

Dr. Esteban Sánchez Manzano

IDENTIFICACIÓN DE NIÑOS SUPERDOTADOS

*en la Comunidad
de Madrid*



**Ministerio de Educación y Cultura
Consejería de Educación y Cultura
de la Comunidad de Madrid
Fundación RICH - Fundación CEIM**

DR. ESTEBAN SÁNCHEZ MANZANO
Profesor Titular de la Universidad Complutense de Madrid

IDENTIFICACIÓN DE NIÑOS SUPERDOTADOS EN LA COMUNIDAD DE MADRID

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE LA COMUNIDAD DE MADRID
FUNDACIÓN CEIM
FUNDACIÓN RICH



Dr. ESTEBÁN SÁNCHEZ MANZANO
Universidad Complutense
C/ Rector Royo Villanova, s/n. 28040 Madrid

Teléfono: 91 394 61 68
62 37

Fax: 91 394 62 56 / 394 62 37

E-mail: smanzano@eucmos.sim.ucm.es

Depósito Legal: M. 2.543-1999

Imprime: **grafoffset sl**
P.I. Los Ángeles. Getafe (Madrid)

Índice

| | <u>Páginas</u> |
|---|----------------|
| AGRADECIMIENTOS | 9 |
| EQUIPO COLABORADOR DE LA INVESTIGACIÓN..... | 11 |
| CENTROS ESCOLARES EN LOS QUE SE REALIZÓ LA INVESTIGACIÓN..... | 13 |
| PRESENTACIÓN..... | 15 |
| PRÓLOGO | 17 |
| PRIMERA PARTE. PRINCIPIOS GENERALES..... | 19 |
| I. PLANTEAMIENTO DEL PROGRAMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN..... | 21 |
| II. ANTECEDENTES Y SITUACIÓN ACTUAL DE LOS NIÑOS SUPERDOTADOS Y TALENTOS..... | 23 |
| 1. La situación en algunos países | 24 |
| 2. La situación en España | 26 |
| III. EL PROBLEMA DE LA DEFINICIÓN | 30 |
| IV. CARACTERÍSTICAS DEL SUPERDOTADO/TALENTO..... | 36 |
| 1. Naturaleza y evaluación de la inteligencia | 39 |
| 2. Naturaleza y evaluación de la creatividad..... | 42 |
| 3. La personalidad del superdotado | 48 |

| | |
|--|-----------|
| V. FUNDAMENTO DEL CONCEPTO Y LA DEFINICIÓN DE SUPERDOTADO EN ESTA INVESTIGACIÓN..... | 51 |
| VI. LA IDENTIFICACIÓN DE LOS SUPERDOTADOS/TALENTOS..... | 54 |
| SEGUNDA PARTE. ESTUDIO DE CAMPO..... | 61 |
| INVESTIGACIÓN I..... | 64 |
| 1. Variables..... | 64 |
| 2. Metodología..... | 65 |
| 2.1. Diseño..... | 65 |
| 2.2. Técnicas de recogida de datos..... | 65 |
| A) Entrevistas..... | 65 |
| B) Cuestionario..... | 66 |
| C) Tests para evaluar la inteligencia..... | 67 |
| 2.3. Selección de la muestra..... | 67 |
| 2.4. Procedimiento..... | 77 |
| 2.4.1. Organización..... | 77 |
| 2.4.2. Acceso a centros escolares..... | 79 |
| 2.4.3. Aplicación de las técnicas de recogida de datos..... | 79 |
| 3. Análisis e interpretación de los resultados..... | 81 |
| INVESTIGACIÓN II..... | 88 |
| 1. Variables..... | 88 |
| 2. Metodología..... | 88 |
| 2.1. Diseño..... | 88 |

| | <u>Páginas</u> |
|--|----------------|
| 2.2. Técnicas de recogida de datos | 88 |
| 2.3. Selección de la muestra | 89 |
| 2.4. Procedimiento..... | 90 |
| 2.4.1. Organización..... | 90 |
| 2.4.2. Aplicación de las técnicas de recogida de datos | 91 |
| 3. Análisis e interpretación de los datos | 94 |
| Conclusiones | 102 |
| Perspectivas de futuro | 106 |
| Bibliografía..... | 111 |
| ANEXOS | 123 |
| ANEXO I: Modelo 3. Informe entregado a los centros (1.ª parte de la investigación) | 125 |
| ANEXO II: Modelo 4. Informe entregado a los centros (2.ª parte de la investigación) | 149 |
| ANEXO III: Relación de niños identificados | 155 |
| ANEXO IV: Índice de tablas..... | 161 |
| ANEXO V: Índice de gráficos..... | 163 |
| ANEXO VI: Índice de cuadros y modelos utilizados..... | 165 |
| ANEXO VII: Programa de enriquecimiento en creatividad lingüística (PECL) (DISEÑO)..... | 167 |

Agradecimientos

Esta investigación ha sido el fruto de un convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación y Cultura, la Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad Autónoma de Madrid, la Fundación CEIM y la Fundación RICH; deseamos, por ello, dar las gracias a la Exma. Sra. Ministra de Educación, Dña. Esperanza Aguirre, al Exmo. Sr. Consejero de Educación de la Comunidad de Madrid, D. Gustavo Villapalos, al Exmo. Sr. D. Camilo José Cela, Presidente de la Fundación RICH y al Ilmo. Sr. D. Max Mazín, Presidente de la Fundación CEIM.

Del mismo modo, agradecemos el entusiasmo y la colaboración de los representantes de estas entidades, quienes nos dieron todo su apoyo: a la Ilma. Sra. Dña. María Antonia Casanova, al Ilmo. Sr. D. José Luís Centeno, al Dr. José Fereres y a D. Agustín Mascareñas.

También, nuestro agradecimiento a las colaboradoras del proyecto, quienes dedicaron su tiempo con gran ilusión para que el estudio pudiera llevarse a efecto.

Los niños de los centros escolares, a quienes se les aplicaron las pruebas, han sido los protagonistas de la investigación, a ellos, a sus padres o tutores, que dieron los oportunos permisos, a los directores de los centros de la muestra y a sus profesores, que, en todo momento nos facilitaron el trabajo, les agradecemos su excelente disposición.

Equipo colaborador de la investigación *investigación*

MÓNICA CADARSO ORTIZ
MARÍA LUISA CASTRO BARBERO
MONTSERRAT EXPÓSITO GONZÁLEZ
WALDINA LEÓN CAÑADA
SILVIA RUIZ CASTRO

Centros Escolares en los que se realizó la investigación

- Colegio Público «Manuel de Falla»
Colegio Público «San Carlos»
Colegio Concertado «Mater Amabilis»
Colegio Público «Nuestra Señora de la Luz»
Colegio Público «Patriarca Obispo Eijo y Garay»
Colegio Público «Ramón Gómez de la Serna»
Colegio Público «Santa Catalina»
Colegio Concertado «Sagrados Corazones»
Colegio Público «Barcelona»
Colegio Público «La Latina»
Colegio Concertado «Simancas»
Colegio Concertado «Virgen Milagrosa»
Colegio Concertado «San Javier»
Colegio Público «Ciudad de Guadalajara»
Colegio Público «Párroco Don Victoriano»
Colegio Privado «Gabirol Estrella Toledano»
Colegio Público «Nuestra Señora de la Almodena»
Colegio Concertado «Nuestra Señora del Carmen»
Colegio Público «Concepción Arenal»
Colegio Privado «Pequeño Príncipe»
Colegio Público «Luis Álvarez Lencero»
Colegio Concertado «Nuestra Señora del Buen Consejo»
Colegio Público «Padre Mariana»
Colegio Privado «San Patricio»
Colegio Público «Pío XII»
Colegio Público «Clara Campoamor»
Colegio Público «Cervantes»
Colegio Concertado «Divina Pastora Calasancias»
Colegio Público «Francisco de Quevedo»
Colegio Concertado «San José»
Colegio Público «San José de Valderas»
Colegio Público «M^{ra} Antonia Goñalons»
Colegio Concertado «María Inmaculada»
Colegio Concertado «Santa Teresa»
Colegio Público «Bravo Murillo»
Colegio Público «Antonio Machado»
Colegio Público «Victor Pradera»
Colegio Concertado «Asunción Cuesta Blanca»
Colegio Público «San Gregorio»
Colegio Público «Juan Ramón Jiménez»
Colegio Público «Carmen Conde»
Colegio Concertado «Minerva»
Colegio Público «Manuel Bartolomé Cossío»
Colegio Público «Rosalia de Castro»
Colegio Privado «Arcángel Rafael»
Colegio Público «Margarita Xirgú»
Colegio Público «Carmen Conde»
Colegio Concertado «Gamo Diana»
Colegio Privado «Joyfe I»
Colegio Público «Ciudad del Aire»
Colegio Privado Liceo Sorolla B»
Colegio Público «San Lorenzo»
Colegio Público «Virgen de la Encina»
Colegio Privado «Zola»
Colegio Público «Pablo Neruda»
Colegio Concertado «Internacional Eurovillas»
Colegio Público «Virgen del Rosario»
Colegio Público «Cristo de la Salud»
Colegio Público «Carlos Ruiz»
Colegio Público «Miguel de Cervantes»
Colegio Público «Nuestra Señora del Remolino»
Colegio Concertado «Sagrado Corazón de Jesús»
Colegio Concertado «Stella Maris»
Colegio Concertado «San José»
Colegio Concertado «Villaeuropa S.C.L.»

