apropiados. Luego sume la columna de calificaciones para cada factor y la hilera de calificaciones para cada IQ. Localice las tablas apropiadas en el Apéndice C para determinar cada CSC, Error Estándar y su edad equivalente correspondiente.

Calificaciones de Sensibilidad- Cambio (CSC para la Bateria Abreviada (BA

	FR	KN	QR	VS	WM	NV	V	FS		BA
Calificación Total Bruta NV	+	+	+	+		=			Calificación Total Bruta NV	
Calificación Total Bruta V	+	+	+	+		=			Calificación Total Bruta V	
Factor de Calificación Total Bruta	+	+	+	+		=			Suma de las Calificaciones Brutas	
Apéndice C	CSC								Apéndice C	CSC
	Error Estándar									Error Estándar
	Edad Equivalente									Edad Equivalente

Sesión del Test (Observaciones y Comportamiento)

Validez del Test

- Si No El manejo del idioma usado por el examinado fue adecuado para el test.
- Si No El examinado comprendió adecuadamente las instrucciones.
- Si No La visión del examinado fue adecuada para el test.
- Si No Las habilidades motrices del examinado fueron adecuadas para el test.
- Si No La salud del examinado fue adecuada para el test.
- Si No El examinado tuvo una actitud adecuada y cooperante.
- Si No Las condiciones del test fueron las adecuadas.
- Si No La sesión es considerada una representación válida del funcionamiento actual del examinado

Notas y Observaciones

La apariencia física del examinado (salud, nutrición, vestido): _____

Situación del test (buena comunicación, ambiente, actitud hacia la prueba): _____

Humor y Nivel de Actividad (afecto, interés, comportamientos): _____

Atención y Concentración (enfocarse, nivel de distracción, esfuerzo sostenido): _____

Problemas- Soluciones de Comportamiento (persistencia, planificación, organización): _____

Uso del lenguaje (lenguaje preferido, verbalización espontánea, segundo idioma): _____

Medicación actual: _____

Otra Información: _____

Test Lista de Observaciones

En general para revisar una opción por comportamiento, agregue comentarios descriptivos adicionales que sean necesarios.

Parte 1 Características

1. Habilidades Motoras

Revise una por Comportamiento

Motricidad Gruesa

- Pobre/deficiente tosco
- Apropiaada a la Edad
- Avanzada

Motricidad Fina

- Pobre/ torpe^a
- Apropiaada a la Edad
- Avanzada

Motor Oral

- Babear: pobre manejo de la lengua
- Apropiaada a la Edad

Manipulación

- Mano Izquierda
- Mano Derecha
- No establece Preferencia

2. Nivel de Actividad

Revise Una

- Hipo-activo/Movimiento Lento
- Bien-Modulado
- Alto (algo problemático)
- Hiperactivo /Excesivamente activo (Interfiere con la prueba)^a

3. Atención/ Distracción

Revise Uno

Motricidad Gruesa

- Pone mucha atención/ No se Distrae
- Apropiaada para la Edad (no pone atención periódicamente, se distrae, pero retoma la atención)
- Frecuentemente se distrae, requiere frecuentemente que le repitan las indicaciones.
- Su principal problema con la atención/ Se distrae muy fácilmente (incapaz de concentrarse por periodos cortos de tiempo)^a

4. Impulsivo

Revise Uno

- Comportamiento restringido, no es impulsivo, buen control de si mismo
- Apropiaado a su edad (algunas veces requiere una intervención mínima)
- Altamente impulsivo/ problemático (constantemente requiere que el examinador lo controle)^a

5. Lenguaje

Revise Uno

Articulación

- Arriba del promedio de los niños de su edad, no tiene problemas de articulación
- Articulación apropiada a su edad (podría mostrar algunos errores pequeños)
- Pobre articulación: difícil de comprender (por debajo del promedio de su edad)^a

Recepción del Lenguaje

- Entiende las indicaciones muy rápidamente, no es necesario repetírselas
- Sigue las indicaciones, algunas veces necesita una repetición o una aclaración
- No comprende las indicaciones, necesita frecuentemente que se le repitan las instrucciones; se confunde reiteradamente.^a

Expresión del Lenguaje

- Sus habilidades verbales están por arriba del promedio, precoz
- Sus habilidades verbales son de acuerdo a su edad; intenta comunicarse de forma fácil y comprensible
- Sus habilidades verbales son pobres: algunas verbalizaciones^a

Parte 2 Comportamiento Específico**Revise una por Comportamiento****Consistencia en el Desempeño**

- Consistente todo el tiempo (podría cansarse un poco al final)
- Algo inconsistente
- Muy inconsistente*^a

Humor

- Humor positivo (agradable al realizar el test)
- Algunas veces un poco negativo/ retraído
- Predomina su humor negativo, podría manifestar berrinches o lloros*^a

Tolerancia a la Frustración

- No se frustra
- Algunas veces se frustra cuando no logra las cosas
- Se frustra muy fácilmente en distintas actividades; sobre reacciona y podría cerrarse en si mismo

Cambio en el Set Mental

- Cambia fácilmente de una tarea a otra; es flexible para solucionar los problemas
- Transitoriamente tiene algunas dificultades, tiene que ser instado para intentar realizar la tarea encomendada de nueva cuenta, a pesar del poco éxito logrado antes.
- Problemas para cambiar de tareas; sin flexibilidad para la solución de problemas/ perseverancia*^a

Motivación

- Se auto conduce como los desafíos
- Algo renuente para continuar cuando las tareas aumentan de dificultad, pero responde con animo.
- No está interesado en los test; es partidario de la ley del mínimo esfuerzo*^a

Miedo al Fracaso

- Siempre está listo para hacer todas las tareas
- Es renuente a comprometerse en tareas específicas, por ejemplo:...
- Es renuente a comprometerse en las numerosas tareas que tienen dificultad*^a

Grado de Cooperación/ Negativa

- Altamente cooperativo; nunca se niega
- Generalmente le gusta cooperar; podría negarse un par de veces
- Muchas veces no le gusta cooperar; se niega muchas veces*^a

Tipos de tareas en las cuales él rehúsa a cooperar (Si es aplicable): _____

Ansiedad

- No parece ansioso, tímido o temeroso
- Algo tímido, se le notaba un poco ansioso al principio, pero el niño se adapta al test
- Excesivamente tímido, el niño está demasiado ansioso*^a

Necesidad de Reorientarlo

- Mínimo o no es necesario reorientarlo; persevera
- Ocasionalmente tiene que ser devuelto a la tarea.
- Numerosos intentos son necesarios para mantener al niño dedicado en la tarea*^a

Comportamiento Parental

- Los padres indican al niño como desempeñarse; pondría poner demasiado celo en su trabajo
- Los padres son neutrales, pero ofrecen su apoyo al niño, el niño gira hacia su cuidadora para estar seguro de si mismo
- Los padres no animan a su hijo a hacer un buen papel, podría reforzar un problema de comportamiento*^a
- N/A (los padres no están presentes durante la prueba)

Representatividad del Test de Comportamientos

- El desarrollo del test supera las expectativas parentales de comportamiento típico del niño.
- El desempeño es un indicador acertado y justo de las habilidades del niño
- El desempeño está por debajo de las expectativas de los padres, no mide las habilidades reales del niño*^a

^a Estos comportamientos pueden tener un impacto significativo, negativo en las calificaciones de los niños.

Ruta- Dominio No Verbal (NV)

Razonamiento Fluido (RAZ. FLUIDO): Series Objetos/Matrices

Punto de Inicio: Determinar el Punto de Inicio, estimando el nivel de habilidad actual del examinado.

Regla de Regreso: Si el examinado no responde de forma correcta a **cualquiera de los dos primeros ejercicios** del punto de inicio, regrese al Punto de Inicio más bajo.

Regla de Interrupción Interrumpa si el examinado recibe calificaciones de 0 en los ejercicios 1,2, y 3 o cuatro ceros consecutivos en los ejercicios 2-36.

Las respuestas correctas están impresas en letras mayúsculas en negrita.

Punto de Inicio Edad de 2 a 4 años				Puntuación	Rodee con un círculo la respuesta del examinado				Puntuación				
Rodee con un círculo la respuesta del examinado					0	1					0	1	
1.	b	C	d	0	1	18.	a	b	c	D	e	0	1
2.	b	c	D	0	1	19.	a	B	c	d	e	0	1
3.	a	B	c	d	e	0	1	20.	a	b	C	d	e
4.	a	b	C	d	e	0	1	21.	a	b	C	d	e
Punto de Inicio Edad de 5 a 6 años						22.	A	b	c	d	e	0	1
Puntos Base al comenzar aquí: 4						23.	a	b	c	d	E	0	1
5.	a	B	c	d	e	0	1	24.	A	b	c	d	e
6.	a	b	c	d	E	0	1	25.	a	b	c	d	E
7.	a	b	c	d	E	0	1	26.	A	b	c	d	e
8.	a	b	c	d	E	0	1	27.	a	b	c	D	e
9.	a	B	c	d	e	0	1	28.	a	b	c	D	e
10.	A	b	c	d	e	0	1	29.	a	b	c	d	E
11.	a	b	c	D	e	0	1	30.	a	B	c	d	e
12.	a	b	c	d	E	0	1	31.	a	b	c	d	E
13.	a	b	C	d	e	0	1	32.	a	b	C	d	e
Punto de Inicio Edad de 7 años						33.	a	B	c	d	e	0	1
Punto Base al comenzar aquí: 13						34.	a	b	C	d	e	0	1
14.	a	b	c	D	e	0	1	35.	A	b	c	d	e
15.	a	b	c	d	E	0	1	36.	a	b	c	D	e
16.	a	B	c	d	e	0	1						
	A	b	c	d	e	0	1						
17.	A	b	c	d	e	0	1						
	a	b	c	d	E	0	1						

Incluye los puntos base listados en el Punto de Inicio más bajo utilizado por el examinado. Los Puntos Base dan créditos por ejercicios más sencillos no administrados antes del Punto de Inicio.

Punto Base + Puntos Obtenidos = Calificación Bruta Series Objetos/Matrices

Máximos puntos posibles: 36

Ruta- Razonamiento Fluido No Verbal

Utilice la Calificación Bruta de Series Objetos/ Matrices para determinar la página de inicio o nivel apropiado para el Dominio No Verbal. Ver Tabla de Ruta No Verbal en la página 8

Dominio Verbal (V)- Ruta

Conocimiento (CONOC.): Vocabulario

Punto de Inicio: Determinar el Punto de Inicio, estimando el nivel de habilidad actual del examinado.

Regla de Regreso: Si el examinado no responde de forma correcta a **cualquiera de los dos primeros ejercicios** del punto de inicio, regrese al Punto de Inicio más bajo.

Regla de Interrupción Interrumpa si el examinado recibe calificaciones de 0 en los ejercicios 1,2, y 3 o cuatro ceros consecutivos en los ejercicios 2-44.

Punto de Inicio Edad	Puntuación	Registre la Respuesta del Examinado	Puntuación
Punto de Inicio Edad 2 años			
Respuesta Correcta			
1. boca	0 1	17. vestido _____	0 1 2
2. dedos	0 1	_____	
3. nariz	0 1	18. perro _____	0 1 2

Punto de Inicio Edad 3 años			
Puntos Base por comenzar aquí: 3			
4. boca	0 1	19. sombrero _____	0 1 2
5. pelo	0 1	_____	
Punto de Inicio Edad 4 años			
Punto Base por comenzar aquí: 5			
6. pelota	0 1	20. loro _____	0 1 2
7. gato	0 1	_____	
8. pato	0 1	21. charco _____	0 1 2
9. pájaro	0 1	_____	
Punto de Inicio Edad 5 a 7 años			
Punto Base por comenzar aquí: 9			
10. beber	0 1	22. fabrica _____	0 1 2
11. cortar	0 1	_____	
12. correr, footing o carrera	0 1	23. permitir _____	0 1 2
13. atar	0 1	_____	
14. escribir	0 1	24. prestar _____	0 1 2
15. copa _____	0 1 2	_____	

16. manzana _____	0 1 2	25. pestaña _____	0 1 2
_____		_____	
_____		_____	

Tabla de Ruta No Verbal

Ver página 5 para Calificación Bruta de Series Objetos /Matrices

Calificación Bruta en Series Objetos/Matrices	Ruta Cuadernillo de Ítems 2
0 – 6	Nivel 1 (página 6 del Cuadernillo de Registro)
7 – 14	Nivel 2 (página 7 del Cuadernillo de Registro)
15 – 24	Nivel 3 (página 8 del Cuadernillo de Registro)
25 – 36	Nivel 4 (página 9 del Cuadernillo de Registro)

Nivel No Verbal 1- 4

Nivel No Verbal 1

Procesamiento Visual-Espacial (VS)
Tablero de Formas

Respuesta Correcta

1. Círculo correctamente colocado
2. Círculo y cuadrado correctamente colocados
3. Círculo cuadrado y triángulo correctamente colocados
4. Tablero rotado 180° - círculo, triángulo grande, y cuadro correctamente colocados

Puntuación

- | | |
|---|---|
| 0 | 1 |
| 0 | 1 |
| 0 | 1 |
| 0 | 1 |



Calificación Bruta:
Procesamiento Visual/Espacial

VS Nivel 1

Memoria de Trabajo (WM)
Respuesta Retrasada

Respuesta Correcta

1. Pato bajo la taza de su izquierda
2. Las tazas invertidas – coche bajo la taza de su izquierda
3. Coche bajo la taza del medio
4. Coche bajo la taza de su derecha

Puntuación

- | | |
|---|---|
| 0 | 1 |
| 0 | 1 |
| 0 | 1 |
| 0 | 1 |



Calificación Bruta:
Memoria de Trabajo

WM Nivel 1

Continúe la evaluación en el Nivel 2

Regla Basal o de Fundamento Sí el examinado recibe 2 o menos puntos en los test auxiliares de Procesamiento Espacial-Visual o de Memoria de Trabajo, detenga su administración inmediatamente y administre el respectivo test auxiliar de Nivel 1 (página 8).