Presentación

La certeza de que en nuestro país existen niños superdotados, que necesitan de ayuda para desarrollar óptimamente sus capacidades, es lo que nos movió a emprender una investigación en la Comunidad de Madrid, con el fin de identificar a estos niños en diversos centros escolares, previamente seleccionados.

Este libro es el fruto primero del empeño que tenemos en conseguir que los niños superdotados sean debidamente atendidos; con esta finalidad se firmó un convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación y Cultura, la Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid, la Fundación CEIM y la Fundación RICH, entidades patrocinadoras del proyecto.

Es nuestro deseo que, en una etapa sucesiva, se apliquen programas educativos especiales a los niños que ya han sido identificados, y se mejore la formación del profesorado en este sentido.

Prólogo

La finalidad de esta investigación fue la de seleccionar e identificar a niños superdotados en la Comunidad de Madrid. Se estableció, en un primer momento, la muestra que debíamos escoger, y se decidió que ésta fuera del 5 por 100 de los niños de Educación Primaria, niños con edades comprendidas entre 6 y 12 años. Se hizo, de este modo, una prospección acerca del número de niños, a partir de los listados que nos facilitó el Ministerio de Educación y Cultura, y el cálculo fue de más de 19.000 niños. La muestra, posteriormente, se redujo, debido a diferentes causas que siempre ocurren cuando se escogen muestras tan grandes. En este libro se exponen el diseño, desarrollo y conclusiones del estudio, además de las bases teóricas sobre el tema.

El libro está dividido en dos partes: En la primera, cuyo título es el de «principios generales», se exponen algunas cuestiones sobre los niños superdotados y las investigaciones en las que éstas se fundamentan. De este modo, la primera parte quedó dividida en seis apartados: El planteamiento del problema, requisito previo de cualquier investigación; los antecedentes y situación actual de los niños superdotados, en el que se hace referencia a otros países y a nuestro país, donde aún falta mucho por hacer; en el siguiente apartado se aborda el problema de la definición, y, para ello, hacemos referencia a los diferentes criterios y modelos; hemos dedicado un apartado a describir las características que los niños superdotados tienen en común, y también su variabilidad en la similitud, por lo que se hace referencia a la inteligencia, a la creatividad y a la personalidad, de modo especial; el quinto apartado se dedica a establecer un criterio acerca del concepto de superdotación, en definitiva, la definición que escogemos en esta investigación; y, finalmente, hablamos de la identificación de los niños superdotados y las técnicas o instrumentos más convenientes.

La segunda parte del libro está dedicada a hacer la exposición del «estudio de campo», que se realizó en los centros escolares, selecciona-

dos en la muestra, correspondientes a un número total de 65, divididos, asimismo, por estratos de régimen jurídico: centro público, centro concertado y centro privado, y por tipo de población en cinco estratos.

Esta parte segunda, a su vez, quedó dividida en otras dos, tituladas cada una de ellas: «Investigación I e Investigación II».

Las dos investigaciones son en realidad dos etapas sucesivas de la única investigación. En una y en otra se dice cómo se desarrolló la investigación; así han quedado fijados los siguientes apartados: Variables, metodología —diseño, técnicas de recogida de datos, selección de la muestra y procedimiento— y análisis e interpretación de los resultados.

Se extrajeron algunas conclusiones, que han quedado expuestas en la segunda parte de este libro, entre las que destacamos el número de niños identificados en la muestra, que es equivalente a 213 niños, un 1,36 por 100 de la muestra; de aquí extrapolamos los resultados, y se distribuyeron por centros, tipo de población, cursos, sexo. Del mismo modo, se han analizado los resultados sobre la identificación de los profesores a los propios alumnos superdotados. En conclusión, se necesita seguir haciendo otros estudios y formar a los profesores al respecto. A partir de este estudio se realizarán programas de enriquecimiento y se formará —ya hemos comenzado a dar cursos de formación— a los profesores con el fin de que los niños superdotados sean debidamente atendidos.

PARTE PRIMERA

PRINCIPIOS GENERALES

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Alguien podría preguntarse: ¿Es que el niño superdotado constituye un problema en la escuela? ¿Por qué una investigación para identificar niños superdotados? ¿No sería mejor que estos niños pasasen desapercibidos entre sus compañeros de clase? En definitiva, ¿Conviene identificar a los niños superdotados y talentos? A estas preguntas, respondemos:

En primer lugar, es bien sabido, por la práctica escolar, que muchos niños superdotados y talentos sí constituyen un problema para los profesores, quienes se ven desbordados y desconcertados al no poder dar solución a las demandas de este tipo de alumnos mediante el currículo ordinario. En muchas ocasiones los profesores no están informados de las características especiales de estos alumnos, ello hace que el profesor no sepa cómo tratar algunos comportamientos que pueden resultar extraños para un niño.

En segundo lugar, los profesores necesitan tener un conocimiento acertado de todos los alumnos de la clase, también de los alumnos excepcionales, pues, sólo así, los programas escolares se ajustarán a los alumnos, y atenderán más eficazmente a la diversidad.

En tercer lugar, porque la identificación y posterior aplicación de programas especiales de superdotados supone un cambio en el sistema de educación general, al incorporar nuevos planteamientos, y, como siempre ocurre, las ayudas diseñadas para atender a los superdotados son transferidas a todos los alumnos para optimizar los aprendizajes.

Por consiguiente, el planteamiento del problema que nos ocupa, ha partido de la experiencia educativa: Frecuentemente los profesores no saben cómo atender en las clases a algunos alumnos especiales, muchos de ellos no identificados como superdotados, cuando realmente lo son. Por otra parte, en la práctica

investigadora, antes de cualquier nueva investigación acerca de los superdotados, éstos deberán ser identificados, una vez se hayan fijado los criterios y se hayan aplicado las pruebas.

Desde un punto de vista de la valoración o importancia del problema, entra plenamente dentro las características que algunos autores de relieve en la investigación metodológica han señalado; de este modo, el problema ha de ser:

1. **Real.** El problema no ha de ser ficticio, sino que ha de responder a una buena y amplia percepción.
2. **Factible.** Que reúna las condiciones necesarias para poder ser estudiado. Es decir que esté al alcance de los investigadores.
3. **Relevante.** Que sea un problema que suscite interés y sea innovador.
4. **Resoluble.** Un problema es resoluble si puede formularse una hipótesis, y si es posible comprobar la hipótesis.
5. **Generador de conocimiento.** Que la solución del problema planteado amplíe el conocimiento o cubra alguna laguna del conocimiento.
6. **Generador de nuevos problemas.** La solución del problema ha de llevar a nuevos problemas e investigaciones. Y —según dicen estos autores— «la respuesta a un interrogante, de ordinario, plantea otros».

Partiendo de la consideración de que en los centros educativos, seleccionados para la muestra, había niños superdotados y talentos, a los que nunca se les había identificado, nos preguntamos:

- ¿Cómo identificar a los niños superdotados y talentos, que cursan Educación Primaria (niños de edades comprendidas entre 6 y 12 años), en centros escolares de la Comunidad de Madrid? (Procedimiento e instrumentos de evaluación empleados).
- ¿Cuántos niños serán identificados como superdotados y talentos en una muestra del 5 por 100 de centros escolares —aproximadamente el 5 por 100 de alumnos de Educación Primaria— de la Comunidad de Madrid, cuando se han distribuido los centros por el régimen jurídico: centros públicos, concertados y privados; y distribuidos, asimismo, según la población en la que se sitúan? (Relación entre las variables independientes y dependientes: Las pruebas aplicadas y los resultados de los niños en las mismas).
- ¿Cuántos niños superdotados y talentos, que cursan Educación Primaria, hay aproximadamente en la Comunidad de Madrid? (Extrapolación de los

resultados de la muestra a la población escolar de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid).

De este modo, los **objetivos generales** de la investigación son:

1. Identificar niños superdotados y talentos, que cursan Educación Primaria (6-12 años de edad) en el 5 por 100 de centros escolares de la Comunidad de Madrid.
2. Conocer la frecuencia y el porcentaje de niños identificados, y distribuidos por centros públicos, concertados y privados; por la situación de los centros; por los cursos escolares; por el sexo; etcétera.
3. Extraer el número aproximado de niños superdotados y talentos que existe, de edades comprendidas entre 6 y 12 años, en la población escolar de la Comunidad de Madrid.
4. Añadimos un cuarto objetivo, y es el de conocer la posición de los profesores respecto a la identificación.