Regla de Techo Sí el examinado recibe 2 o menos puntos en un test auxiliar, interrumpa la administración del test secundario. Continúe administrando los test auxiliares para los test secundarios restantes hasta que cada test secundario logre la regla de techo (2 o menos puntos).

**Nivel No Verbal 2
Conocimiento (KN)
Procedimiento del Conocimiento**

Respuesta Correcta	Puntuación
1. Alimentar al niño.	0 1
Conceder 20 segundos al examinador para responder a cada ítem.	
2. Aplaudir con las manos	0 1
3. Decir adiós con la mano	0 1
4. Lavarte tus manos	0 1
5. Llamar a la puerta	0 1
6. Beber de la taza	0 1
Calificación Bruta: Conocimiento	
<input type="text"/>	
KN Nivel 2	

**Procesamiento Visual-Espacial (VS)
Tablero de Formas**

Respuesta Correcta	Puntuación
1. 4 piezas correctamente colocadas.	0 1
2. 4 piezas correctamente colocadas	0 1
3. 5 piezas correctamente colocadas	0 1
4. 5 piezas correctamente colocadas	0 1
5. 6 piezas correctamente colocadas	0 1
6. Tablero girado 90° - 6 piezas correctamente colocadas	0 1
Calificación Bruta: Procesamiento Visual-Espacial	
<input type="text"/>	
VS Nivel 2	

**Razonamiento Cuantitativo (QR)
Razonamiento Cuantitativo**

Respuesta Correcta	Puntuación
1. Barra con ocho bloques	0 1
2. Barra con cinco bloques	0 1
3. 6 manzanas	0 1
4. 5 pájaros	0 1
5. 2 bloques en la taza	0 1
6. 3 bloques en la taza	0 1
Calificación Bruta: Razonamiento Cuantitativo	
<input type="text"/>	
QR Nivel 2	

**Memoria de Trabajo (WM)
Block Span**

Necesaria la tarjeta de presentación

Respuesta Correcta	Puntuación
Muestra 1 1 F A	
1. 2	0 1
2. 1	0 1
Muestra 2 1-4 F A	
3. 4-3	0 1
4. 2-1	0 1
Muestra 3 5-1 F A	
5. 4-7	0 1
6. 8-3	0 1
Calificación Bruta: Memoria	
<input type="text"/>	
VM Nivel 2	

Regla Basal o de Fundamento Si el examinado recibe **2 o menos puntos** en los test auxiliares en cualquier inicio de nivel, deténgase y regrese inmediatamente al nivel anterior y administre **solo** el respectivo test auxiliar del mismo test secundario.

Regla de Techo Si el examinado recibe **2 o menos puntos** en un test auxiliar, interrumpa la administración del test secundario. Continúe administrando los test auxiliares para los test secundarios restantes hasta que cada test secundario logre la regla de techo (2 o menos puntos).

**Nivel No Verbal 3
Conocimiento (KN)**
Procedimiento del Conocimiento
Conceda 20 segundos al examinador para responder a cada ítem.

Respuesta Correcta

1. Cortar papel con tijeras
2. Beber con pajita
3. Comer con cuchara
4. Soplar un silbato
5. Regar una planta
6. Barrer con la escoba

Puntuación

- | | |
|---|---|
| 0 | 1 |
| 0 | 1 |
| 0 | 1 |
| 0 | 1 |
| 0 | 1 |
| 0 | 1 |

Calificación Bruta:
Conocimiento

KN Nivel 3

Razonamiento Cuantitativo (QR)
Razonamiento Cuantitativo

Respuesta Correcta

1. 3 bloques
 2. 2 bloques
- Use la tarjeta de presentación como pantalla
3. 2 bloques
 4. 1 bloque
 5. 3
 6. 5

Puntuación

- | | |
|---|---|
| 0 | 1 |
| 0 | 1 |
| 0 | 1 |
| 0 | 1 |
| 0 | 1 |
| 0 | 1 |

Calificación Bruta:
Razonamiento Cuantitativo

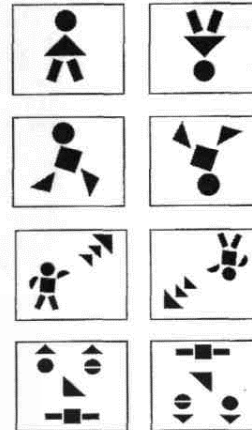
QR Nivel 3

Procesamiento Visual-Espacial (VS)

Modelos de Formas

Respuesta Correcta

Muestra F A
Vista del Examinado Vista del Examinador



Puntuación

- | | | |
|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 |
| 0 | 1 | 2 |
| 0 | 1 | 2 |

Calificación Bruta:
Procesamiento Visual-Espacial

VS Nivel 3

Memoria de Trabajo (WM)
Block Span

Necesaria la tarjeta de presentación
Respuesta Correcta

Muestra 1 6-2 F A

1. 2-1-6
2. 1-4-8
3. 4-7-1

Puntuación

- | | |
|---|---|
| 0 | 1 |
| 0 | 1 |
| 0 | 1 |

	Estímulo	Fila Amarilla	Fila Roja	F	A
Muestra 2	5-1	1	5		

4. 8-4 4 8
5. 3-6 3 6
6. 5-6-3 3 5-6

Calificación Bruta:
Memoria

WM Nivel 3

Regla Basal o de Fundamento Si el examinado recibe **2 o menos puntos** en los test auxiliares en cualquier inicio de nivel, deténgase y regrese inmediatamente al nivel anterior y administre **solo** el respectivo test auxiliar del mismo test secundario.

**Nivel No Verbal 4
Conocimiento (KN)
Figuras Absurdas**

Respuesta Correcta

1. Serrando la rama

2. Sello en lugar incorrecto

3. Balanza en equilibrio

4. Sur y Norte de América

5. Gallo en el nido

6. Viento en dos direcciones

Puntuación

- | | |
|---|---|
| 0 | 1 |
| 0 | 1 |
| 0 | 1 |
| 0 | 1 |
| 0 | 1 |
| 0 | 1 |

Calificación Bruta:
Conocimiento

KN Nivel 4

**Procesamiento Visual-Espacial (VS)
Modelos de Formas**

Respuesta Correcta

Muestra **F A**
Vista del Examinado Vista del Examinador

1.		
2.		
3.		

Puntuación

- | | | |
|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 |
| 0 | 1 | 2 |
| 0 | 1 | 2 |

Calificación Bruta:
Procesamiento Visual-Espacial

VS Nivel 4

**Razonamiento Cuantitativo (QR)
Razonamiento Cuantitativo**

Respuesta Correcta

1. Barra de contar de 4 unidades
2. C
3. 2,5,7,9
4. A
5. D
6. C

Puntuación

- | | |
|---|---|
| 0 | 1 |
| 0 | 1 |
| 0 | 1 |
| 0 | 1 |
| 0 | 1 |
| 0 | 1 |

Calificación Bruta:
Razonamiento Cuantitativo

QR Nivel 4

**Memoria de Trabajo (WM)
Block Span**

Necesaria la tarjeta de presentación
Respuesta Correcta

	Estímulo	Fila Amarilla	Fila Roja	F	A
Muestra	6-2-7	2	6-7		
1.	4-7-2	4-2	7		
2.	2-6-3	2-3	6		
3.	7-6-5-2	2	7-6-5		
4.	4-7-8-1	4-1	7-8		
5.	8-4-7-2-4	4-2-4	8-7		
6.	7-4-3-5-7	4-3	7-5-7		

Puntuación

- | | |
|---|---|
| 0 | 1 |
| 0 | 1 |
| 0 | 1 |
| 0 | 1 |
| 0 | 1 |
| 0 | 1 |

Calificación Bruta:
Memoria

WM Nivel 4

Verbal Niveles de 2-4

Ver Tabla de Ruta Verbal en la página 7

Utilice el Cuadernillo de Ítems 2

Sí el examinado recibe **2 o menos puntos** en un test auxiliar, interrumpa la administración del test secundario. Continúe administrando los test auxiliares para los test secundarios restantes hasta que cada test secundario logre la regla de techo (2 o menos puntos).

**Nivel Verbal 2
Razonamiento Fluido (FR)
Razonamiento Temprano**

Registre la respuesta del examinador

1. Gato y pelota

2. Lavadora

3. Puzzle

Calificación Bruta:
Razonamiento Fluido

Puntuación

0 1 2

0 1 2

0 1 2

FR Nivel 2

Procesamiento Visual-Espacial (VS)

Posición y Dirección

Respuesta Correcta

1. En la mesa
2. Encima de la taza

Deje horizontal el cuadernillo de ítem

3. Sobre la casa
4. En la parte inferior de la casa
5. Sobre el payaso más alto
6. Sobre el payaso que esta al revés

Puntuación

0 1

0 1

0 1

0 1

0 1

0 1

Calificación Bruta:
Procesamiento Visual-Espacial

VS Nivel 2

**Razonamiento Cuantitativo (QR)
Razonamiento Cuantitativo**

Respuesta Correcta

1. Contar hasta 3
2. Contar 2 cubos
3. Contar 3 juguetes
4. 2 (perros)
5. 3 (estrellas)
6. 5 (estrellas)

Puntuación

0 1

0 1

0 1

0 1

0 1

0 1

Calificación Bruta:
Razonamiento Cuantitativo

QR Nivel 2

Memoria de Trabajo (WM)

Memoria de Frases

Vuelva a poner el Cuadernillo de Ítems en forma de caballete

Respuesta Correcta

Muestra: Perro Bueno F A

1. Beber Leche
2. Los árboles son grandes
3. Lee tiene dos perros

Puntuación

0 1 2

0 1 2

0 1 2

Puntuación Directa:
Memoria

WM Nivel 2

Regla Basal o de Fundamento Si el examinado recibe **2 o menos puntos** en los test auxiliares en cualquier inicio de nivel, deténgase y regrese inmediatamente al nivel anterior y administre **solo** el respectivo test auxiliar del mismo test secundario.

Regla de Techo Si el examinado recibe **2 o menos puntos** en un test auxiliar, interrumpa la administración del test secundario. Continúe administrando los test auxiliares para los test secundarios restantes hasta que cada test secundario logre la regla de techo (2 o menos puntos).

Nivel Verbal 3
Razonamiento Fluido (FR)
Razonamiento Temprano

Registre la descripción de las clasificaciones correctas, hechas por el examinado, en las líneas de abajo. Utilice el número de clasificaciones correctas en la tabla para determinar los puntos ganados en este test auxiliar.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

Número de tipos correctos	Puntos
0	0
1	1
2	2
3-5	3
6	4
7	5
8-10	6

Calificación Bruta:
Razonamiento Fluido

FR Nivel 3

Procesamiento Visual-Espacial (VS)
Posición y Dirección

Coloque el cuadernillo de ítems horizontal

Respuesta Correcta

- | | |
|---------------------------------|-----|
| 1. En frente de la chica | 0 1 |
| 2. Detrás de la chica | 0 1 |
| 3. Sobre el niño más adelantado | 0 1 |
| 4. Sobre el niño más retrasado | 0 1 |
| 5. Sobre el coche que se aleja | 0 1 |
| 6. Sobre el camino recto | 0 1 |

Puntuación

- | |
|-----|
| 0 1 |
| 0 1 |
| 0 1 |
| 0 1 |
| 0 1 |
| 0 1 |

Calificación Bruta:
Procesamiento Visual-Espacial

VS Nivel 3

Razonamiento Cuantitativo (QR)
Razonamiento Cuantitativo

Respuesta Correcta

- | | |
|------------------|-----|
| 1. 4 | 0 1 |
| 2. 9 | 0 1 |
| 3. 9 (estrellas) | 0 1 |
| 4. 6 | 0 1 |
| 5. 4 (libros) | 0 1 |
| 6. 12 (personas) | 0 1 |

Calificación Bruta:
Razonamiento Cuantitativo

QR Nivel 3

Memoria de Trabajo (WM)
Memoria para Frases

Vuelva a poner el Cuadernillo de ítems en forma de caballete

Respuesta Correcta

- Muestra: Los coches van rápido F A**
- | | |
|--|-------|
| 1. El circo viene a la ciudad | 0 1 2 |
| 2. El niño pequeño no para de llorar | 0 1 2 |
| 3. Kim no quiere irse antes de que acabe la película | 0 1 2 |

Calificación Bruta:
Memoria

WM Nivel 3

Regla Basal o de Fundamento Sí el examinado recibe **2 o menos puntos** en los test auxiliares en cualquier inicio de nivel, deténgase y regrese inmediatamente al nivel anterior y administre **solo** el respectivo test auxiliar del mismo test secundario.

Regla de Techo Sí el examinado recibe **2 o menos puntos** en un test auxiliar, interrumpa la administración del test secundario. Continúe administrando los test auxiliares para los test secundarios restantes hasta que cada test secundario logre la regla de techo (2 o menos puntos).

Nivel Verbal 4

Razonamiento Fluido (FR)

Absurdos Verbales

Registre la respuesta del examinador

- Lewis se está vistiendo

- Mary se rompe la pierna

- Iceberg fundidos

Calificación Bruta:
Razonamiento Fluido

Puntuación

0 1 2

0 1 2

0 1 2

FR Nivel 4

Procesamiento Visual-Espacial (VS)

Posición y Dirección

Coloque el cuadernillo de ítems horizontal

Respuesta Correcta

- Donde los caminos se juntan
- El coche se mueve hacia el examinador
- El niño más adelantado a la izqda
- El niño más atrasado a la derecha
- El edificio al este del parque
- El edificio al sur del estadio

Puntuación

0 1

0 1

0 1

0 1

0 1

0 1

VS Nivel 4

Calificación Bruta:
Procesamiento Visual-Espacial

Razonamiento Cuantitativo (QR)

Razonamiento Cuantitativo

Respuesta Correcta

- Contar barras en la figura de dos bloques grandes
- 16 (bloques pequeños)
- 24 (bloques pequeños)
- 20 libras
- 10 (semanas)
- 4 (líneas)

Puntuación

0 1

0 1

0 1

0 1

0 1

0 1

Calificación Bruta:
Razonamiento Cuantitativo

QR Nivel 4

Memoria de Trabajo (WM)

Última Palabra

Vuelva a colocar el cuadernillo de ítems en forma de caballete
Puntúe 0, 1, o 2 por el recuerdo de las últimas palabras

Respuesta Correcta

- Muestra: Leche, galletas F A
- volar, llorar
 - rápido, ladrar
 - hablar, flotar

Puntuación

0 1 2

0 1 2

0 1 2

Puntuación Directa:
Memoria

WM Nivel 4



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

APÉNDICE VII



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

INFORME PSICOPEDAGÓGICO

DATOS PERSONALES.