II. ANTECEDENTES Y SITUACIÓN ACTUAL DE LOS NIÑOS SUPERDOTADOS Y TALENTOS

El interés por el genio o el superdotado es conocido en épocas muy remotas: en Grecia, en la antigua China y en la Europa de la Edad Media. A través de la historia siempre se mostró un gran interés por los hombres y mujeres que manifestaron dotes superiores. Ya en el año 2200 antes de Cristo, los chinos habían elaborado un sistema de exámenes competitivos con el fin de elegir personas deseadas para posiciones gubernamentales.

No obstante, las primeras investigaciones científicas acerca de los niños superdotados comenzaron a finales del pasado siglo. Entre los primeros que se interesan por el estudio científico de la inteligencia superior está Galton, quien en el año 1883 publicó la obra titulada: «Hereditary Genius», como resultado de análisis biográficos y familiares.

En los Estados Unidos de América la preocupación por los niños superdotados surgió hace un siglo: En el año 1900 se inician en la ciudad de Nueva York clases para el progreso rápido de los niños superdotados. En el año 1918 la Comisión para la Reorganización de la Educación Secundaria propone programas escolares abiertos a todos los jóvenes, pero diferenciados, teniendo en cuenta las habilidades y las aspiraciones de los niños.

En el año 1921 se inicia un amplísimo estudio sobre niños superdotados en California (EE.UU.). En el estudio, dirigido por Terman, participaron miles de niños, quedando identificados 1528 niños, bajo el criterio de un CI de 140 ó superior. En el grupo de seguimiento quedaron 643 (352 niños y 291 niñas).

Por la misma época, año 1926, Catherine Cox da comienzo a otro estudio siguiendo un camino diferente. Después de haber estudiado la biografía de 300 personas importantes de la historia, llegó a la conclusión de que habían tenido un CI muy alto, esto es, dichas personalidades habían sido niños superdotados.

También, en la década de los años 30, Leta Stetter Hollingworth inicia clases especiales para superdotados. Siguiendo la tradición de Hollingworth, en el año 1954, Harry Passow comienza el proyecto «Jóvenes con Talento».

En el año 1957, los rusos lanzaron al espacio el satélite Sputnik, eran los tiempos de la «guerra fría»; el hecho ocasionó un gran debate al verse los EE.UU. relegados en su tecnología. Hubo críticas hacia el sistema educativo. El Almirante Hyman Rickover defendió los programas para identificar y educar a una clase que pudiera liderar a los Estados Unidos.

La Oficina de Educación de los Estados Unidos encargó a diferentes expertos que estudiaran una fórmula para identificar a niños superdotados. El Informe Marland (1971) es el fruto de este trabajo.

En el año 1971 Julien Stanley en la Universidad de Johns Hopkins (Baltimore) crea un modelo para la identificación de talentos matemáticos: el SMPY (Study of Mathematically Precocious Youth); posteriormente, se creó otro modelo para el talento verbal. Se erigió un centro: el CTY (Center for Talented Youth); y, algún tiempo después se creó otro más, que se llamó CAA (Center for Academic Advancement). En la actualidad, dichos centros dependen del IAAY (Institute for Academic Advancement for Youth).

El Departamento de Educación de EE.UU. funda el *National Research Center for the Gifted and Talented NRC/GT* (Centro Nacional de Investigación de Superdotados y con Talento), un centro cuyo objetivo es la investigación para la identificación de superdotados.

1. La situación en algunos países

En los **EE.UU.**, actualmente, se utiliza un amplio número de métodos de enseñanza para los superdotados. El Estado de Illinois es el Estado piloto en la organización y trabajo de niños precoces.

En **Israel**, el Ministerio de Educación en el curso 1970-71 formó una comisión para el estudio de los superdotados. Esta Comisión recomendó lo siguiente:

- Que el Ministerio creara un Departamento para educar a los superdotados.
- Que se diera apoyo financiero a las universidades para la realización de programas a superdotados. El Departamento optó por centros con actividades extracurriculares. El personal del Departamento está en contacto con los centros escolares de estos niños. El Ministerio hace la identificación, aplicando el mismo test a todos los estudiantes. Los que obtienen los resultados más altos pasan a un segundo examen, y son seleccionados para los programas especiales 1-3 por 100 de los alumnos evaluados. Más de 20.000 estudiantes participan en dichos programas.

En **Inglaterra** se presta atención a estos niños, especialmente a través de cursos de enriquecimiento, que se realizan, por lo general, en instituciones privadas. El interés por los superdotados ha crecido en los últimos años.

En **Alemania** se viene trabajando desde hace tiempo para atender a los superdotados.

En los planes de estudio se contemplan *cursos avanzados* o *clases rápidas*.

Se emplean tres modelos básicos para la educación de los superdotados:

- Enriquecimiento de los programas.
- Los programas acelerados.
- La creación de clases o centros especiales.

En **Italia** la atención a los superdotados es fundamentalmente de iniciativa privada. Según Andreani (1991) existe una iniciativa singular promovida por un sacerdote de Sicilia, quien ha creado la *Villaggio per superdotati* (la Ciudad de los Superdotados).

En **Francia** han existido pocos estudios, salvo el que comenzó Terrasier en Niza, ciudad en la que se abrió un colegio para estos niños en el año 1987. El Ministerio de Educación permite el avance de un curso escolar.

En **Suiza** la situación es parecida a la de Francia, permitiendo que el alumno avance un curso escolar.

En **Holanda** se comenzó la atención a estos niños en los años 60. En la Universidad de Nijmegen se está llevando alguna investigación.

En **Portugal** se permite que los alumnos superdotados ingresen en la Educación Primaria un año antes que los otros alumnos de su misma edad.

En **Rusia** desde el año 1957 se realizan las olimpiadas de las matemáticas para la identificación de talentos. Se ayuda a los jóvenes talentos con clases específicas en física y matemáticas.

En **Sudáfrica** el National Advisory Education Council en el año 1964 recomendó que los niños superdotados se agrupasen homogéneamente, y se les educase de manera especial.

En **Ecuador** se ha fundado recientemente el *Instituto Universitario de Iberoamérica para Superdotados y con Talento*, en el que participan tres universidades: La Pontificia Universidad Católica de Ecuador (Sede Ibarra), La Universidad Técnica Particular de Loja y la Universidad Católica de Bolivia. El Instituto tiene una triple finalidad: La identificación de los niños superdotados, la educación de estos niños mediante programas especiales y la formación de un seminario permanente. Se ha comenzado una investigación para identificar superdotados en todos los distritos del país.

En **Colombia** existe un colegio especial para superdotados, que está situado en la capital: *La Fundación Alberto Merani*. En este colegio los niños identificados como superdotados pueden cursar los estudios hasta la entrada en la universidad.

Algunas naciones asiáticas: **Indonesia, Singapur, Taiwan, Filipinas, Japón** mantienen la política de impartir educación apropiada para los superdotados.

Estos son algunos de los países de los que tenemos noticias, y es seguro que en otros se realizan actuaciones encaminadas a la atención de estos niños.

2. La situación en España

Un antiguo libro —la primera edición es del año 1575—, que trata sobre las habilidades como dones naturales, es el libro de Huarte de San Juan, titulado: *Examen de ingenios para las ciencias. Donde se muestra la diferencia de habilidades que hay en los hombres, y el género de letras que a cada uno responde en particular*. En uno de los párrafos, dice así: «Es obra donde el que leyere con atención hallará la manera de su ingenio, y sabrá escoger la ciencia en que más

ha de aprovechar; y si por ventura la hubiere ya profesado, entenderá si atinó a la que pedía su habilidad natural». Es una obra que da consejos para que cada cual desarrolle sus habilidades según se las dio la naturaleza misma.

En España existen precedentes de educación para superdotados en el año 1931 con la fundación del Instituto de Selección Obrera en Madrid, a través del que se concedieron becas de estudio para los alumnos más destacados, y que procedían, en su mayor parte, de clases más desfavorecidas de la sociedad. El Instituto estuvo dirigido por Dña. Laura Luque, y desapareció en el año 1950.

En Barcelona en el año 1936 se comenzaron experiencias con superdotados en la escuela «Bosch»; esta escuela permaneció abierta hasta el año 1960 (Borché, J. y Carreras, L. 1992).

En el año 1981 se inició un estudio para identificar niños superdotados, dirigido por el profesor García Yagüe, cuyos resultados se recogieron en un libro (García Yagüe, 1995). Varias tesis se han expuesto y se han publicado algunos trabajos a partir de los resultados.

Con la creación de asociaciones en diferentes Comunidades Autónomas se ha ido creando un clima favorecedor de la atención a los superdotados.

En el año 1995 por iniciativa de la Fundación RICH y la Fundación CEIM se celebró en Madrid un simposio sobre «*La Educación de los Niños Superdotados*». Desde entonces, las dos fundaciones, que están presididas por D. Camilo José Cela y por D. Max Mazín, respectivamente, han venido colaborando en diferentes actividades y proyectos en favor de estos niños, junto con el Ministerio de Educación y Cultura y la Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid.

En el verano de 1997 se celebra en Madrid «*El Primer Congreso Internacional sobre el Niño Superdotado y el Talento*», bajo el lema: «Educar para el Futuro». La Presidencia de Honor la ostentó SAR la Infanta Doña Elena de Borbón. En él participaron varias personalidades e investigadores de la superdotación y el talento, nacionales y extranjeros, quienes en ricas conferencias, mesas redondas y comunicaciones expusieron las novedades de mayor importancia sobre el tema, bajo diferentes puntos de vista y disciplinas: Neurología, psicología, pedagogía y sociología; sin olvidar la historia y desarrollo de los estudios que versan sobre estas cuestiones. El Congreso, asimismo, fue un foro extraordinario en el que se expusieron investigaciones y trabajos que se realizan en nuestro país. (Sánchez Manzano, 1997).

En la Ley General de Educación (LGE) del año 1970 (BOE, 6 de agosto de 1970) se hace referencia a los niños superdotados, aunque en la práctica educativa se hizo poco en este sentido; el capítulo VII dice así:

«Se prestará una educación especial a los escolares superdotados para el debido desarrollo de sus aptitudes en beneficio de la sociedad y de sí mismos» (artículo 49.2).

«La educación de los alumnos superdotados se desarrollará en los centros docentes de régimen ordinario, pero se procurará que su programa de trabajo, utilizando métodos de enseñanza individualizada, les facilite, una vez alcanzados los niveles comunes, obtener el provecho que les permitan sus mayores posibilidades intelectuales» (artículo 53).

El Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales (BOE, del 2 de junio de 1995), supuso un importantísimo avance, ya que, por ley, se calificaba a los superdotados en el rango de aquellos alumnos que tienen necesidades educativas especiales.

Los artículos 10 y 11 de este Decreto dicen:

«La atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales, asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual, velará especialmente por promover un equilibrio de los distintos tipos de capacidades...

El Ministerio de Educación y Ciencia determinará el procedimiento para evaluar las necesidades educativas especiales, asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual, así como el tipo y el alcance de las medidas que se deben adoptar para su adecuada satisfacción.

A este fin, los equipos de orientación educativa y psicopedagógica y los departamentos de orientación de los institutos de educación secundaria que escolaricen a alumnos con necesidades educativas especiales, asociadas a condiciones de sobredotación intelectual, contarán con profesionales con una formación especializada».

La Educación Especial ha extendido sus objetivos, incluyendo a los alumnos superdotados. La Educación Especial se configura así en un amplio sentido, no restrictivo, como un subsistema de la Educación Ordinaria, que tiene como finalidad la atención a la diversidad de los alumnos: *niños y jóvenes excepcionales*.

La Educación Especial se perfila, de este modo, como «un conjunto de conocimientos científicos e intervenciones educativas, psicológicas, sociales y médicas, tendentes a optimizar las posibilidades de sujetos excepcionales» (Sánchez Manzano, 1993). De esta consideración se desprende que es preciso **optimizar** los potenciales de cada alumno, y de manera especial los potenciales que los niños y jóvenes **excepcionales** poseen: los niños discapacitados y los niños superdotados.

En los últimos años se percibe un cambio de actitud, al comprobar que la inteligencia es necesaria, pero no es suficiente, para el éxito escolar, y que éste depende de otras características individuales y de las circunstancias socioambientales en las que el individuo vive: motivación, equilibrio psicoafectivo, estimulación familiar, programas adecuados, materiales, técnicas de enseñanza, etcétera» (Sánchez Manzano, 1997).

La Orden Ministerial del 24 de abril de 1996 (BOE, 3 de mayo de 1996) regula «las condiciones y procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales, asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual».

El Ministerio de Educación y Cultura publicó, asimismo, una Resolución el 29 de abril de 1996 (BOE, 16 de mayo de 1996) en su ámbito de competencias, en la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa a estos alumnos.

En España no ha existido, en la práctica educativa, tradición de apoyo al superdotado, pero en los últimos años se advierte cierto interés en las familias, docentes y autoridades académicas, que puede favorecer una mejora educativa. Un ejemplo de ello, son los Programas de Enriquecimiento para Superdotados, que desde el año 1995 venimos impartiendo en el Colegio Calasancio de Madrid. Pero falta mucho por hacer. La investigación es fundamental para el avance educativo. Mejorar las técnicas de identificación, creando instrumentos nuevos, diseñar y comprobar la validez de los programas de enriquecimiento, estudiar las características de los diversos talentos, descubrir los procesos internos que posibilitan la superdotación son algunos de los problemas que deben resolverse.

Esta es una urgente necesidad para el avance en la mejora educativa de estos niños; por ello, la reciente creación de la *Sociedad Madrileña de Investigadores para la Atención a los Superdotados*, en la que participan investigadores de profesión y de vocación de campos diferentes, es un acontecimiento de gran valor, y promete ser un medio eficaz para la evolución de la ciencia que trata la superdotación cognitiva y el talento.

III. EL PROBLEMA DE LA DEFINICIÓN

Uno de los problemas con el que nos enfrentamos es el de la definición de superdotado. En primer lugar, los diferentes autores que han tratado el tema, o que lo abordan en la práctica educativa, no se han puesto de acuerdo, ni tan siquiera en el nombre. De este modo, se habla de superdotado, talento, biendotado, prodigio, niño precoz, persona creativa, etcétera. Todo ello puede llevar, y, de hecho lleva, a grandes equívocos, que en nada favorecen la investigación, ni el tratamiento de estos asuntos con un lenguaje común para los especialistas.

En segundo lugar, hay bastantes criterios para definir a los superdotados, y, por lo tanto, los modelos diseñados para ser atendidos son muy dispares.

Para Galton, quien publicó los primeros datos experimentales acerca de los superdotados en sus dos obras bien conocidas: *Hereditary Genius* (1869) y *English Men of Science*, definía al genio como aquella persona que posee un alto grado de inteligencia; siendo la herencia el fundamento de la inteligencia.

Lewis Terman en el año 1925 definía a los superdotados como aquellos alumnos que estaban en posición de un 2 por 100 superior en la puntuación del CI.

Desde la investigación que Cox realizó en el año 1926, concluía que «el genio que logra mayor eminencia es aquél que en los tests de inteligencia pudo ser identificado como sobresaliente en su niñez»; en consecuencia, diremos que los individuos que obtienen puntuaciones muy altas en los tests de inteligencia pueden calificarse de superdotados.

En 1951 Hollingworth (en Pitcharth, 1951) define a los superdotados como sujetos «situados en el 1 por 100 superior de la población juvenil en inteligencia general».

Leta Hollingworth (1886-1939) fue el primer asesor de los superdotados. Esta investigadora estudió en la práctica a los superdotados, e impartió el primer curso en psicología del superdotado en el Colegio de Maestros de la Universidad de Columbia (1922-23), escribiendo un libro, titulado: *Los niños superdotados: su naturaleza y educación*. De sus investigaciones concluyó que los niños con un CI de 130-150 tienen un grado óptimo de capacidad que les permite su adaptación a la escuela y a la sociedad. También observó que los niños con un CI superior a 160 jugaban menos con otros niños. De la misma manera, el interés por los orígenes y el destino es un síntoma destacado de agudeza intelectual: ¿quién hizo el mundo?, ¿de dónde venimos?, ¿dónde iremos tras la muerte?, ¿porqué venimos al mundo?... A mayor cociente intelectual —dice Hollinworth—

antes desarrolla el niño una acuciante respuesta del universo. Desarrolló, también, un programa, cuyo objetivo era la atención de los superdotados en los aspectos emocionales y afectivos.

Después de los años cincuenta el intento de definir a los superdotados, exclusivamente, mediante los tests de inteligencia, no fue bien visto por todos. Guilford (1959), que fue el primer representante de esta corriente, advertía que la creatividad es la clave de los descubrimientos que hacen los científicos. Y Pritchard aseveraba que «si por superdotados entendemos aquellos jóvenes que dan esperanzas de una creatividad de alta categoría, es dudoso que el test de inteligencia clásico sea apropiado para identificarlos».