Nombre del niño(a): J. A. C. Fecha de nacimiento: 08/02/2009
Institución Educativa: 004 Profesora: S. V.
Fecha de aplicación: Abril-Junio 2014.

MOTIVOS DEL INFORME.

Aplicación de un Programa para la detección temprana de niños superdotados de 4 y 5 años en la provincia de Chiclayo. Investigación realizada por la alumna de doctorado de la Universidad de Alicante (España) Patricia Elizabeth Gamarra García.

DATOS DE LA EVALUACIÓN.

Instrumentos:

- *K-BIT, Test breve de inteligencia de Kaufman (2011).*
- *Escala de Inteligencia Stanford-Binet Preescolar (2003).*
- *Escala de McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad. MSCA. (2004).*
- Prueba de creatividad. Arocas, Martínez, Martínez y Regadera (2002). *Orientaciones para la evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades.* Valencia: Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura i Educació.

Instrumentos Áreas	K-BIT		MSCA						STANFORD BINET								
	CI compuesto	Verbal	Perceptivo-manipulativa	Númérica	General Cognitiva	Memoria	Motricidad	Fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración.	NVIQ	VIQ	ECIQ	BAIQ	Raz. Fluido	Conoc.	Raz. Cuant.	Visión Esp.	Memo. Trab.
Puntaje	109 centil 73	59	65	66	126	49	59	6	130 centil 98	97 centil 42	114 centil 82	112 centil 79	129 centil 97	89 centil 23	105 centil 63	120 centil 91	117 centil 87
Categoría descriptiva.	medio	medio	superior	superior	superior	medio	medio	media alta	dotado	medio	medio alto	medio alto	superior	medio	medio	superior	medio alto

J. A. C. está seleccionado como potencialmente superdotado y talentoso. Presenta dificultades en el lenguaje verbal, específicamente en la pronunciación (tartamudeo), por lo que muchas veces se siente frustrado y no desea comunicarse; además, es un niño algo tímido e introvertido, principalmente con las personas que le son poco familiares.

El niño, en el momento de la aplicación de los tests, tenía una edad de 5 años y 2 meses. En el test K-BIT, destaca en la parte de matrices, que evalúa las habilidades no verbales, más que en la parte de vocabulario, que incide en aspectos verbales. Esta diferencia indica que el niño posee mejor habilidad para pensar sin apoyo verbal y para resolver problemas «nuevos», no aprendidos en la escuela (inteligencia fluida), que habilidad para manejar palabras y resolver problemas estrechamente relacionados con el colegio (inteligencia cristalizada).

En el test MSCA, proyecta una puntuación típica en el Índice General Cognitivo (GCI) de 126 (superior) y una edad mental de 7 años. Muestra una alta habilidad numérica, y en el área perceptivo-manipulativa, poniendo así de manifiesto sus destacadas aptitudes en la imitación, clasificación, la lógica y la organización visual, en diferentes tareas perceptivo-visuales y conceptuales.

En el test de Stanford Binet, presenta un perfil compuesto de 114, puntuación que se encuentra por encima del promedio; sin embargo, hemos encontrado diferencias relevantes en los dominios del IQ verbal y no verbal, tal como presenta el cuadro. El dominio no verbal (NVEIQ)

muestra una calificación de 130, en una categoría de dotado o muy avanzado, y en el dominio verbal (VEIQ) una calificación de 97, en la categoría de promedio o medio. Teniendo en cuenta los problemas de lenguaje que tiene el sujeto, el NVEIQ es el mejor indicador potencial cognitivo global de J. A. C. Como se observa en la tabla, en el área de razonamiento fluido (habilidad para resolver problemas empleando el razonamiento inductivo y deductivo) tiene una puntuación que lo sitúa en la categoría de superior rayano en el nivel siguiente, que es el dotado, indicando pues un talento lógico. El niño también ha obtenido altas valoraciones en el área de visión espacial (habilidad para ver patrones, relaciones, orientación espacial, o la figura entera entre las diversas piezas de una muestra visual) que lo ubica en el nivel superior. Estos resultados nos dan indicios de que el niño manifiesta también un talento figurativo (combinación de aptitudes no verbales y visión espacial).

En lo que respecta a la creatividad, la evaluación lo ubica en la categoría media-alta, destacando especialmente en los aspectos de fluidez y elaboración.

NECESIDADES EDUCATIVAS DEL ALUMNO.

J. A. C. necesita desarrollar y ejercitar su lenguaje verbal, sobre todo la articulación y la pronunciación de las palabras, así como para incrementar su vocabulario y ampliar su potencial cognitivo y facilitar el aprendizaje y extenderlo a otros ámbitos como el conocimiento, la memoria y el razonamiento cuantitativo que necesitaría potenciarlos, pues el incremento global de sus capacidades depende en gran parte de su desarrollo lingüístico y de su capacidad de comunicación.

En lo que respecta al valioso potencial en el área de razonamiento fluido, se debe seguir incentivando éste a través de ejercicios de matrices donde se le permita determinar las reglas subyacentes o las relaciones entre las piezas de información (como objetos visuales) que son nuevos para él. Estas actividades le ayudarán a seguir estimulando y desarrollando su habilidad para razonar inductivamente, a partir de una parte de un entero, de lo específico a lo general, o de lo individual a lo universal. También es importante para J. A. C. practicar las actividades de razonamiento deductivo y la necesidad de brindarle la información general para inferir la conclusión.

Es primordial, también, seguir apoyándolo y reforzando sus altas habilidades para percibir el mundo visual-espacial y ejecutar transformaciones sobre esas percepciones con diversas actividades de rompecabezas, lectura de gráficos, construcción y elaboración de mapas, así como representaciones a través de ilustraciones y dibujos y, por supuesto, motivarlo a seguir acrecentando su talento figurativo, incluyendo actividades simbólicas en las tareas habituales, como ayudas a la representación o a la expresión de informaciones.

Es igualmente fundamental proporcionar al niño un ambiente rico y estimulante, dentro y fuera de la institución educativa, que le permita desarrollar sus capacidades y desplegar sus habilidades, así como saciar sus ansias de saber. Otra necesidad importante es la de reforzar el sentimiento de pertenencia al grupo de compañeros, así como de obtener el reconocimiento de sus logros.

MEDIDAS PROPUESTAS.

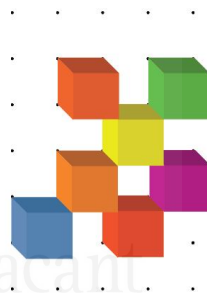
- Favorecer su educación integral, potenciando el desarrollo de todos los aspectos, y no sólo el intelectual, brindándole experiencias enriquecedoras con ayuda de los padres, realizando visitas a diferentes instituciones, museos, mercados, excursiones al campo y a la playa, y también actividades y proyectos educativos en la escuela que le permitan desarrollar todas sus posibilidades y adaptarse al contexto.
 - Aceptarle tal como es, teniendo siempre presente que el niño o niña con altas potencialidades no es una persona adulta.
 - Demostrarle afecto, como un miembro más de la familia y del grupo de compañeros.
 - Reforzarle y reconocer sus logros y progresos con palabras y gestos de apoyo y aprobación.
 - Favorecer las relaciones con sus iguales a través de su participación en diversas actividades como talleres, campeonatos, asociaciones, excursiones, etc.
 - Ejercicios de discriminación auditiva: ruido y sonido de animales, instrumentos musicales, naturaleza, habituales de la casa, etc.
- Dirigir su atención hacia estímulos auditivos determinados, localización de la dirección del sonido.

- Imitación de sonidos de animales, onomatopéyicos, instrumentos musicales, inarticulados, secuencias vocálicas y consonánticos.
- Ejercicios para el control y dominio de la respiración, del soplo, movilidad y coordinación de los órganos que intervienen en el habla (lengua, labios, paladar...), praxias buco-linguo-faciales, que le ayuden a vocalizar mejor los fonemas y las palabras.
- Repetición de cuentos, poesías, trabalenguas, canciones, juegos verbales y rimas, así como actividades de lluvias de ideas en un ambiente relajado, originando el diálogo y el debate.
- Actividad de Cuentacuentos. Con ella se desarrolla un amplio rango de habilidades lingüísticas, incluyendo complejidad de vocabulario y estructura de las oraciones, uso de la voz narrativa y del diálogo, coherencia temática y expresividad. Se pide a los alumnos que creen una historia utilizando láminas, títeres u otros elementos.
- Actividades de comprensión. El objetivo es incentivar la habilidad del niño para describir un suceso que ya ha vivido. Al principio de la actividad, el alumno ve una película o disfruta de un cuento y después se le pregunta una serie de cuestiones sobre los mismos. Se valoran habilidades como la exactitud de contenido, complejidad de vocabulario, nivel de detalles y estructura de las oraciones.
- Descripción de láminas, figuras en libros, periódicos, visitas a diferentes instituciones culturales (museos, emisoras de radio, televisión, granjas, huertos, hospitales, etc.) que le permitan informarse y dialogar sobre temas de interés.
- Para el desarrollo de la creatividad se sugiere módulos creativos a través del dibujo, pintura, modelado en arcilla o en plastilina, (entre otras técnicas), otras gráfico-plásticas, así como talleres de música, teatro, danza y creaciones literarias (producción de textos: cuentos, poesías, canciones, adivinanzas, etc.).
- Para estimular su talento lógico, proponemos actividades de razonamiento fluido: diseñar un taller de juegos de ingenio y de lógica, donde se trabaje con actividades lúdicas como tres en raya, dominó y otras orientadas a:
 - ✓ Identificar el propósito de los resultados de la ordenación.
 - ✓ Describir semejanzas y diferencias.

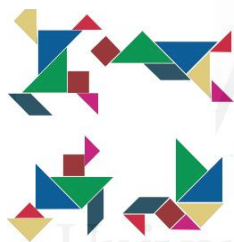
- ✓ Decidir qué objetos van primero y cuáles detrás.
- ✓ Ordenar los objetos y hechos en un orden correcto. Ejemplos: ordenar dinero según su valor, utilizar una línea del tiempo para secuenciar sucesos, ordenar objetos del más corto al más largo, comprobar si se ha dejado alguno sin ordenar, etc.
- ✓ Extraer conclusiones.
- ✓ Ordenar unos dibujos para componer una historia. Ejemplos: ordenar fotos cronológicamente, cómo se hace una ensalada de fruta, un sándwich (primero... después... y finalmente), etc.
- ✓ Buscar causas y efectos inmediatos y a largo plazo y hacerse preguntas sobre los mismos, ejemplos: ¿Por qué llegamos tarde a la escuela? ¿Cuáles serían las causas y efectos si no tuviéramos papel bond en el aula? ¿Qué ocurriría si alguien sin pensar atraviesa la calle?
- ✓ Examinar cosas para nombrarlas con exactitud. Ejemplos: nombrar partes del cuerpo humano, los distintos miembros de la familia y realizar un árbol genealógico.
- ✓ Trabajar analogías: Enseñar a los niños a usar el lenguaje en sentido figurativo, y usar las analogías para analizar desde distintas perspectivas. Buscar analogías ayuda a construir habilidades de vocabulario y pensamiento flexible. Existen diferentes tipos: sinónimos y antónimos (ejemplo: Conectar es a desconectar como empezar es a ...), todo-parte o parte-todo (ejemplo: casa es a techo como carro es a...), funcionamiento de las cosas (ejemplo: ojo es a vista como oreja es a...), característica esencial de las cosas (ejemplo: manzana es a fruta como lechuga es a...).
- ✓ Actividades como contar las formas geométricas que hay en cada dibujo, lo que favorecerá el incremento de la atención.

- ✓ Actividades de descubrimiento. Su objetivo es potenciar la capacidad del niño para observar y examinar diversos materiales naturales (como rocas, conchas, ramas, frutos, semillas, plumas, etc.), y la habilidad para identificar las semejanzas y diferencias entre ellos a fin de clasificar los objetos propios del mundo natural.
- ✓ Actividad de experimentos. Pretende desarrollar la capacidad del niño para establecer y generar hipótesis basadas en la observación. Ejemplo de experimento: flotar y hundir. Consiste en mostrar un recipiente con agua y diferentes materiales recogidos del mundo natural. Se le pide que haga una serie de predicciones sobre los objetos que se le muestran y que genere hipótesis para explicar por qué los materiales se hunden y/o flotan. También se anima al niño para que pruebe sus propias ideas experimentando con otros materiales.
- ✓ Juego de la búsqueda del tesoro. El objetivo del mismo consiste en fomentar la capacidad del niño para hacer inferencias lógicas. Antes de comenzar el juego, se ocultan distintos tipos de «tesoros» bajo banderas diferentes. El niño debe averiguar la regla que rige la colocación de los tesoros y utilizarla para prever dónde se encuentran determinados objetos. La forma de ordenar los tesoros pondrá de manifiesto hasta qué punto organiza bien la información.
- ✓ Actividad de montaje. El objetivo consiste en incrementar la capacidad mecánica del alumno. Se valoran los siguientes aspectos: capacidad para establecer relaciones entre las partes y el todo, estrategias de resolución de problemas (consistentes en montar y desmontar una serie de objetos: autos, rampas y máquinas sencillas) y capacidad para prestar atención a los detalles; además, se desarrollan otras áreas como destrezas motoras finas y capacidad espacial.
- ✓ Actividades de adivinanzas de objetos, animales, etc., teniendo en cuenta sus atributos o cualidades. Ejemplo: Es un animal muy grande que tiene una trompa... Tiene cuatro patas y sirve para sentarse...