Entre las definiciones de talento que más alcance tuvo —y aún hoy sigue teniendo— es la que emitió un comité de expertos, a quien encargó el Departamento de Educación de EE.UU. que estudiase una fórmula de identificación de superdotados; ésta dice así:

«Los niños superdotados y con talento son aquéllos identificados por personas cualificadas profesionalmente, que en virtud de aptitudes excepcionales, son capaces de un alto rendimiento, son niños que requieren programas y/o servicios educativos superiores a los que de manera habitual proporciona un programa escolar normal para llevar a cabo 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. *Capacidad intelectual general.*
2. *Aptitud académica específica.*
3. *Pensamiento productivo o creativo.*
4. *Capacidad de liderazgo.*
5. *Artes visuales y representativas.*
6. *Capacidad psicomotriz.*

Es una definición amplia que pretende incluir un alto porcentaje de niños (5 por 100 o más), y se aplica en la mayoría de los Estados de EE.UU. para determinar la identificación de talentos entre los escolares. Sin embargo, la definición no ha estado libre de críticas; de este modo, Renzulli (1996) señala:

En primer lugar, que la definición «no incluye factores no intelectuales (motivacional). (...) El segundo problema, de igual importancia, es la naturaleza, no paralela, de las seis categorías, incluidas dentro de la definición. Dos de las seis categorías (aptitud académica específica y artes visuales y representativas) llevan

la atención a campos del esfuerzo humano o áreas de desempeño general en las cuales el talento y la habilidad general se demuestran. Las otras cuatro categorías son más bien procesos que pueden ser aglutinados en áreas de desempeño. Por ejemplo, una persona puede traer el proceso de creatividad para reforzar una aptitud específica (v.gr.: la química), o un arte visual (v.gr.: la fotografía) (...). Un tercer problema es que la definición tiende a ser mal interpretada y se la puede dar mal uso en la práctica. No es poco común encontrar a educadores desarrollando sistemas enteros de identificación, basados en las seis categorías, y en el proceso tratándolas como si fuesen exclusivas».

Precisamente, una de las definiciones más usadas es la que Renzulli ha dado, quien considera que para definir y calificar a alguien de superdotado, teniendo como criterio el desarrollo de personas eminentes, se han de dar al menos estas tres condiciones: alta inteligencia, alta creatividad y alto compromiso en la tarea.

La definición dice así:

«Lo sobresaliente consiste en una interacción entre tres grupos básicos de rasgos humanos, esos grupos se sitúan por arriba de las habilidades generales promedio, altos niveles de compromiso en las tareas y altos niveles de creatividad. Los niños sobresalientes y talentosos son los que poseen o son capaces de poseer ese juego compuesto de rasgos, y aplicarlos en cualquier área potencial que pueda ser evaluada del desempeño humano. Los niños que manifiestan, o que son capaces de desarrollar una interacción entre los tres grupos, requieren una amplia variedad de oportunidades educativas y servicios que no son provistos de ordinario a través de los programas de instrucción» (Renzulli, 1996).

Sternberg (1993) señala que para que una persona sea considerada con talento se han de seguir cinco criterios (Teoría Implícita Pentagonal del Talento):

- El criterio de excelente o la superioridad del individuo en alguna dimensión o conjunto de dimensiones. Ha de ser extremadamente alto.
- El criterio de rareza por el que una persona, para ser considerada talento, ha de poseer un alto nivel en un atributo poco común con sus semejantes.
- El criterio de productividad, pues estas dimensiones evaluadas han de orientarse a la productividad.
- El criterio de demostración, pues el talento ha de ser demostrado a través de pruebas válidas. La seguridad en estas medidas implica que una persona ha de conseguir el mismo resultado bajo las mismas condiciones.

- *El criterio de valor*, que quiere decir que para que una persona pueda considerarse un talento ha de demostrar superioridad en esa dimensión, y que sea apreciable en su entorno.

Tannenbaum (1991) expone factores, todos ellos necesarios para que una persona llegue a ser superdotada; estos factores son: Inteligencia general superior; aptitudes específicas excepcionales; facilitación no intelectual: social, emocional; comportamientos; suerte en los períodos cruciales de la vida.

Feldhusen (1991) hace una distinción entre superdotación y talento. Define la *superdotación* como la capacidad intelectual general y unitaria subyacente; el *talento* como un rendimiento superior o aptitud especializada en determinadas áreas. Y dice que «los niños con talento son los que poseen una elevada capacidad, habilidad o potencial en cualquier área importante de la actividad humana, evaluada por medio de tests, escalas de evaluación, observaciones de la conducta o puntuaciones de la ejecución anterior en actividades de aprendizaje y comparada con la que obtiene un grupo de referencia de compañeros suyos» (Feldhusen y Moon, 1995).

Gagné (1985, 1991), que hace igualmente distinción entre *superdotación* y *talento*, asocia el don natural (superdotación) con capacidades humanas, desarrolladas no sistemáticamente, y el talento con capacidades o habilidades desarrolladas sistemáticamente.

Para él el don natural es equivalente a la aptitud que está por encima de lo que es normal. El talento se corresponde cuando la actividad humana está por encima en uno o más campos (Gagné, 1991).

Las aptitudes son capacidades humanas «naturales», que tienen su origen en las estructuras genéticas, y dan lugar a las diferencias individuales; pueden observarse cuando no existe instrucción o práctica. Los talentos surgen cuando el ejercicio y la práctica están controlados, y ello implica una proporción de diferencias individuales. El más importante indicativo de una aptitud alta es el aprendizaje rápido de las habilidades que esta aptitud rige. El desarrollo de talentos está bien documentado con personas significantes. El ambiente familiar, escolar y social tiene un papel muy importante en este desarrollo. Los chicos de áreas rurales tienen menos acceso a medios para desarrollar el talento.

El talento puede aparecer en una edad muy temprana, como se confirmó en varias formas de precocidad en el aprendizaje escolar, en arte y en atletismo; sin embargo, las habilidades se manifiestan en la adolescencia.

Como dice Tourón et al. (1998): «Si hay una característica que podría considerarse común a todos los dominios de aptitud en el modelo Gagné (1993), y, por lo tanto, a todas las personas superdotadas, es su facilidad y rapidez para adquirir nuevos conocimientos y destrezas, y para generalizar este nuevo conocimiento a áreas adyacentes de dominio».

Piirto (1994) considera, también, desde una visión semejante, que la educación de los alumnos superdotados ha de tener como propósito el desarrollo de sus capacidades en campos específicos.

El Departamento de Educación de los EE.UU. (1993), teniendo en cuenta las nuevas investigaciones desarrolladas en el área, en el informe titulado: *National Excellence: A Case for Developing America's Talent* (La Excelencia Nacional: Las Razones para Desarrollar el Talento de América), ha propuesto una nueva definición de superdotado, dice así:

«Los niños y adolescentes superdotados muestran respuestas notablemente elevadas, o el potencial necesario para alcanzarlas, comparados con los demás individuos de su misma edad, experiencia o entorno. Poseen altos niveles de capacidad en las áreas cognitivas, creativas y/o artísticas, demuestran una capacidad excepcional de liderazgo o destacan en asignaturas académicas específicas. Estos alumnos necesitan servicios y actividades que la escuela ordinaria no suele ofrecer. Las capacidades superiores se dan en niños y adolescentes de todos los grupos culturales, en todos los estratos sociales y en todos los campos de la actividad humana.»

Para implementar esta definición, las escuelas deben desarrollar un sistema de identificación de los alumnos con capacidades superiores que:

1. **Sea variado**, esto es, que abarque toda la gama de capacidades necesarias para los alumnos superdotados.
2. **Aplique diversos instrumentos de evaluación**, esto es, que emplee diversas pruebas para que se pueda detectar a los alumnos con diferentes tipos de capacidades excepcionales en distintas edades.
3. **Esté libre de influencias culturales**, esto es, que proporcione a los alumnos provenientes de cualquier entorno un acceso igualitario a los servicios educativos necesarios.
4. **Sea adaptable**, esto es, que aplique procedimientos de evaluación capaces de reflejar la ejecución de los alumnos que se desarrollan con un ritmo distinto, y cuyos intereses pueden cambiar durante su proceso de maduración.

5. **Identifique el potencial de los alumnos**, esto es, que descubra tanto las capacidades que no se advierten fácilmente en los alumnos como las que resultan evidentes.
6. **Evalúe la motivación**, esto es, que tome en cuenta los intereses y la motivación de los alumnos, que son factores básicos de los logros académicos.

Como puede apreciarse, es una definición amplia, e incluye lo más significativo de todas las definiciones, que hasta el momento hemos dado.

Después de revisar diferentes criterios empleados en EE.UU. para identificar a los niños superdotados, Richert, Alvino y McDonnel (1982), agruparon las definiciones en cinco categorías:

1. **Definiciones que están ligadas a la capacidad intelectual**, o criterio según el cual, el alumno deberá obtener dos desviaciones típicas en los tests de inteligencia para ser calificado de superdotado.
2. **Definiciones ligadas a aptitudes intelectuales múltiples**, pues no sólo la inteligencia general, sino de entre las diferentes aptitudes superiores, cuando un niño posee alguna de ellas, se le seleccionará como superdotado.
3. **Definiciones que tienen en cuenta la creatividad**.
4. **Definiciones relacionadas con los talentos múltiples**, que permiten una amplitud en la concepción de talentos.
5. **Definición Federal**, que hace referencia a la definición emitida en el Informe Marland (1971).

En realidad —siguen diciendo los autores— en la mayoría de las escuelas sólo se tienen en cuenta las dos capacidades primeras de esta definición, esto es: Inteligencia general y capacidad académica específica. El Departamento de Educación de los EE.UU. en el año 1993, confirma que el 73 por 100 de los distritos escolares utilizaban el CI y tests de ejecución como pruebas principales para identificar superdotados.

Vemos, por lo que llevamos dicho hasta aquí, cómo el concepto de superdotación ha variado de modo significativo a través del tiempo, y nos damos cuenta que las definiciones más antiguas son restrictivas, al concebir la superdotación, tan sólo, como un alto grado de inteligencia general, pues en esa época lo normal era pensar que la inteligencia fuese una sola capacidad; más tarde, se

amplió, considerablemente, el campo de la definición a otras capacidades, y, en consecuencia, cambiaron las definiciones acerca de superdotación y talento.

En resumen, se podrían dividir en dos categorías las definiciones de superdotación y talento: *definiciones simples* y *definiciones complejas*.

- a) **Definiciones simples** son aquéllas que exigen sólo una alta capacidad para que un sujeto pueda ser identificado de superdotado.

A la vez, las definiciones simples pueden dividirse:

- **Definiciones simples de inteligencia general**, que tienen como criterio de superdotación, exclusivamente, un CI muy alto. (Ejemplo: la definición dada por Terman, quien considera superdotados a los que poseen un CI igual o superior a una puntuación de 140).
- **Definiciones simples de aptitudes específicas**, o las que consideran que la posesión en alto grado de una sola capacidad superior es válida para determinar la superdotación. Un ejemplo de este tipo de definiciones es la dada en el Informe Marland (1971), en el que se establecen seis capacidades o rasgos para la identificación; otro ejemplo es el de la teoría de las siete dimensiones de la inteligencia de Gardner (1983).

- b) **Definiciones complejas** son aquéllas que exigen necesariamente dos capacidades o más, en combinación, para que a un sujeto se le identifique de superdotado. De este modo, Jellen y Verdin definieron la superdotación como la confluencia de la *cognición* (inteligencia e imaginación), *afecto* (empatía y sensibilidad) y *conato*⁽¹⁾ (intereses y motivación).

El modelo de los «Tres Anillos» de Renzulli, en el que se combinan alta capacidad intelectual, alta creatividad y alta motivación en la tarea, puede incluirse en esta categoría. Él dice que para lograr altos niveles de productividad los tres anillos han de interactuar (Renzulli, 1986).

IV. CARACTERÍSTICAS DEL SUPERDOTADO/TALENTO

Todas las definiciones coinciden en señalar que los superdotados se distinguen en alguna capacidad superior muy por encima de lo que se considera normal. Cuando hablamos de capacidades superiores nos referimos, especial-

⁽¹⁾ En el Diccionario de la Real Academia de la Lengua, en la tercera acepción, se define «conato» como empeño o esfuerzo en la ejecución de una cosa.

mente, a aquéllas que son cualitativamente distintas de las capacidades animales: pensamiento abstracto, creatividad, lenguaje, etcétera; por lo tanto, el rasgo común que distingue a un superdotado es el de la posesión de alguna de estas capacidades a las que hacemos alusión, en alto grado.

Según han señalado Howell et al. (1997), la determinante de la superdotación es la capacidad de manipular símbolos. Aunque el lenguaje es el sistema simbólico más frecuente, sin embargo, existen otros muchos sistemas: notación científica, musical, ingeniería, etcétera. Estos sistemas pueden incorporarse a tareas creativas, o incluirse en áreas académicas e intelectuales.

No se ha comprobado fehacientemente que el superdotado sobresalga en otro tipo de capacidades, tales como las capacidades biológicas, aunque hay autores que han señalado algunas características que se advierten en grado mayor entre los superdotados. Terman aludía a que estos niños tienen mejor salud y mejor adaptación social que los otros niños. Hay investigadores que han observado conductas especiales en niños superdotados muy pequeños, tales como comportamientos excepcionales, aptitudes cognitivas altas y mejor adaptación social.

Como referencia a lo dicho, exponemos las siguientes características:

- a) **Comportamientos y aptitudes cognitivas.** Margaret Parker observó que estos niños, durante los primeros años de su vida, son muy activos, demostrando un gran interés por todo lo que les rodea. Los padres, en el 80 por 100 de los casos examinados, han confirmado que duermen muy poco en comparación con otros niños. Suelen hablar muy tempranamente, con excepción de algunos casos conocidos en la historia: Einstein, Edison. No obstante, aún en estas excepciones, tenían una magnífica comprensión lingüística. Sabemos que un rasgo que caracteriza a muchos superdotados es un perfeccionismo extremo que les lleva a no emprender una actividad hasta que no estén seguros de poder realizarla excepcionalmente bien. Acosan a preguntas. Tienen una excelente memoria y atención. Leen con precocidad, en algunos casos sin que se les enseñara. En nuestra consulta con los padres, ellos con frecuencia nos dicen que su hijo aprendió a leer sin método alguno, preguntando por las letras que aparecían en los anuncios, libros o televisor y esto a edades muy tempranas: cuatro, tres e, incluso, dos años. Poseen un pensamiento rápido.
- b) **Adaptación social.** Si algunos autores conciben la inteligencia como la capacidad de adaptación al medio, no cabe duda alguna en pensar que los más inteligentes deberán tener mejor capacidad de adaptación al

medio físico y social. Estos niños son maduros, independientes, flexibles en sus juicios y líderes sociales. Esto, según parece, es así hasta cierto grado de inteligencia; cuando la inteligencia es muy elevada (CI = 170 ó superior) puede ocurrir el efecto contrario, esto es, un desajuste social como consecuencia del desfase tan enorme entre la edad cronológica y la edad mental, y porque, en algunos casos, la familia, la escuela y la sociedad no saben atenderlos convenientemente.

Howell et al. (1997), que recogen el parecer de otros autores, exponen como características que cualifican a los superdotados las siguientes:

- Capacidad de adquirir, recordar y emplear gran cantidad de información.
- Capacidad de recordar una idea y otra al mismo tiempo.
- Capacidad para hacer buenos juicios.
- Capacidad de comprender el funcionamiento de sistemas superiores de conocimiento.
- Capacidad de adquirir y manipular sistemas abstractos de símbolos.
- Capacidad de resolver problemas, reelaborando las preguntas y creando soluciones nuevas.

Y Silverman (1995) relata un conjunto de peculiaridades, tales como:

- 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. (En Howel et al., 1997).

Marker (1993) ha dicho que los superdotados «resuelven problemas, disfrutan con la complejidad, y persisten hasta que resuelven el problema de manera satisfactoria».

Las características que se han señalado son comunes a los superdotados; pero debemos advertir que entre el grupo de superdotados existe también variabilidad. En este sentido, se comprueba que los superdotados que se acercan a un CI de 140 se parecen mucho más a los niños de CI normal que a los superdotados que llegan a superar el 170.

Ya se ha dicho que los primeros estudios acerca de los niños superdotados tuvieron como único criterio un CI muy alto y que, posteriormente, cuando se publicaron los estudios de Guilford y Torrance, se tomó en cuenta, además, la creatividad como criterio de identificación.

Hay autores que han dicho que no existe correlación entre inteligencia y creatividad (Gezels y Jackson, 1962; Wallach y Kogan, 1965). Sin embargo, autores más recientes precisan que por debajo de un CI de 85 la creatividad es casi nula, entre un CI de 85 y 120 existe una débil correlación positiva y por encima de un CI de 120 se ha observado dos tipos de superdotados: Superdotados muy creativos y superdotados poco creativos.

También se ha dicho que la creatividad es una capacidad general de relacionar, y la inteligencia es un caso particular de dicha capacidad. Del mismo modo, la diferencia esencial entre inteligencia y creatividad no estará tanto en los procesos de pensamiento sino, más bien, en los campos en los que cada una se ejercita.

Existe un acuerdo unánime en que los rasgos esenciales, que caracterizan a un superdotado, son la inteligencia, la creatividad o el talento.

Aunque los talentos musicales, artísticos u otros tipos de talentos no necesitan CI muy alto (v.g.: $CI > 140$), sin embargo, es preciso poseer alta inteligencia para desarrollar el talento.

1. Naturaleza y evaluación de la inteligencia

Históricamente el estudio de la inteligencia ha venido asociado a diferentes concepciones. ¿Existe una inteligencia o existen múltiples inteligencias?

Las primeras investigaciones experimentales acerca de la inteligencia, finales del siglo XIX y principios del siglo XX, daban por supuesto que la inteligencia era exclusivamente una **capacidad general**. De este modo la concibió Binet quien pensaba que esta capacidad única tenía tres características:

1. **Dirección** o identificación de actividades relevantes y su realización.

2. **Adaptación** o selección de estrategias adecuadas en un proceso dado.
3. **Crítica** o control para modificar y rectificar sus actuaciones.