- ✓ Actividades de acertijos. Ejemplo: ¿Qué animal anda con los pies en la cabeza...?
- ✓ Actividades de asociación: dar al niño diferentes clases de objetos o dibujos y pedirle que los agrupe por categorías/familias. Por ejemplo: animales, juguetes, prendas de vestir...
- ✓ Actividades de los contrarios: Se partirá de frases en las que se utilizarán adjetivos calificativos y los conceptos básicos trabajados. Por ejemplo: Este árbol es muy grande y éste es muy... Este señor es muy delgado y éste es muy...
- Actividades para desarrollar las habilidades viso-espaciales:
 - ✓ El taller de cubos supone una serie de actividades que se realizan de forma individual, aunque también es posible e incluso recomendable que, en ocasiones, los alumnos que se encuentran en un cierto nivel de dificultad, ayuden a otros que se encuentran en un nivel menor de dificultad.
 - Nivel 1: construcciones libres.
 - Nivel 2: construcciones con modelos.
 - Nivel 3: realizar una construcción con cubos y después dibujar a mano en la trama.



- Nivel 2: Composición de figuras de tamaño real sólo con contorno.
- Nivel 3: Composición a partir de modelos reducidos.
- Nivel 4: Resolución de problemas.
- Nivel 5: Creación de figuras.



- ✓ Construcción de maquetas sobre aspectos relevantes como, por ejemplo, el cuerpo humano.
- ✓ Juegos con rompecabezas y piezas de «lego».
- ✓ Elaboración de mapas y gráficos del recorrido de un paseo.
- Actividades para potenciar el talento figurativo: imaginar, graficar y describir un escenario.
 - ✓ Promover el uso de fotografías, videos, películas, laberintos visuales, mapas, tablas y símbolos gráficos.

Fecha: 20-10-2014.

Firma del responsable.

Patricia Elizabeth Gamarra García.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

APÉNDICE VIII



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

INFORME PSICOPEDAGÓGICO

DATOS PERSONALES.

Nombre del niño(a): A. M. G.

Fecha de nacimiento: 26/08/2008

Institución Educativa: 004

Profesora: M. C.

Fecha de aplicación: Abril - Junio 2014.

MOTIVOS DEL INFORME.

Aplicación de un Programa para la detección temprana de niños superdotados de 4 y 5 años en la provincia de Chiclayo. Investigación realizada por la alumna de doctorado de la Universidad de Alicante (España) Patricia Elizabeth Gamarra García.

DATOS DE LA EVALUACIÓN.

Instrumentos:

- *K-BIT, Test breve de inteligencia de Kaufman (2011).*
- *Escala de Inteligencia Stanford-Binet Preescolar (2003).*
- *Escala de McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad. MSCA. (2004).*
- *Prueba de creatividad. Arocas, Martínez, Martínez y Regadera (2002). Orientaciones para la evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades. Valencia: Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura i Educació.*

Instrumentos Áreas	K-BIT		MSCA					STANFORD BINET					Memo. Trab.				
	CI com- puesto	Verbal	Perceptivo- manipula- tiva	Numé- rica	General Cogniti- va	Memoria	Motrici- dad	Creati- vidad	Fluidez. flexibilidad. originalidad. elaboración.	NVIQ	VIQ	ECIQ		BAIQ	Raz. Fluido	Conoc.	Raz. Cuant.
Puntaje	119 centil 90	58	63	64	122	64	51	6.2	119 centil 90	115 centil 84	118 centil 88	106 centil 66	123 centil 94	94 centil 34	133 centil 99	103 centil 58	123 centil 94
Catego- ría descrip- tiva.	medio alto	medio	superior	superior	superior	superior	medio	media alta	medio alto	medio alto	medio alto	medio	superior	medio	dotado	medio	superior

A. M. G. está seleccionada como potencialmente superdotada y talentosa. Los resultados del test K-BIT señalan que no existen diferencias importantes entre matrices (que evalúan las habilidades no verbales) y el área de vocabulario (que evalúa aspectos verbales), en la que destaca ligeramente. Esto indica que la niña posee tanto habilidad para razonar y resolver problemas «nuevos» (inteligencia fluida) como para manejar y resolver problemas estrechamente relacionados con materias y conocimientos aprendidos (inteligencia cristalizada).

La niña, en el momento de la aplicación de los tests, tenía una edad de 5 años y 8 meses. En el test MSCA proyecta una puntuación típica en el Índice General Cognitivo (GCI) de 122 (superior) y una edad mental de 6 años y 9 meses; presenta altas puntuaciones en el área perceptivo-manipulativa del test MSCA y en el de su equivalente: razonamiento fluido de Stanford Binet (habilidad para resolver problemas empleando el razonamiento inductivo y deductivo, destacando en actividades como la clasificación y diferentes tareas perceptivo-visuales y conceptuales), con calificaciones que la sitúan en las categorías de superior y rayano a valorarse como un talento lógico.

También ha destacado con altas valoraciones en el área de la memoria del test MSCA y en el afín memoria de trabajo (proceso en el cual diversa información es almacenada en la memoria de corto plazo, y es inspeccionada, clasificada o transformada) de Stanford Binet. Es muy importante destacar en A. M. G. su gran potencial en el talento matemático, demostrado en los resultados obtenidos en el área numérica del test MSCA y en el área de razonamiento cuantitativo del test de Stanford Binet, con una categoría de dotado. Asimismo, la niña posee un talento

académico (talento complejo en el cual se combinan recursos elevados de tipo verbal, lógico y de gestión de memoria), tal como lo corroboran las puntuaciones observadas en el cuadro.

A. M. G. presenta un perfil compuesto de 118, puntuación que se encuentra por encima del promedio, manifestando equilibrio en el desarrollo de ambos dominios, sin encontrar diferencias relevantes en el IQ verbal y no verbal. El dominio no verbal (NVEIQ) presenta una calificación de 119 y, en el dominio verbal (VEIQ), una calificación de 115, ambos ubicados en la categoría por encima del promedio, por lo que la puntuación del perfil compuesto ECIQ es el mejor indicador potencial cognitivo global de la niña.

En lo que respecta a la creatividad, la alumna está ubicada en la categoría media alta, destacando especialmente en el aspecto de elaboración, que consiste en añadir elementos o detalles a ideas que ya existen, modificando alguno de sus atributos.

NECESIDADES EDUCATIVAS DE LA ALUMNA.

A. M. G. precisa de un entorno que ayude al desarrollo máximo de sus habilidades, permitiéndole y animándole a manifestar originalidad, divergencia, creatividad, talento e inteligencia.

Requiere de una práctica educativa que le permita seguir enriqueciendo su vocabulario y sus conocimientos, favoreciendo así el incremento de todas sus potencialidades, ya sea de talento matemático y académico y posiblemente de un talento lógico, como en otras áreas, con actividades que le supongan desafíos cognitivos y escolares.

MEDIDAS PROPUESTAS.

- Incentivar el desarrollo pleno de todas sus capacidades, no sólo en las que ella destaca, sino también en las que muestra un rendimiento medio.
- Brindarle oportunidades de enriquecimiento de sus conocimientos a través de la visitas a museos, fábricas, mercados, zoológicos, parques botánicos, centro de astronomía, etc.

- Propiciarle otras posibilidades de formación extraescolar donde pueda desarrollar sus habilidades y capacidades, tales como participación en cursos y talleres, conservatorio de música, escuela de idiomas, talleres de informática, actividades deportivas, cursos y talleres de artes plásticas, etc.
- Apoyarle en sus manifestaciones, aceptando y reconociendo sus producciones y considerando sus iniciativas, profundizando en los contenidos y conocimientos impartidos en clase, proponiéndole trabajos en casa que no requieran de una monitorización sistemática, así como colaborando en pequeños proyectos y apoyando a sus compañeros dentro de clase.
- Realizar ejercicios matemáticos con diversas consignas y materiales de apoyo. Ejemplos: asociar número y cantidad, contar de forma ascendente y descendente, leer y escribir cantidades comprendidas del 1 al 10 e ir aumentando según sus progresos, identificar en un número: las unidades y las decenas, los conceptos «menor», «mayor», «igual», «anterior» y «posterior», que conozca el doble de los números sencillos y el signo de la suma, entre otros.
- Actividades de mediciones. Ejemplos: averiguar cuántos metros de ancho y largo tiene su habitación, medir a todos los niños de la clase y hacer un gráfico de barras con la información, plantear cómo se puede calcular las distancias, o cuánto hemos crecido, sin nuestro sistema métrico.
- Actividades de tienda: colocar precios en los productos y realizar las acciones de compra y venta con monedas elaboradas con cartón y papel.
- Actividades de juego de dados, naipes y ruleta, para que identifique las cantidades, número mayor o menor e igual y suma de cantidades.
- Participar en juegos de mesa que requieran utilizar dinero de papel.
- Actividades que estimulen el razonamiento lógico, como completar analogías visuales generando las figuras que faltan, clasificaciones, de asociación y memoria visual, seriaciones, de causa y efecto, etc.

- Para estimular la creatividad en la niñ, proponemos talleres creativos gráfico-plásticos (dibujo, pintura, modelado en arcilla o en plastilina, murales y esculturas con material reciclable, etc.), de música, dramatización, títeres, danza y creaciones literarias (producción de textos: cuentos, poesías, canciones, adivinanzas, etc.).

Fecha: 20-10-2014.

Firma de la responsable.

Patricia Elizabeth Gamarra García.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



APÉNDICE IX

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

INFORME PSICOPEDAGÓGICO

DATOS PERSONALES.

Nombre del niño(a): M. L. L.

Fecha de nacimiento: 29/05/2009

Institución Educativa Inicial: 030.

Profesora: J. N.

Fecha de aplicación: Abril-Junio 2014.

MOTIVOS DEL INFORME.

Aplicación de un Programa para la detección temprana de niños superdotados de 4 y 5 años en la provincia de Chiclayo. Investigación realizada por la alumna de doctorado de la Universidad de Alicante (España) Patricia Elizabeth Gamarra García.

DATOS DE LA EVALUACIÓN.

Instrumentos:

- *K-BIT, Test breve de inteligencia de Kaufman (2011).*
- *Escala de Inteligencia Stanford-Binet Preescolar (2003).*
- *Escala de McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad. MSCA. (2004).*
- *Prueba de creatividad. Arocas, Martínez, Martínez y Regadera (2002). Orientaciones para la evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades. Valencia: Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura i Educació.*

Instrumentos Áreas	K-BIT		MSCA					STANFORD BINET					Memo. Trab.					
	CI com- puesto		Verbal	Perceptivo- manipula- tiva	Núm- rica	General Cogniti va	Memoria	Motrici- dad	Creati- vidad	NVIQ	VIQ	ECIQ		BAIQ	Raz. Fluido	Conoc.	Raz. Cuant.	Visión Esp.
Puntaje	119 centil 90		58	55	75	121	62	40	3.2	125 centil 95	111 centil 77	118 centil 88	121 centil 92	129 centil 97	94 centil 34	138 centil 99	100 centil 50	123 centil 94
Catego- ría descrip- tiva.	medio alto		medio	medio	supe- rior alto	superior	superior	medio	media baja	superior	medio alto	medio alto	supe- rior	supe- rior	medio	dotado	medio	superior

M. L. L. está seleccionada como potencialmente superdotada y talentosa. Los resultados del test de K-BIT indican que hay cierta paridad en el área de vocabulario y matrices, por lo que se concluye que no existen diferencias importantes en el dominio de sus habilidades verbales e inteligencia cristalizada (destaca ligeramente) y las no verbales e inteligencia fluida.

La niña, en el momento de la aplicación de los tests, tenía una edad de 4 años y 11 meses. En el test MSCA, proyecta una puntuación típica en el Índice General Cognitivo (GCI) de 121 (superior) y una edad mental de 5 años y 10 meses. Muestra una gran aptitud y talento para las matemáticas, obteniendo en el área numérica del test MSCA puntuaciones que la ubican en la categoría de superior alto y, en el área de razonamiento cuantitativo del test de Stanford Binet, en la de dotado.

En el área de memoria del test MSCA alcanzó puntuaciones superior a la media, en concordancia con la obtenida en el índice de factor memoria de trabajo del test de Stanford Binet, que la sitúan en la categoría de superior.

M. L. L. destaca también con altas valoraciones en el área de razonamiento fluido del test de Stanford Binet (habilidad para resolver problemas empleando el razonamiento inductivo y deductivo), lo cual indica que posee un talento lógico.

Los resultados del test de Stanford Binet muestran que la niña presenta un perfil compuesto de 118, puntuación que se encuentra por encima del promedio y es el mejor indicador potencial cognitivo global de la alumna; sin embargo, se encuentran moderadamente diferencias en

los dominios del IQ verbal y no verbal, tal como presenta el cuadro. El dominio no verbal (NVEIQ) presenta una calificación de 125, en una categoría de superior, y en el dominio verbal (VEIQ) una calificación de 111, en la categoría por encima de la media.

En lo que respecta a la creatividad, su calificación se encuentra ubicada en la categoría media baja, lo que significa que no muestra aptitudes y destrezas en los aspectos de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración.

NECESIDADES EDUCATIVAS DE LA ALUMNA.

M. L. L. requiere una estimulación adecuada y constante, así como un entorno enriquecedor dentro y fuera de la escuela para seguir incrementando sus altas habilidades, como es el razonamiento lógico y matemático y la memoria, y reforzar sus áreas menos destacadas como son sus habilidades verbales y creativas y la de representar de manera gráfica ideas visuales o espaciales, así como ampliar sus conocimientos previos.

Precisa tareas con mayor grado de dificultad y extensión que las de su grupo de clase, como las que sugerimos a continuación.

MEDIDAS PROPUESTAS.

- Introducción de actividades y experiencias de aprendizaje que permitan diversos grados de profundización y que puedan realizarse de forma cooperativa, como talleres, visitas y pequeños proyectos.
- Realizar actividades que permitan reforzar los conceptos geométricos, clasificatorios y numéricos, a través de la realización de problemas sencillos con los números a partir de situaciones cotidianas y cuantitativas: compra, calendario, mediciones, etc.
- Reforzar el logro de las competencias y capacidades lógicas, a través de diversas actividades:
 - ✓ Actividades de generación (familias de palabras): Árboles: álamo, olivo, peral. Oficios: maestro, albañil, mecánico...
 - ✓ Actividades de generación - derivación de palabras: Pan: panadero, panadería, panecillo, ...
 - ✓ Actividades de completar frases con palabras: Mi mano tiene cinco...

- ✓ Actividades de adivinanzas de objetos, animales, etc., teniendo en cuenta sus atributos o cualidades.
- ✓ Acertijos y retahílas.
- ✓ Actividades de comprensión y ejecución de órdenes de dificultad creciente: Pon el lápiz encima de la mesa y cierra la puerta de la clase.
- ✓ Actividades de clasificación.
- ✓ Nombrar distintas palabras, debiendo indicarnos si son objetos, lugares o animales. Por ejemplo: lápiz, goma, cocina, perro...
- ✓ Enumerar una serie de palabras debiendo indicar la categoría a que pertenecen. Por ejemplo: plátano, cereza, naranja son frutas. Pájaro, pez, gato, elefante son animales...
- ✓ Establecer analogías: Pedro es un niño, Ana es...
- ✓ Actividades de reconocimiento de acciones: Presentar una lámina y pedirle a la alumna que diga qué están haciendo los personajes.
- ✓ Actividades de derivación: Por ejemplo: leche – lechero – lechería – lechera.
- ✓ Decir contrarios, por ejemplo hacer – deshacer, limpiar – ensuciar...
- ✓ Decir aumentativos y diminutivos.
- Realizar actividades que estimulen el pensamiento divergente, como el dibujo libre o sobre una base, modelado, collage con diversos materiales, juego dramático y libre, producciones literarias, etc.
- Efectuar intervenciones en el desarrollo lingüístico en actividades cotidianas del aula, prestando especial atención a la motivación y dando prioridad a la comunicación y la interacción verbal, como juegos específicos en los que se trabaje el vocabulario básico: juegos de observación, conversación, elocución, narraciones, lecturas de imágenes, cuentos incompletos, trabalenguas, juegos dramáticos, etc.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Fecha: 20-10-2014.

Firma de la responsable.

Patricia Elizabeth Gamarra García.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



APÉNDICE X

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

INFORME PSICOPEDAGÓGICO

DATOS PERSONALES.

Nombre del niño(a): J. C. Ch.

Fecha de nacimiento: 18/09/2008

Institución Educativa Inicial: 030.

Profesora: C. T.

Fecha de aplicación: Abril - Junio 2014.

MOTIVOS DEL INFORME.

Aplicación de un Programa para la detección temprana de niños superdotados de 4 y 5 años en la provincia de Chiclayo. Investigación realizada por la alumna de doctorado de la Universidad de Alicante (España) Patricia Elizabeth Gamarra García.

DATOS DE LA EVALUACIÓN.

Instrumentos:

- *K-BIT, Test breve de inteligencia de Kaufman (2011).*
- *Escala de Inteligencia Stanford-Binet Preescolar (2003).*
- *Escala de McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad. MSCA. (2004).*
- Prueba de creatividad. Arocas, Martínez, Martínez y Regadera (2002). *Orientaciones para la evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades.* Valencia: Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura i Educació.

Instrumentos Áreas	K-BIT		MSCA					STANFORD BINET									
	CI com- puesto	Verbal	Percepti- vo- manipula- tiva	Numé- rica	General Cogniti- va	Memoria	Motrici- dad	Creati- vidad Fluidez. flexibilidad. originalidad. elaboración.	NVIQ	VIQ	ECIQ	BAIQ	Raz. Fluido	Conoc.	Raz. Cuant.	Visión Esp.	Memo. Trab.
Puntaje	107 centil 68	64	64	66	127	60	78+	6.5	125 centil 95	109 centil 73	117 centil 87	112 centil 79	129 centil 97	106 centil 66	111 centil 77	111 centil 77	117 centil 87
Catego- ría descrip- tiva.	medio	supe- rior	superior	supe- rior	superior	superior	muy superior	media alta	superior	medio	medio alto	medio alto	supe- rior	medio	medio alto	medio alto	medio alto

J. C. Ch. está seleccionado como potencialmente superdotado y talentoso. En el test K-BIT, los resultados señalan que no existen diferencias relevantes entre matrices (en las que destaca ligeramente y que evalúan las habilidades no verbales) y el área de vocabulario, que valora las aptitudes verbales. Esto nos muestra que existe cierto equilibrio entre la inteligencia fluida y la cristalizada.

El niño, en el momento de la aplicación de los tests, tenía una edad de 5 años y 7 meses. En el test MSCA proyecta una puntuación típica en el Índice General Cognitivo (GCI) de 127 (superior) y una edad mental de 7 años. Hay que destacar que J. C. Ch. es un niño muy hábil y competente en todas las áreas, que muestra una gran aptitud en la motricidad gruesa y fina, con una puntuación «muy superior»; también destaca asimismo en las otras áreas restantes: verbal, numérica, perceptivo-manipulativa (pone de manifiesto su razonamiento, ejercitando aptitudes como la imitación, clasificación, la lógica y la organización visual, en diferentes tareas perceptivo-visuales y conceptuales) y en memoria, todas ellas con puntuaciones de categoría superior.

En el test de Stanford Binet presenta un perfil compuesto de 117. Es el mejor indicador potencial cognitivo global de J. C. Ch., puntuación que se encuentra por encima del promedio; sin embargo, encontramos diferencias importantes en los dominios del IQ verbal y no verbal, tal como presenta el cuadro. En el dominio no verbal (NVEIQ) presenta una calificación de 125, en una categoría de superior y, en el dominio verbal (VEIQ), una calificación de 109, ubicado en la media. J. C. Ch. muestra un talento lógico, destacando en la área de razonamiento fluido

(habilidad para resolver problemas empleando el razonamiento inductivo y deductivo), con una puntuación que lo sitúa en la categoría de superior.

En lo que respecta a la creatividad, se encuentra ubicado en la categoría media alta, destacando ligeramente en los aspectos de fluidez y elaboración.

NECESIDADES EDUCATIVAS DEL ALUMNO.

J. C. Ch. demanda aceptación, confianza y reconocimiento de sus logros, así como estímulo en la superación de obstáculos y retos por parte de las personas que le rodean en su entorno.

Precisa de tareas que tengan mayor grado de dificultad que le permitan desarrollar al máximo sus altas potencialidades, no sólo en las que destaca (como es el talento lógico y las habilidades motrices), sino en las que tiene un desarrollo vivo dentro de la media.

El niño necesita acrecentar su vocabulario y habilidades cristalizadas, ampliando su fondo acumulado de información general que le facilite desplegar todas sus potencialidades cognitivas.

MEDIDAS PROPUESTAS.

- Evitar tareas repetitivas y ampliar el contenido de los temas desarrollados en clase.
- Ser tolerantes ante las continuas preguntas, curiosidades e inquietudes, ayudándole a encontrar la respuesta.
- En lo referente a continuar desarrollando sus habilidades motrices, es importante que el niño ejercite su motricidad gruesa, especialmente al aire libre, para ofrecerle la oportunidad de participar en movimientos complejos y combinados, sobre todo, en aspectos como el ritmo, el equilibrio, la potencia y la rapidez; son importantes también los talleres de psicomotricidad o educación física y la práctica de deportes como el fútbol, atletismo, carrera de obstáculos, natación, artes marciales, talleres de danza y expresión corporal. En lo que respecta a la práctica de la coordinación fina, sería interesante trabajar con el niño en talleres de artesanía, plastilina y actividades gráfico-plásticas.

- Para estimular el talento lógico, realizar actividades para desarrollar su razonamiento fluido a través de algún taller de actividades de ingenio y de lógica, donde se trabaje en juegos como tres en raya, dominó y otros dirigidos a:
 - ✓ Indicar el propósito de los resultados de la ordenación.
 - ✓ Detallar semejanzas y diferencias.
 - ✓ Arribar a conclusiones.
 - ✓ Ordenar dibujos para inventar una historia. Por ejemplo, ordenar fotos cronológicamente, cómo preparar unas galletas con chocolate, un sándwich, (primero... después... y finalmente), etc.
 - ✓ Indagar causas y efectos inmediatos y a largo plazo y hacerse preguntas sobre el asunto. Como por ejemplo, ¿Por qué nos acostamos a dormir tarde?, ¿cuáles serían las causas y los efectos si no tuviéramos pizarra en el aula?, ¿qué ocurriría si un niño cruza la calle corriendo?
 - ✓ Practicar analogías: sinónimos y antónimos, todo-parte o parte-todo, funcionamiento y características de las cosas.
 - ✓ Actividades de experimentación y descubrimiento.
 - ✓ Actividades de adivinanzas, de acertijos, asociación y de opuestos o contrarios tomando como referente atributos o cualidades de objetos, animales, etc.
 - ✓ Hacer una lámina con dibujos atractivos y pedir al alumno que señale y nombre todas las cosas que empiecen con un sonido determinado.
 - ✓ Observar dibujos y pedirle que busque cosas o acciones determinadas: un árbol grande, el perro que está tumbado...
 - ✓ Entregar distintas clases de objetos o dibujos y pedirle que los agrupe por categorías (colores, formas, familias semánticas, etc.).
 - ✓ Pegar dibujos de cosas que estén relacionadas, tales como: silla-mesa; botón-camisa; tenedor-cuchillo.

- ✓ Presentamos varios objetos en un orden determinado, después se cambian de lugar y el alumno los debe colocar en el orden correcto.
- Favorecer el desarrollo de las habilidades cristalizadas y la curiosidad investigadora a través de pequeños proyectos en el aula y trabajo en casa sobre de temas de interés y que permitan ampliar los contenidos brindados en clase, así como la participación en actividades extraescolares como talleres de lectura, de informática o científicos, entre otros.
- Para impulsar su capacidad creativa, se proponen talleres creativos gráfico-plásticos (dibujo, pintura, modelado en arcilla o en plastilina, collage, murales, decoración con material reciclable, etc.), de expresión corporal y musical, así como de creaciones literarias (producción de textos: cuentos, poesías, canciones, adivinanzas, cambiar el final a los cuentos, cambiar de título a cuentos clásicos, inventar personajes nuevos uniendo dos o tres figuras de animales conocidos, etc.).

Fecha: 20-10-2014.

Firma de la responsable:

Patricia Elizabeth Gamarra García.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

APÉNDICE XI



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

INFORME PSICOPEDAGÓGICO

DATOS PERSONALES.

Nombre del niño(a): J. L. C.
 Fecha de Nacimiento: 05/09/2008.
 Institución Educativa Inicial: 048.
 Profesora: R. S.
 Fecha de aplicación: Abril - Junio 2014.

MOTIVOS DEL INFORME.

Aplicación de un Programa para la detección temprana de niños superdotados de 4 y 5 años en la provincia de Chiclayo. Investigación realizada por la alumna de doctorado de la Universidad de Alicante (España) Patricia Elizabeth Gamarra García.

DATOS DE LA EVALUACIÓN.

Instrumentos:

- *K-BIT, Test breve de inteligencia de Kaufman (2011).*
- *Escala de Inteligencia Stanford-Binet Preescolar (2003).*
- *Escala de McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad. MSCA. (2004).*
- *Prueba de creatividad. Arocas, Martínez, Martínez y Regadera (2002). Orientaciones para la evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades. Valencia: Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura i Educació.*

Instrumentos Áreas	K-BIT		MSCA						STANFORD BINET						Memo. Trab.			
	CI com- puesto		Verbal	Perceptivo- manipula- tiva	Númérica	General Cogniti- va	Memoria	Motrici- dad	Creati- vidad	NVIQ	VIQ	ECIQ	BAIQ	Raz. Fluido		Conoc.	Raz. Cuant.	Visión Esp.
Puntaje	102 centil 55		61	71	60	127	61	58	5.5	106 centil 66	112 centil 79	103 centil 58	103 centil 58	121 centil 92	94 centil 34	105 centil 63	106 centil 66	123 centil 94
Categoría descrip- tiva.	medio		superior	superior	superior	superior	superior	medio	media alta.	medio	medio	medio	medio	superior	medio	medio	medio	superior

J. L. C. está seleccionada como potencialmente superdotada. En el test K-BIT destaca en la parte de vocabulario más que en la parte de matrices. Esta diferencia indica que la niña muestra mayores habilidades verbales relacionadas con el aprendizaje escolar (inteligencia cristalizada) que para las aptitudes no verbales y capacidad para resolver nuevos problemas (pensamiento fluido).

La niña, en el momento de la aplicación de los tests, tenía una edad de 5 años y 7 meses. En el test MSCA, proyecta una puntuación típica en el Índice General Cognitivo (GCI) de 127 (superior) y una edad mental de 7 años; muestra una gran aptitud en el área perceptivo-manipulativa del test MSCA, en el cual pone de manifiesto su altas aptitudes en el razonamiento, clasificación, la lógica y la organización visual en diferentes tareas perceptivo-visuales y conceptuales, al igual que en su equivalente, el razonamiento fluido del test de Stanford Binet, con una puntuación que lo sitúa en la categoría de superior.

J. L. C. también destaca en el área de memoria del test MSCA (con una puntuación superior, como se observa en la tabla) y en el afin memoria de trabajo (proceso en el cual diversa información es almacenada en la memoria de corto plazo y es inspeccionada, clasificada o transformada) de Stanford Binet.