Y Spearman, que intentó demostrar matemáticamente su teoría mediante complejos estudios estadísticos, llegó a la conclusión de la existencia de un factor general (factor G) y factores específicos (factor S). El primero se refiere a la energía que se necesita para cualquier actividad mental; el segundo se refiere a las aplicaciones de ésta energía en tareas concretas.

Por el contrario, **las teorías factoriales**, apoyándose, también, en análisis estadísticos, sostienen que existen varias inteligencias o factores independientes: razonamiento, aptitud verbal, aptitud numérica, aptitud espacial, etcétera. Thurstone y Guilford son dos representantes de esta corriente.

El modelo de Guilford (1967, 1977), cuya estructura consta de 120 capacidades intelectuales fue aplicado por Meeker para la educación de los superdotados.

Cattell ha distinguido en la inteligencia dos dimensiones: *Inteligencia fluida e inteligencia cristalizada*; aunque considera a ambas como subfactores de la inteligencia general. La inteligencia fluida está relacionada con los potenciales o aptitudes, y se acerca a lo biológico; mientras la inteligencia cristalizada se relaciona con los aprendizajes, con las adquisiciones a través de la vida. Es muy interesante tener en cuenta la doble dimensión de la inteligencia, propuesta por Cattell, en la identificación de los superdotados.

Las teorías cognitivas se centran en la estructura interna del conocimiento, procesos en la resolución de problemas, estrategias y competencias metacognitivas.

Piaget (1950) describió la inteligencia en términos de adaptación. La idea básica es que las *funciones* permanecen invariables a lo largo del desarrollo infantil; por el contrario, las *estructuras* cambian sistemáticamente: modificar las estructuras equivale a desarrollar la inteligencia.

Gadner ha sugerido siete tipos de inteligencias:

1. **Inteligencia lingüística** (lectura, escritura, comprensión auditiva y destreza para la conversación).
2. **Inteligencia matemático-lógica** (cálculo, problemas).
3. **Inteligencia espacio-visual** (discernimiento de la orientación en el espacio).

4. **Inteligencia musical.**
5. **Inteligencia psicomotriz.**
6. **Inteligencia interpersonal** (comprensión de los otros).
7. **Inteligencia intrapersonal** (comprensión de sí mismo).

Para él, cada una de estas inteligencias es un sistema separado.

La Teoría Componencial de Sternberg parte de tres tipos de inteligencia:

1. **Inteligencia contextual** o conductas adquiridas a lo largo de la existencia, y que son el resultado de la adaptación cultural.
2. **Inteligencia experiencial**, adquirida por experiencias de aprendizaje personales.
3. **Inteligencia componencial** que se encarga de codificar y organizar los conocimientos adquiridos.

Las teorías de la motivación e interacción social. Las primeras consideran la motivación como el eje principal, y estudian cómo los individuos se perciben a sí mismos. Ejemplos: *la teoría de la atribución*, de Weiner (1985); y *la teoría de la autosuficiencia*, de Bandura (1982).

Las teorías psicofisiológicas. Las investigaciones que en los últimos años se están haciendo sobre el cerebro y la relación con los procesos de aprendizaje han arrojando nueva luz en un conocimiento mejor de la inteligencia, y, consecuentemente, han servido para elaborar programas más válidos para la enseñanza. El modelo educativo *The Natural Learning Process* (NLP) es un intento de unir la educación con el desarrollo del cerebro. (Smilkstein, 1993).

Diversas investigaciones llevadas a cabo con niños superdotados en este sentido han comenzado a dar los primeros resultados.

Dichas técnicas parten del hecho de que el talento es biológicamente superior. Luria (1973-1980) pensaba que el cerebro es un sistema diferenciado, cuyas partes son responsables de diferentes funciones de un conjunto unificado. También Gazzaniga (1985) ha defendido que el cerebro está organizado en unidades que funcionan con relativa independencia, al tiempo que trabajan en paralelo. Schafer ha advertido que un cerebro funcionalmente eficaz utiliza menos neuronas para tratar un estímulo que sea familiar, y más neuronas para tratar un estímulo desconocido. Según este autor, los individuos más inteligentes

muestran menos P-300 a la presencia de un estímulo esperado que los individuos menos inteligentes^[2]. Y Hendrickson (1980) dice que los errores pueden ocurrir en el camino que atraviesa la información a través del cerebro; Estos errores producen la variabilidad de los potenciales evocados.

Por otra parte, podemos definir la inteligencia como la capacidad para adaptarse con éxito al medio-ambiente, y para resolver problemas.

Son características de la inteligencia, entendida tal y como es evaluada por los tests, la *rapidez* y la *precisión* para la solución de problemas.

Algunos han hecho críticas a los tests, como instrumentos de evaluación de la inteligencia, ya que éstos miden tan sólo los productos intelectuales, que son una parte de los potenciales, pero nada dicen acerca de los mecanismos implícitos de la inteligencia misma, ni del modo de actuar en ambientes naturales. Pero, aún pensando que los tests deben mejorarse, diremos que los tests son los mejores y más precisos instrumentos para evaluar la inteligencia. Eysenck ha dicho que «los tests del CI, aplicados a cualquier etapa de la vida escolar de los niños o, incluso, con anterioridad a ella, predicen su status escolar final con una notable exactitud».

2. Naturaleza y evaluación de la creatividad

Durante las últimas décadas se ha venido dando una gran importancia a la creatividad como dimensión flexible y abierta de la inteligencia. Sin embargo, el concepto de creatividad está lejos de ser claramente definido. Se supone que la creatividad está conectada con la afectividad y con el pensamiento.

A continuación se exponen diversas concepciones sobre la creatividad.

El término griego «phantasia» puede traducirse de diversas maneras: «aparición», «espectáculo», «representación»... Desde los griegos se consideraba la fantasía como una actividad de la mente por medio de la cual se producen imágenes. Para Platón la fantasía es una representación que surge del «Phainésthai» o «aparecer». Los «phainómena» son los reflejos producidos por las cosas verdaderas.

^[2] La etiqueta P-300 hace referencia a un componente positivo de potenciales evocados, que tiene un tiempo de latencia entre 300-900 milisegundos después de la presentación de un estímulo. La P-300 se ha relacionado con la identificación y organización del estímulo.

El discípulo de Epicuro, Lucrecio Caro, en el poema «De Rerum Natura» escribía: «No es de un ser vivo, que nace, la imagen del centauro, ya que criaturas así nunca han existido; pero sí, en alguna ocasión, la imagen del caballo con la humana se junta...». (Ello, por supuesto, es debido a la fantasía).

El término «imaginación» es la traducción al latín «imago», del término «fantasía».

Para el Asociacionismo los elementos fundamentales («los átomos mentales») son las imágenes. Para Wundt y la Escuela de Leipzig las imágenes son elementos de conciencia que pueden ser investigadas a través del método introspeccionista.

Una de las primeras investigaciones importantes sobre las imágenes la realizó Galton (1893). Mediante un cuestionario intentaba que los sujetos evocaran imágenes familiares, y con ello pretendía medir diferencias individuales de las imágenes mentales evocadas. A partir de sus trabajos se crearon escalas para evaluar la viveza de las imágenes surgidas.

En los años 50 se dio un gran impulso en el estudio de la fantasía creativa. Taylor (1964) escribía: «En el transcurso de unas seis o siete décadas, antes de 1950, en la literatura científica se podían contar sólo unos cuantos artículos sobre la creación. Sin embargo, desde 1955 crece cada vez más el interés por la creación y se abren múltiples vías para la investigación».

Guilford (1967) ha dicho que «ningún fenómeno psicológico ha sido tanto tiempo ignorado, y junto con eso ha provocado tan inesperadamente el interés hacia sí, como la creación».

En este período se realizaron diferentes trabajos sobre la imaginación, privación sensorial e imágenes alucinatorias asociadas y los efectos de las drogas en las imágenes mentales. Del mismo modo, se pusieron en marcha diferentes trabajos neurológicos, relativos a efectos de la evocación de imágenes sobre los ritmos corticales en los recuerdos imaginados.

Los estudios sobre imágenes mentales se han seguido multiplicando en los últimos años; en el año 1977 se creó una revista científica en los EE.UU., cuyo título es «Journal of Mental Imagery».

Las investigaciones neurofisiológicas sobre las imágenes, y muy especialmente sobre el sueño REM (Aserinsky y Keitman, 1958, Singler, 1966), nos ayudarán a una mejor comprensión sobre su naturaleza y su organización.

Perky (1910) pedía a los sujetos que evocaran una imagen en respuesta a una palabra; debían juzgar si esta imagen era particular o general, y clasificarla como *imagen de memoria* o *imagen de imaginación*.

Podemos hablar, por lo tanto, de elaboración en la actividad de la formación de imágenes, cuando esta actividad desemboca en la creación de *nuevas relaciones* (espaciales o funcionales) entre objetos, pertenecientes ya a la experiencia del individuo.