En el test de Stanford Binet presenta un perfil compuesto de 109. Es el mejor indicador del potencial cognitivo global de J. L. C., puntuación que se encuentra en la media, por encima del promedio por poco; sin embargo, hemos encontrado unas leves diferencias en los

dominios del IQ verbal y no verbal, tal y como se presenta en el cuadro. El dominio no verbal (NVEIQ) presenta una calificación de 117, en una categoría de medio alto y, en el dominio verbal (VEIQ), una calificación de 106, en la categoría de promedio o medio.

En lo que respecta a la creatividad, la evaluación la ubica en la categoría media alta, destacando especialmente en el aspecto de elaboración.

NECESIDADES EDUCATIVAS DEL ALUMNA.

J. L. C. necesita estimular todas sus capacidades para que éstas lleguen a su grado máximo, tanto en los aspectos en que destaca, como es el razonamiento fluido y la memoria, como en aquellos en los que presenta un rendimiento medio.

Precisa, igualmente, de un entorno estimulador que facilite el desarrollo de toda sus potencialidades, a través de actividades lúdicas de descubrimiento e investigación, dentro y fuera de la escuela.

MEDIDAS PROPUESTAS.

- Es preciso alentarle en sus avances y logros, aceptando y reconociendo sus producciones y considerando de manera positiva todas sus iniciativas.
- Promover su autonomía, alentándole a resolver sus propios problemas.
- Brindarle oportunidades de enriquecimiento cultural y de habilidades cristalizadas a través de la participación en cursos y talleres, visitas a mercados, zoológicos, exposiciones en museos, etc.
- Propiciarle otras posibilidades de formación extraescolar donde pueda desarrollar sus habilidades y capacidades: conservatorio de música, escuela de idiomas, talleres de informática, actividades deportivas, cursos y talleres de artes plásticas, etc.
- Favorecer el área de memoria de trabajo, a través de actividades orientadas a ejercitar y desarrollar ese aspecto. Ejemplos:
 - ✓ Presentarle objetos en un orden determinado; después se cambian de lugar y la niña los debe colocar en el orden correcto.

- ✓ Se le presentará varias imágenes para que las visualice durante 10 segundos, después se le enseñará otra en la que aparecen cuatro fragmentos de diferentes imágenes y la alumna tiene que identificar cuál se corresponde con la primera imagen vista.
- ✓ La actividad «¿Qué hay más?» : Se dibuja un objeto, se le pide a la niña que cierre los ojos y se le añade algo nuevo (por ejemplo, se dibuja un auto), después se le añade una rueda más, etc. La niña, al abrir los ojos, debe saber qué es lo que se ha añadido y, así, sucesivamente.
- ✓ Juego de «Ha venido un barco cargado de animales, frutas, ...»
- Favorecer el desarrollo de las habilidades de razonamiento inductivo y deductivo, así como las de inferir conclusiones, a través de diferentes actividades lúdicas:
 - ✓ Ejercicios de matrices y de completar analogías.
 - ✓ Identificar semejanzas y diferencias en figuras y objetos.
 - ✓ Ordenar figuras o dibujos siguiendo una secuencia lógica.
 - ✓ Trabajar analogías: sinónimos y antónimos, funcionamiento y características de las cosas, etc.
 - ✓ Juegos de adivinanzas, acertijos, de asociación y de contrarios.
- Fomentar sus habilidades creativas verbales y figurativas a través de talleres gráfico-plásticos (dibujo creativo, decoración de murales, dátilo pintura, modelado, etc.), expresión musical y corporal, así como de producción de textos (inventar cuentos teniendo como referente figuras o láminas, crear adivinanzas describiendo las características de los objetos, etc.).

Fecha: 20-10-2014.

Firma de la responsable.

Patricia Elizabeth Gamarra García.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

APÉNDICE XII



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

INFORME PSICOPEDAGÓGICO

DATOS PERSONALES.

Nombre del niño(a): I. S. V. Fecha de nacimiento: 30/04/2010
 Institución Educativa: 030. Profesora: K. U.
 Fecha de aplicación: Abril-Junio 2014.

MOTIVOS DEL INFORME.

Aplicación de un Programa para la detección temprana de niños superdotados de 4 y 5 años en la provincia de Chiclayo. Investigación realizada por la alumna de doctorado de la Universidad de Alicante (España) Patricia Elizabeth Gamarra García.

DATOS DE LA EVALUACIÓN.

Instrumentos:

- *K-BIT, Test breve de inteligencia de Kaufman (2011).*
- *Escala de Inteligencia Stanford-Binet Preescolar (2003).*
- *Escala de McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad. MSCA. (2004).*
- *Prueba de creatividad. Arocas, Martínez, Martínez y Regadera (2002). Orientaciones para la evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades. Valencia: Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura i Educació.*

Instrumentos Áreas	K-BIT	MSCA						Creati- vidad	STANFORD BINET							
		Verbal	Perceptivo- manipula- tiva	Númérica	General Cogniti- va	Memoria	Motrici- dad		Fluidez. flexibilidad. originalidad. elaboración.	NVIQ	VIQ	ECIQ	BAIQ	Raz. Fluido	Conoc.	Raz. Cuant.
Puntaje	CI com- puesto 102 centil 55	53	66	77	123	67	47	2.7	112 centil 79	117 centil 87	97 centil 42	94 centil 34	100 centil 50	133 centil 99	120 centil 91	126 centil 96
Catego- ría descrip- tiva.	medio	medio	superior	muy supe- rior	superior	superior	medio	media baja	medio alto	medio alto	medio	medio	medio	dotado	supe- rior	superior

I. S. V. está seleccionado como potencialmente superdotado y talentoso. En el test K-BIT se constata que no existen diferencias importantes entre matrices (que evalúan la inteligencia fluida) y el área de vocabulario (que mide las habilidades cristalizadas), indicando, por lo tanto, que el niño tiene tanto habilidad para razonar y resolver problemas «nuevos», no aprendidos en la escuela, como para los aprendizajes escolares de tipo verbal.

El niño, en el momento de la aplicación de los tests, tenía una edad de 4 años. En el test MSCA muestra una puntuación típica en el Índice General Cognitivo (GCI) de 123 (superior) y una edad mental de 4 años y 7 meses, así como una gran aptitud por el área perceptivo-manipulativa con valores superiores y ciertas carencias en el desarrollo de la motricidad gruesa y fina.

En el test MSCA de memoria (memoria de materias y contenidos de poca amplitud, memoria pictórica y de golpeo, verbal y numérica), como en su equivalente, la memoria de trabajo del test de Stanford Binet, ambos presentan puntuaciones que se ubican en la categoría de superior.

Es importante destacar que I. S. V. posee un talento matemático, tal como se observa en el cuadro, con puntuaciones muy superiores en el área numérica del test MSCA, al igual que el afín razonamiento cuantitativo del test de Stanford Binet, que lo sitúa en la categoría de dotado. Asimismo, el niño destaca igualmente en el área de visión espacial (habilidad para ver patrones, relaciones y orientación espacial), con

calificaciones que lo sitúan en las categoría de superior y posee un talento figurativo (combinación de altos recursos verbales, un buen dominio en el uso de las relaciones y perspectivas viso-espaciales).

En el test de Stanford Binet presenta un perfil compuesto de 117, puntuación que se encuentra por encima del promedio, y es el mejor indicador del potencial cognitivo global de I. S. V. Sin embargo, hemos encontrado diferencias relevantes en los dominios del IQ verbal y no verbal, tal como se muestra en el cuadro. El dominio no verbal (NVEIQ) indica una calificación de 121 (que lo sitúa en una categoría de superior) y, en el dominio verbal, (VEIQ) una puntuación de 112 (ubicándole, por lo tanto, en la categoría de promedio o medio).

En lo que respecta a la prueba de creatividad, sus habilidades creativas se encuentran en un nivel medio-bajo en todos los aspectos: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración.

NECESIDADES EDUCATIVAS DEL ALUMNO.

I. S. V. necesita seguir enriqueciendo su vocabulario y sus conocimientos cristalizados, así como su pensamiento fluido, para facilitar el desarrollo de todas sus potencialidades, ya sea en sus habilidades superiores como en aquellas otras en que se halla en la media.

Requiere igualmente desarrollar su autonomía, independencia y autocontrol.

El niño precisa seguir desarrollando sus altas habilidades en el talento matemático, así como en el figurativo, y en el área de memoria de trabajo, ya que todas ellas son muy importantes para su aprendizaje y desarrollo pleno.

Por último, I. S. V. precisa estimulación para incrementar su desarrollo motriz grueso y fino, así como el de sus capacidades creativas.

MEDIDAS PROPUESTAS.

- Apoyarle en todas sus manifestaciones, aceptando y reconociendo sus producciones y considerando de manera siempre positiva todas sus iniciativas.

- Estimular el desarrollo de la motricidad gruesa a través de prácticas de psicomotricidad, así como en talleres deportivos como el atletismo, y actividades que le permitan ampliar sus destrezas finas: ojo-mano (técnicas de enhebrado, calcado, recortado, copiado de figuras, repasar por las líneas punteadas, encestar una pelota en una caja, encajar objetos, etc.) y ojo-pie (fútbol).
- Potenciar sus habilidades matemáticas y conocimientos (cálculo, cuantificaciones, resolución de problemas, relaciones graficas) a través de ejercicios y actividades lúdicas:
 - ✓ Ejercicios con diversas consignas y con materiales de apoyo. Ejemplos: asociar número y cantidad, contar de forma ascendente y descendente, leer y escribir cantidades comprendidas del 1 al 10 e ir aumentando según sus progresos, identificar en un número las unidades y las decenas, los conceptos «menor», «mayor», «igual», «anterior» y «posterior», que conozca el doble de los números sencillos y el signo de la suma, entre otros.
 - ✓ Realizar problemas sencillos con los números a partir de situaciones cotidianas.
 - ✓ Actividades de mediciones. Ejemplos: averiguar cuántos metros de ancho y largo tiene su habitación, medir a todos los niños de la clase y hacer un gráfico de barras con la información, plantear cómo se puede calcular las distancias, o cuánto hemos crecido, sin nuestro sistema métrico.
 - ✓ Utilizar los números en situaciones cuantitativas y en diversas actividades como, por ejemplo, jugar a la tienda (colocar precios en los productos y realizar las acciones de compra y venta con monedas elaboradas con cartón y papel), calendario (¿qué fecha es hoy?), colocar los números de página a su libro o cuaderno, etc.
 - ✓ Actividades de juego de dados, naipes y ruleta, para que identifique las cantidades, número mayor o menor e igual y suma de cantidades.
 - ✓ Participar en juegos de mesa que requieran utilizar dinero de papel.
- Estimular el área de memoria de trabajo a través de actividades orientadas a ejercitar y desarrollar ese aspecto. Como, por ejemplo:

- ✓ Presentar objetos en un orden determinado, después se cambian de lugar y el niño los debe colocar en el orden correcto.
- ✓ Se le muestran varias imágenes para que las visualice durante 10 segundos, después se le enseña otra en la que aparecen cuatro fragmentos de diferentes imágenes y tiene que identificar cuál se corresponde con la primera imagen vista.
- ✓ La actividad ¿qué hay más?: se dibuja un objeto, se le pide al niño que cierre los ojos y se le añade algo nuevo (por ejemplo, se dibuja un auto), después se le añade una rueda más, etc. El niño, al abrir los ojos, debe saber qué es lo que se ha añadido y así sucesivamente.
- ✓ Juego : «Ha venido un barco cargado de verduras , zapatos, ...»
- ✓ Repetir una secuencia de números, palabras, o sonidos.
- Para desarrollar las capacidades creativas, se proponen talleres gráfico-plásticos, trabajando individualmente o en grupo (dibujo libre y con soporte, pintura, modelado en arcilla o en plastilina, collage, decoración con material reciclable, etc.), de expresión musical (con instrumentos elaborados por ellos con material reciclable), expresión corporal a través de la danza y el juego simbólico y creaciones literarias en forma individual o en pequeños grupos (producción de textos: cuentos, poesías, canciones, adivinanzas, etc.).
- Incentivar el desarrollo del área de visión espacial a través de actividades de juego de laberintos, ensamblaje y actividades lúdicas con cubos, lego, rompecabezas, bloques lógicos, y material reciclable.
- Potenciar el talento figurativo a través de actividades de pintura, modelado, exposiciones e interpretación de fotografías, mapas, láminas, vídeos, etc.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Fecha: 20-10-2014.

Firma del responsable.

Patricia Elizabeth Gamarra García.



APÉNDICE XIII

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

INFORME PSICOPEDAGÓGICO

DATOS PERSONALES.

Nombre del niño(a): R. H. C. Fecha de nacimiento: 02/06/2009
 Institución Educativa: 004 Profesora: M. C.
 Fecha de aplicación: Abril-Junio 2014.

MOTIVOS DEL INFORME.

Aplicación de un Programa para la detección temprana de niños superdotados de 4 y 5 años en la provincia de Chiclayo. Investigación realizada por la alumna de doctorado de la Universidad de Alicante (España) Patricia Elizabeth Gamarra García.

DATOS DE LA EVALUACIÓN.

Instrumentos:

- *K-BIT, Test breve de inteligencia de Kaufman (2011).*
- *Escala de Inteligencia Stanford-Binet Preescolar (2003).*
- *Escala de McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad. MSCA. (2004).*
- *Prueba de creatividad. Arocas, Martínez, Martínez y Regadera (2002). Orientaciones para la evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades. Valencia: Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura i Educació*

a considerarse un talento lógico. Es importante destacar que en el área de razonamiento cuantitativo igualmente obtiene una valoración que lo sitúa en el nivel superior y poseedor de un talento matemático.

En lo que respecta a la creatividad, la evaluación lo ubica en la categoría media-baja.

NECESIDADES EDUCATIVAS DEL ALUMNO.

R. H. C. necesita incrementar sus habilidades cristalizadas, como el conocimiento y vocabulario, para que le faciliten nuevos aprendizajes en otros ámbitos y áreas y ampliar así su potencial cognitivo global.

En lo que respecta a la alta puntuación en el área de razonamiento fluido, se debe seguir estimulando en el niño ese valioso potencial, para llegar a consolidarse en un talento lógico. Asimismo precisa desplegar sus habilidades en el área de razonamiento cuantitativo, enfatizando en la resolución de problemas de palabras o de relaciones gráficas y conocimientos matemáticos.

El niño requiere actividades lúdicas y motivadoras, así como un ambiente rico y estimulante que le ayude a desarrollar su capacidad creativa.

MEDIDAS PROPUESTAS.

- Potenciar sus habilidades de razonamiento inductivo y deductivo a través de actividades lúdicas que le permitan:
 - ✓ Describir semejanzas y diferencias entre dos o más objetos.
 - ✓ Ordenar los objetos siguiendo un orden o secuencia lógica.
 - ✓ Trabajar analogías: sinónimos y antónimos, todo-parte o parte-todo, funcionamiento de las cosas, características esenciales de los objetos.
 - ✓ Actividades como contar las formas geométricas que hay en cada dibujo, lo que favorecerá el incremento de la atención.
 - ✓ Actividades de descubrimiento: recolectar elementos de la naturaleza, para luego identificar las semejanzas y diferencias entre ellos y

- clasificarlos según sus criterios.
- ✓ Realizar experimentos sencillos y realizar predicciones.
 - ✓ Actividades lúdicas, como adivinanzas, acertijos, ejercicios de asociación y contrarios de objetos, animales, etc., teniendo en cuenta sus atributos o cualidades.
 - Ofrecerle posibilidades el enriquecimiento de sus conocimientos previos a través de actividades como visitas a museos, fábricas, mercados, zoológicos, parques botánicos, centro de astronomía, etc., y participación en pequeños proyectos dentro del aula.
 - Potenciar su talento matemático a través de diversas actividades como:
 - ✓ Actividades de tienda: colocar precios en los productos y realizar las acciones de compra y venta con monedas elaboradas con cartón y papel.
 - ✓ Realizar actividades de medición (por ejemplo, utilizar la cinta métrica para medir la estatura de los miembros de su familia, utilizar la báscula para pesarse él y sus compañeros de clase, medir los ingredientes para preparar un pastel, etc.).
 - ✓ Jugar a dados y cartas. Lanzar un par de dados y preguntarle qué número es mayor que el otro. También se puede jugar con una baraja de cartas a que el número más alto gana.
 - ✓ Contar en forma ascendente y descendente.
 - ✓ Graficar la asistencia de los niños en el aula todos los días de la semana y resolver problemas como: ¿Cuántos niños y niñas asistieron hoy? ¿Qué día asistieron más niñas? ¿Qué día asistieron menos niños?, etc.
 - ✓ Completar una serie.
 - ✓ Dejar como tareas preguntas como: ¿Cuál es tu edad? ¿Cuántos son en tu familia? ¿Cuántos hermanos tienes?, etc.
 - Para incentivar su pensamiento divergente, proponemos talleres creativos gráfico-plásticos (dibujo, pintura, modelado en arcilla o en plastilina, murales y esculturas con material reciclable, collage, rasgado, etc.), de música, juego simbólico, dramatización,

títeres, danza y creaciones literarias (producción de textos: cuentos, poesías, canciones, adivinanzas), lluvia de ideas, actividades al aire libre, etc.

Fecha: 20-10-2014.

Firma del responsable.

Patricia Elizabeth Gamarra García.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

APÉNDICE XIV



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

INFORME PSICOPEDAGÓGICO

DATOS PERSONALES.

Nombre del niño(a): R. F. S. Fecha de nacimiento: 31/09/2009
Institución Educativa: 030 Profesora: Y. S.
Fecha de aplicación: Abril-Junio 2014.

MOTIVOS DEL INFORME.

Aplicación de un Programa para la detección temprana de niños superdotados de 4 y 5 años en la provincia de Chiclayo. Investigación realizada por la alumna de doctorado de la Universidad de Alicante (España) Patricia Elizabeth Gamarra García.

DATOS DE LA EVALUACIÓN.

Instrumentos:

- *K-BIT, Test breve de inteligencia de Kaufman (2011).*
- *Escala de Inteligencia Stanford-Binet Preescolar (2003).*
- *Escala de McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad. MSCA. (2004).*
- Prueba de creatividad. Arocas, Martínez, Martínez y Regadera (2002). *Orientaciones para la evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades.* Valencia: Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura i Educació.

Instrumentos Áreas	K-BIT				MSCA							STANFORD BINET					
	CI com- puesto	Verbal	Perceptivo- manipula- tiva	Núm- rica	General Cogniti- va	Memoria	Motrici- dad	Creati- vidad Fluidez. flexibilidad. originalidad. elaboración.	NVIQ	VIQ	ECIQ	BAIQ	Raz. Fluido	Conoc.	Raz. Cuant.	Visión Esp.	Memo. Trab.
Puntaje	94 Centil 34	32	60	51	90	40	48	8.5	101 centil 53	96 centil 39	98 centil 45	94 centil 34	94 centil 34	94 centil 34	105 centil 63	94 centil 34	106 centil 66
Catego- ría descrip- tiva.	medio	bajo	medio alto	medio	medio	medio	medio	alto	medio	medio	medio	medio	medio	medio	medio	medio	medio

R. F. S. está seleccionado como potencialmente talentoso en habilidades creativas. Es un niño muy extrovertido, le gusta mucho conversar, explorar y preguntar por todo lo que le interesa. En el momento de la aplicación de los tests, tenía una edad de 4 años y 7 meses. Los resultados de las pruebas indican que el niño presenta un índice potencial cognitivo global medio, al igual que en todas las capacidades cognitivas, ya sean fluidas y cristalizadas, como son: verbales (vocabulario y conocimientos previos), lógicas, matemáticas, memoria y viso-espacial.

En lo que respecta a la creatividad, la evaluación lo ubica en la categoría media-alta, destacando especialmente en los aspectos de fluidez (capacidad para producir muchas ideas y se evalúa por el número de respuestas que el alumno emite) y elaboración (capacidad para mejorar cualquier producción con detalles que, aunque no son necesarios para explicar la idea principal, la realzan y se valora en función de la cantidad de detalles que embellecen y mejoran la producción creativa) en el área figurativa.

NECESIDADES EDUCATIVAS DEL ALUMNO.

R. F. S. necesita que se le proporcione un ambiente rico y estimulante dentro y fuera de la escuela que le permita desarrollar su capacidad creativa, verbal y figurativa.

Requiere el reconocimiento de sus logros y producciones, en la escuela y en su hogar.

Precisa actividades y estrategias innovadoras, como el aprendizaje por descubrimiento y trabajos en equipo, así como diversidad de recursos y materiales, que le incentiven y favorezcan el desarrollo de todas sus capacidades para un desarrollo integral adecuado.

MEDIDAS PROPUESTAS.

- Fomentar y valorar sus producciones y creaciones personales a través de:
 - ✓ El juego infantil. No abarrotar con tareas y obligaciones escolares repetitivas. Incentivar el juego, pero sin dirigirlo, propiciando que se salte las normas para idear nuevas formas de jugar, como construir una torre en vez de la figura prediseñada con los bloques de un rompecabezas.
 - ✓ Proporcionarle un entorno inspirador en el aula. Crear un ambiente lúdico, de confianza, colaboración y respeto.
 - ✓ Utilizar espacios abiertos. Realizar actividades al aire libre y en la habitación de su casa.
 - ✓ Leerle cuentos. Potenciar su capacidad creativa y su imaginación, proponiéndole que imagine otros finales, o cambiándole el título para sus historias favoritas o pedirle que relate una nueva si cambian alguno de los acontecimientos de la narración.
 - ✓ Ser flexible para aceptar y estimular las nuevas ideas del niño. No hay que definir sus ideas como «buenas» o «malas» o diciéndole qué debe pensar y qué no, pues ese pensamiento únicamente limita su proceso creativo.
 - ✓ Alentar su curiosidad y su afán de búsqueda, a partir de sus intereses, sus experiencias y sus conocimientos previos y tratando con respeto sus preguntas y sus ideas imaginativas.
 - ✓ Proporcionarle materiales y recursos polivalentes, estimulantes y variados que potencien su imaginación y la fantasía.
 - ✓ Trabajo en grupo y potenciación de los juegos grupales.
- Favorecer el desarrollo de las capacidades creativas poniendo en práctica diversas actividades como:

- ✓ El juego simbólico. Tenemos: juego con sombras creadas con las manos, el juego del espejo (crear movimientos y que sus compañeros lo imiten y luego cambiar roles), el de la tienda (ambientar su tienda creativamente, elaborando sus productos y el dinero y jugar a vender y comprar), crear disfraces con ropa en desuso y material de deshecho e inventar una historia para dramatizar, expresar libremente sus emociones: triste, alegre, enfadado... a través de la mímica y sus compañeros adivinan qué expresan para luego cambiar los roles; jugar al caballo y al jinete, enanos y gigantes, etc. Juego de representación de roles, personajes humanos en distintas situaciones: una persona comiendo, duchándose, vistiéndose, barriendo, planchando, conduciendo un coche, cosiendo, tejiendo, imaginando actividades en la playa (haciendo castillos de arena, comer un helado, las olas del mar), etc.
- ✓ Juegos al aire libre: con globos, pelotas de playa y de trapo, escobas, juegos de desplazamientos entre parejas, y crear formas diversas de trasladarse en pareja e individual, transponer de un lugar a otro diversos objetos como, por ejemplo, una pelota repetidamente y la consigna es que, cada vez que la transporten, lo hagan de manera distinta, con toda la libertad de movimientos, y pudiendo utilizar todas las partes de su cuerpo.
- ✓ Dramatizaciones creativas: emplear un baúl con disfraces y objetos sorpresa, y utilizar su espontaneidad, inventarse personajes y crear una historia para dramatizar con sus compañeros, realizar diferentes expresiones con la cara para que adivinen sus compañeros qué expresa y luego cambiar los roles. Juego detrás de la cortina (se presenta una escena que ocurre detrás de una sábana o cortina opaca de modo que sólo pueda escuchar los diálogos y el juego consiste en adivinar la escena que se desarrolla detrás de la cortina).
- ✓ Actividades de artes plásticas. Se le proporciona el material necesario para realizar técnicas plásticas: modelado, estampados, collage, recortado, pintura, rasgado, pegado, enhebrado, etc., pero no le facilitamos un modelo a copiar, sino que debe hacerlo libremente; tenemos así: elaborar figuras libremente (utilizando técnicas de modelado con plastilina, arcilla, harina, etc., con papeles de colores utilizando la técnica de rasgando, doblando o recortando con tijeras, empleando la técnica del enhebrado con cordones sobre una base de agujeros), realizar libremente figuras con lanas sobre una base, construir maquetas, murales y objetos con papeles,

cartones y material reciclable (ejemplo: el cuerpo humano, una casa, etc.), formar figuras con moldes de figuras geométricas, crear collares haciendo uso de diversos materiales como cordones o lana, pastas o cereales con agujeros, pajitas de plástico cortadas en trocitos pequeños y diversos materiales que se puedan introducir en un cordón, trabajos de repostería y cocina creativa (decorar galletas, magdalenas, bizcochos, elaborar ensaladas, etc.), trabajos libres con pintura utilizando pincel y otros sustitutos como esponjas, papeles, algodón, cepillos de dientes, pajitas de plástico (sopla la pintura que hay en el papel y crea figuras), con un pincel atado a una cuerda (se va balanceando el pincel con pintura y va creando figuras en el papel), pintura con embudo, con tiza mojada, con sogas, con burbujas, con canicas, con cuentagotas, para diseñar distintos trazos, crear diversas líneas, diseños y figuras con tizas de colores en el suelo, elaborar creativamente títeres con material reciclable.

- ✓ Actividades de dibujo: dibujo libre, o sobre un tema determinado, sobre base (formas geométricas, líneas libres o paralelas en vertical, horizontal, un punto, y una línea, varios puntos y garabatos etc., en el cual el niño tiene que acabar el dibujo como desee).
- ✓ Lluvia de ideas. Esta técnica consiste en la libre expresión de ideas en grupo para llegar a un acuerdo sobre algún tema, así como proponer posibles soluciones a problemas cotidianos.
- ✓ La hipótesis fantástica. Consiste en elegir dos premisas, la primera empieza siempre con «¿Qué pasaría si...?» y la segunda una frase elegida al azar. La unión de las dos nos dará la hipótesis a trabajar. Por ejemplo: ¿Qué pasaría si tuviéramos cuatro brazos?, ¿Qué pasaría si no existieran los colores?, etc. Esta dinámica será en grupo y las respuestas se darán de manera libre, sin excluir ni ridiculizar ninguna respuesta.
- ✓ Actividad de análisis funcional. Esta técnica se trabaja grupalmente y consiste en buscar nuevas aplicaciones y usos a objetos conocidos. Para ello podemos poner en una bolsa una serie de objetos cotidianos: pulseras, bloques lógicos, peine, escoba, aros, sombreros, etc. y el niño seleccionará uno a uno los objetos e irá dando sus opiniones e ideas sobre otra forma de uso que no sea el habitual (por ejemplo: una escoba puede ser un caballo, un lápiz puede ser un avión, etc.), emplear distintas técnicas de medición,

como por ejemplo, calcular cuántos objetos (sugeridos por el niño) caben dentro de una figura, actividades de peso, con ayuda de una báscula (ejemplo: se le pide al niño que se coloque sobre la báscula y que anota su peso, luego se le da de consigna: ¿Cuántos libros se necesitan para obtener su peso?. Luego el niño irá sugiriendo otros objetos como medida para pesar).