Para Paivio (1969 y 1971) existen dos formas de representación simbólica, una en imágenes y otra de naturaleza verbal; ambas formas están concebidas como sistemas cognitivos interrelacionados, aunque funcionalmente distintos. Estos sistemas pueden intervenir en la actividad mnémica y en el aprendizaje, pero también en actividades perceptivas e intelectuales, y por lo tanto, también, creativas.

Rozet (1982) ha señalado que «comparando las definiciones de la creación moderna se pueden destacar en ellas dos rasgos comunes esenciales: en ambas se trata de formación de algo nuevo y original. La creación, al igual que la fantasía, se opone a la imitación y a la copia. Por tanto, al estudiar la fantasía y la actividad creadora, los psicólogos, evidentemente, tienen en cuenta una misma realidad, a pesar de las diferencias en la terminología. Y sigue explicando que la fantasía o creatividad es «cualquier actividad mental productiva, independientemente de la esfera de su aplicación, de los fines que persiga el sujeto que realiza esta actividad y, por último, el material que se utiliza»... «Consideramos que el sujeto que fantasea puede emplear material tanto imaginativo como lógico-verbal y las esferas de aplicación de la fantasía igualmente pueden ser el arte, la ciencia, la técnica y las relaciones humanas».

Weisberg y Springer (1961) definen la creatividad como «la aptitud de producir, en una situación dada, composiciones, ideas y productos que son esencialmente nuevos y que su autor no conocía anteriormente».

Se habla, asimismo, de dimensiones o factores de la creatividad: Originalidad, fluidez, flexibilidad, elaboración, divergencia, etcétera.

Taylor (1996) dice que la creatividad ha sido bien definida en dos trabajos de Arnold Toynbee: *El Rol de la Creatividad en la Historia*, en el que afirma que el talento creativo es aquél que puede hacer historia en cualquier área del esfuerzo humano; y en el libro titulado: *¿Estados Unidos de América está descuidando sus talentos creativos?* En él se dice que la creatividad es la *posesión humana preponderante*, un asunto de vida o muerte para cualquier sociedad. La potencia creativa podría ser sofocada por actitudes adversas o hábitos inadecuados de conducta. De este modo, —sigue diciendo Toynbee— cada sociedad tiene el deber moral de asegurar que cada individuo desarrolle libremente el potencial creativo.

Torrance (1993), después de haber hecho un seguimiento a un grupo de personas creativas durante 30 años, dio una lista de características que había observado en el grupo, éstas eran:

1. Deleite en pensamientos profundos.
2. Tolerancia de los errores.
3. Amor al propio trabajo.
4. Metas claras.
5. Goce con el propio trabajo.
6. Estar bien por pertenecer a una minoría.
7. Ser diferente.
8. No sentirse realizado.
9. Creer tener una misión que realizar.
10. Tener el valor de ser creativo.

En verdad, todos los autores están de acuerdo en señalar que la originalidad es el factor o dimensión más importante de la creatividad. «Existe un rasgo característico en todas las definiciones sobre la imaginación, a saber: *que el resultado de esta fuerza o capacidad o función es la creación de algo nuevo (nuevas imágenes, composiciones, combinaciones de imágenes e ideas, nuevo origen, etcétera)* (Rozet, 1982).

La creatividad tiene así un carácter *relacional*, esto es, descubrir conexiones entre objetos, imágenes o hechos que antes no habían sido vistas.

En la actualidad siguen existiendo puntos diferentes en torno a la definición de creatividad. Unos piensan que la definición de creatividad debe hacerse en términos del *producto*, mientras otros que debe considerarse fundamentalmente el *proceso*. Ateniéndonos a la definición por el *producto*, la imaginación creativa (fantasía) y la creatividad serían lo mismo; si, por el contrario, consideramos el *proceso*, deberíamos distinguir entre los procesos internos creativos (imaginación creativa o fantasía) y el producto de dichos procesos (la creación, como tal).

En cuanto a la relación de la creatividad con la inteligencia, existen tres posturas:

1. La creatividad es una aptitud separada de la inteligencia.
2. La creatividad y la inteligencia se identifican.
3. La creatividad es una dimensión de la inteligencia.

Y, aún, podemos hablar de una cuarta postura, la de los que pensamos que la creatividad es una capacidad general, y la inteligencia es una capacidad par-

ticular, que depende de la creatividad en cuanto proceso general —y plenamente humano— de la mente para relacionar fenómenos entre sí y las causas que subyacen a dichos fenómenos.

Ya en el comienzo del siglo XX varios autores empleaban métodos particulares para evaluar la creatividad, diferentes de los que se empleaban para evaluar el razonamiento o la inteligencia.

Lindworsky (1925) dividió los métodos para el estudio de la fantasía en dos:

— **Métodos para estudiar las premisas de la actividad en la fantasía**, especialmente diseñados para evaluar las imágenes mentales, por ejemplo: sugerir al sujeto imaginarse un objeto ausente; poner un objeto como estímulo y observar las imágenes que surgen; unir en una imagen común diversas representaciones.

— **Métodos para estudiar la fantasía** o la imaginación creativa como tal. En esta última categoría existen, a su vez, otros métodos, tales como:

- **El método de las manchas de tinta**, parecido al estudio de la originalidad en el test de Rorschach.
- **El método de Ebbinghaus** o método de adicción, mediante el cual se le pide al sujeto que complete las omisiones aparecidas en un determinado texto.
- **Composiciones libres** o narraciones que han de ser construidas a partir de algunas palabras o frases que se dan.

Chassel (1916), Slosson y Dewney (1922) propusieron algunos métodos, tales como: determinar cuantos argumentos periodísticos hacía el sujeto y cuantos personajes podía relacionar con dicho argumento.

En la actualidad se han ampliado los métodos para la evaluación, pero en muchos casos son métodos antiguos adaptados. Entre ellos podemos enumerar:

- **La utilización no común de objetos**: Se propone a los sujetos que digan utilidades para las que podrían servir cierto tipo de objetos.
- **Previsión de consecuencias**: Se señalan a los sujetos algunas situaciones poco comunes para que digan las consecuencias.
- **Poner títulos a narraciones**: Se pide poner la mayor cantidad de títulos para dos narraciones. Se valora tanto la cantidad como la originalidad, mediante una escala de cinco puntos.

- **Test de Rorschach y TAT:** Se evalúa en aquellos items que miden la originalidad.
- **Anagramas:** Se dan letras para que el sujeto confeccione palabras. Se evalúa la originalidad.
- **Componer narraciones:** Se da un conjunto de sustantivos, adjetivos y adverbios con los que el sujeto debe componer una narración. Se evalúa la originalidad en una escala de diez puntos.
- **El test de Schulman:** Se pide al sujeto completar un dibujo a partir de unas líneas.
- **El test de problemas sin solución:** Los problemas planteados no tienen solución. Serán considerados más creativos los sujetos que lleguen antes a esta conclusión.
- **Tests de asociaciones de palabras:** Dar respuestas a una palabra estímulo. Se evalúa la originalidad.
- **Componer frases:** A partir de tres palabras dadas componer frases.
- **Test «Pregunta e Imagina»:** Poner imágenes de diversas historias para imaginar lo que se está haciendo o va a suceder.
- **Diversos Tests de creatividad:** Tests de Torrance, Tests de Wallach y Kogan, Tests de Guilford, etcétera.

Barron (1976) ha señalado que sería preciso la creación de pruebas que no fuesen tan superficiales y más profundas. Esto mismo ya lo sugería Taylor en 1957.

Renzulli (1996) ha dicho, también, que son dos los problemas más importantes en la validez de los tests de creatividad:

1. Una falta de teorías unificadas, y una definición operativa sobre la que se basan los instrumentos.
2. La certeza de que los tests de creatividad expresen algo diferente a los tests de inteligencia. De hecho, la fluidez de ideas es lo único que se evidencia diferente a la inteligencia en las investigaciones. Al parecer estos tests sólo evalúan una parte del pensamiento productivo.

Es muy importante el fomento de la creatividad en la educación ordinaria; también, en la educación para los niños superdotados. En muchos países se realizan cursos de creatividad. El Instituto para el Fomento de las Artes y las Ciencias en Tel-Aviv es un buen ejemplo.

Taylor (1996) dice que sólo una mínima parte de los programas escolares son diseñados para la educación creativa. Y prosigue: «Queremos estudiantes que sean pensadores, investigadores e innovadores; no sólo aprendices, memorizadores e imitadores; no repetidores de pasados conocimientos, sino productores de nuevos...»

3. La personalidad del superdotado

Silverman (1993) considera que los niños superdotados no sólo piensan de forma diferente, sino que, además, sienten de forma diferente. Por ello, han de tenerse en cuenta los rasgos de personalidad de cada superdotado, pues los factores de personalidad son muy importantes para determinar los logros académicos.

La *personalidad* hace referencia a actitudes y comportamientos emotivos y