- ✓ Elaborar individualmente y en equipo caricaturas combinadas uniendo tres dibujos o figuras distintas de animales y objetos para crear un personaje nuevo y original, ponerle nombre y conversar sobre él, por ejemplo, «gallifante», la mezcla entre una gallina y un elefante, «cuadrizarra» (cuadro y pizarra), «gatoballo» (gato y caballo), etc. Crear personajes y palabras añadiendo prefijos como: mini, maxi, anti y describir a su personaje.
- ✓ Relax imaginativo: esta técnica es grupal y consiste en avivar la imaginación mediante la relajación. Para llevar a cabo esta técnica, se tumban en el suelo y cierran sus ojos, acompañados de una música y se van imaginando que están en un jardín, una playa, etc. También hay otras actividades relacionadas con la música, especialmente la clásica (por ejemplo, hacer un dibujo de lo que le sugiere la melodía, crear instrumentos musicales y tocar libremente, así como realizar distintos movimientos con nuestro cuerpo de acuerdo al ritmo de la música).
- ✓ Actividades con letras: nombrar las letras, jugar con su sonido y crear otras palabras con el sonido inicial, escribir letras o figuras imaginarias en la espalda y adivinar qué letra es, modelar letras y figuras con plastilina, dibujar en una hoja en blanco partes de las letras, para que el niño pueda adivinar qué letra es y completar el dibujo.
- ✓ Actividades de producción de textos. Estas dinámicas son grupales: inventar una historia o cuento, una poesía, canción, etc. a partir de una sola palabra o varias, de un tema específico, de un dibujo sencillo o de situaciones graciosas, cambiar el orden de las fichas de un cuento o seleccionar fichas o láminas de varias fábulas o cuentos tradicionales y crear uno propio, cambiar los finales o títulos de cuentos clásicos, inventar adivinanzas partiendo de una descripción de animales u objetos por el niño, etc.

- ✓ Juegos lógico-matemáticos: inventar series haciendo uso de bloques lógicos y de recortes de figuras, clasificar libremente según sus características y usos, los recortes de figuras extraídas de revistas y periódicos, crear patrones y secuencias de figuras tomando como criterio su color, forma o tamaño y memorizarlos, establecer semejanzas y diferencias entre dos objetos, terminar frases incompletas, inventar diferentes formas de categorizar diversos objetos y figuras, etc.

Fecha: 20-10-2014.

Firma del responsable.

Patricia Elizabeth Gamarra García.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



APÉNDICE XV

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Instrumentos Áreas	K-BIT CI com- puesto	MSCA							STANFORD BINET								
		Verbal	Perceptivo- manipula- tiva	Númérica	General Cogniti- va	Memoria	Motrici- dad	Fluidez. flexibilidad. originalidad. elaboración.	NVIQ	VIQ	ECIQ	BAIQ	Raz. Fluido	Conoc.	Raz. Cuant.	Visión Esp.	Memo. Trab.
Puntaje	125 centil 95	51	51	56	105	55	41	4.0	108 centil 70	98 centil 45	103 centil 58	94 centil 34	109 centil 73	89 centil 23	127 centil 96	79 centil 8	109 centil 73
Catego- ría descrip- tiva.	alto	medio	medio	medio	medio	medio	medio	medio bajo	medio	medio	medio	medio	medio	medio bajo	superior	medio bajo	medio

A. V. S. está seleccionado como potencialmente talentoso en el área matemática. El niño, en el momento de la aplicación de los tests, tenía una edad de 5 años y 4 meses.

El alumno, en el test K-BIT, ha obtenido una puntuación típica total de 125, que lo sitúa en el nivel superior. Sin embargo, en las posteriores evaluaciones, como en la del test MSCA, sus valoraciones del Índice General Cognitivo, así como todas las áreas que evalúa este test, se encuentran en un nivel medio.

En el test de Stanford Binet, igualmente, A. V. S muestra una puntuación en su perfil compuesto (indicador potencial cognitivo global) de 103, que lo ubica en categoría media, así como en todas las habilidades cognitivas a evaluar en este test, a excepción del área de visión espacial y conocimiento, que se ubican en un nivel medio bajo, y de razonamiento cuantitativo, cuya puntuación se sitúa en un nivel superior y lo hace poseedor de un talento matemático.

En lo que respecta a la habilidades creativas, las valoraciones lo ubican en la categoría media-baja.

NECESIDADES EDUCATIVAS DEL ALUMNO.

A. V. S necesita un ambiente rico y estimulante que le permita desarrollar sus capacidades creativas, así como sus habilidades en la percepción del mundo visual-espacial, y ampliar sus conocimientos previos y, así, aumentar su potencial cognitivo global.

Precisa actividades lúdicas y motivadoras que le faciliten desplegar sus habilidades en el talento matemático, especialmente en la resolución de problemas, relaciones gráficas y conocimientos matemáticos.

MEDIDAS PROPUESTAS.

- Participar en actividades y experiencias de aprendizaje enriquecedoras dentro y fuera de la escuela, como visitas a museos, fábricas, mercados, zoológicos, parques botánicos, centro de astronomía, al campo, a la granja, a la playa, etc., así como pequeños proyectos que le permitan incrementar su vocabulario y sus conocimientos previos.
- Potenciar su talento matemático a través de:
 - ✓ Actividades lúdicas grupales como: dominó (identificar la cantidad de elementos de cada ficha y ordenarlos en orden ascendente y descendente), bingo (reconocer los números que mencionan y marcarlos con una cruz en su cartilla), lotería geométrica (identificar las figuras geométricas que se mencionan y marcarlas en su cartilla), las barajas (identificar la cantidad de figuras de cada baraja e indicar cuál es mayor y cuál menor), dados (lanzar un par de dados y preguntarle qué número es mayor que el otro).
 - ✓ Clasificación de objetos libremente y según sus atributos cualitativos: color, textura, utilidad, forma, etc., haciendo uso de una caja de clasificación.
 - ✓ Describir y ordenar secuencias de acciones y acontecimientos importantes y sucesos temporales con relación a la mañana, tarde y noche, ayer, hoy, mañana, los días y los meses, a través de fichas que se ordenan secuencialmente; ordenar fotos de la familia y

hacer un árbol genealógico, elaborar una línea del tiempo de las actividades que se realizan en el colegio, registrar la asistencia de sus compañeros con ayuda del cuadro de doble entrada, etc.

- ✓ Jugar a medir cintas, cordones, etc. y comparar cuál es más largo y cuál más corto.
- ✓ Usar la balanza y la báscula para identificar el peso de sus compañeros y de diversos objetos, identificando cuál pesa más y cuál pesa menos.
- ✓ Comparar y medir la capacidad de diferentes recipientes mediante el trasvasado, utilizando un vaso como instrumento de medida y registrando la información en cuadros de doble entrada, ordenar de forma creciente y decreciente los recipientes tomando como criterio la cantidad, etc.
- ✓ Identificar los números y asociarlos con los diversos usos que se le dan en la vida cotidiana: edad, dirección de la casa, número de camiseta de algún jugador, monedas, etc.
- ✓ Jugar con semillas, chapas, piedras y realizar actividades aditivas tales como, por ejemplo, si agrego dos chapas más, ¿cuántas tengo ahora?, si le quito una semilla, ¿cuántas me quedan?, etc.
- Para desarrollar su capacidad creativa, proponemos actividades al aire libre, talleres creativos gráfico-plásticos (dibujo, pintura, modelado en arcilla o en plastilina, murales y esculturas con material reciclable, collage, rasgado, enhebrado, etc.), dibujo libre y con una base, movimientos creativos al ritmo de la música, juegos simbólicos, dramatización, títeres, mimo, expresión corporal y creaciones literarias (producción de textos: cuentos, poesías, canciones, adivinanzas, etc.), lluvia de ideas, etc.
- Actividades para potenciar las habilidades viso-espaciales:
 - ✓ El taller de cubos: se puede realizar de forma individual o grupal, y se inicia con construcciones libres, para luego hacerlos con un modelo dado.
 - ✓ El taller de Tangram Chino es un rompecabezas formado por siete piezas, en el cual se proponen figuras que gradualmente van

aumentando su dificultad.

- ✓ Juegos de rompecabezas que gradualmente se les va aumentando la complejidad y la cantidad de piezas.
- ✓ Juegos con piezas de «lego».
- ✓ Juegos de laberintos.
- ✓ Construcción de maquetas sobre el cuerpo humano, una casa, etc.

Fecha: 20-10-2014.

Firma del responsable.

Patricia Elizabeth Gamarra García.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

APÉNDICE XVI



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

INFORME PSICOPEDAGÓGICO

DATOS PERSONALES.

Nombre del niño(a): F. R. U.
 Fecha de nacimiento: 10/11/2008
 Institución Educativa: 004
 Profesora: M. C.
 Fecha de aplicación: Abril-Junio 2014.

MOTIVOS DEL INFORME.

Aplicación de un Programa para la detección temprana de niños superdotados de 4 y 5 años en la provincia de Chiclayo. Investigación realizada por la alumna de doctorado de la Universidad de Alicante (España) Patricia Elizabeth Gamarra García.

DATOS DE LA EVALUACIÓN.

Instrumentos:

- *K-BIT, Test breve de inteligencia de Kaufman (2011).*
- *Escala de Inteligencia Stanford-Binet Preescolar (2003).*
- *Escala de McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad. MSCA. (2004).*
- *Prueba de creatividad. Arocas, Martínez, Martínez y Regadera (2002). Orientaciones para la evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades. Valencia: Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura i Educació.*

Instrumentos Áreas	K-BIT				MSCA						STANFORD BINET						Memo. Trab.
	CI com- puesto	Verbal	Perceptivo- manipula- tiva	Numé- rica	General Cogniti Va	Memoria	Motrici- dad	Creati- vidad Fluidez. flexibilidad. originalidad. elaboración.	NVIQ	VIQ	ECIQ	BAIQ	Raz. Fluido	Conoc.	Raz. Cuant.	Visión Esp.	
Puntaje	104 centil 61	49	59	59	109	54	48	4-8	117 centil 87	114 centil 82	116 centil 86	100 centil 34	115 centil 84	91 centil 27	114 centil 82	117 centil 87	132 centil 98
Catego- ría descrip- tiva.	medio	medio	medio	medio	medio	medio	medio	media baja	medio alto	medio	medio alto	medio	medio alto	medio	medio	medio alto	dotado

F. R. U. está seleccionado como potencialmente talentoso en habilidades figurativas. En el momento de la aplicación de los tests, tenía una edad de 5 años y 5 meses. Las valoraciones obtenidas en el test de K-BIT y del test MSCA a nivel del índice global, así como en cada una de las áreas cognitivas evaluadas en ambos instrumentos, lo sitúan en un nivel cognitivo medio.

En el test de Stanford Binet, F. R. U. muestra una puntuación en su perfil compuesto (indicador potencial cognitivo global) de 116, que lo ubica en la categoría media alta, manifestando equilibrio en el desarrollo de ambos dominios, sin encontrar diferencias relevantes en el IQ verbal y no verbal. Es importante destacar sus altas habilidades en el área memoria de trabajo, con una puntuación que lo sitúa en una categoría de dotado y un moderado despunte de la media en el área de razonamiento fluido, así como en el dominio no verbal y en el área de visión espacial, cuya combinación lo hace poseedor de un talento figurativo.

En lo que respecta a las habilidades creativas, las valoraciones lo ubican en la categoría media-baja.

NECESIDADES EDUCATIVAS DEL ALUMNO.

R. F. U. necesita que se le proporcione un ambiente rico y estimulante dentro y fuera de la escuela que le permita desplegar todas sus habilidades cognitivas, ya sea de tipo divergente como convergente.

Precisa actividades y estrategias innovadoras, así como diversidad de recursos y materiales que incentiven el desarrollo de su talento figurativo, como sus altas habilidades en el área de memoria de trabajo.

MEDIDAS PROPUESTAS.

- Fomentar su pensamiento de tipo divergente a través de:
 - ✓ El juego infantil, especialmente al aire libre, sin normas, y que en algunas ocasiones sea el niño el que cree sus propias reglas de juego.
 - ✓ Actividades de lectura: escuchar cuentos y otro tipo de textos oralmente y con ayuda visual (láminas, videos, etc.), en el que el niño, además de disfrutar de la lectura, juegue a cambiar títulos, los finales de la historia y se anime a inventar sus propios textos.
 - ✓ Trabajo en grupo y potenciación de los juegos grupales.
 - ✓ El juego simbólico, dramatizaciones creativas, actividades de artes plásticas, actividades de dibujo, expresión corporal, mímica y dinámicas con música.
- Potenciar el área de memoria de trabajo a través de actividades orientadas a ejercitar y desarrollar ese aspecto. Ejemplos:
 - ✓ Presentar objetos en un orden determinado, después se cambian de lugar y el niño los debe colocar en el orden correcto.
 - ✓ Juego de «Ha venido un barco cargado de animales, frutas, etc.».
 - ✓ Se le muestran varias imágenes para que las vea durante 10 segundos, después se le enseña otra en la que aparecen cuatro fragmentos de diferentes imágenes y tiene que identificar cuál se corresponde con la primera imagen vista.
 - ✓ La actividad ¿qué hay más?. Se dibuja un objeto, se le pide al niño que cierre los ojos y se le añade algo nuevo (por ejemplo, se dibuja una casa), después se le añade una ventana más, etc. El niño, al abrir los ojos, debe saber qué es lo que se ha añadido y, así, sucesivamente.

- ✓ Repetir una secuencia de números, palabras, figuras (forma, color y tamaño) o sonidos.
- ✓ Se le lee un cuento y luego se le hacen preguntas relacionadas sobre éste.
- Actividades para potenciar el talento figurativo:
 - ✓ Realizar diversas actividades donde se haga uso de fotografías, videos, películas, laberintos visuales, mapas, tablas y símbolos gráficos.
 - ✓ Imaginar, graficar y describir un escenario (por ejemplo, el campo, la playa, etc.).
 - ✓ Participar en actividades extraescolares como talleres de cerámica, de pintura, etc.

Fecha: 20-10-2014.

Firma del responsable.

Patricia Elizabeth Gamarra García.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante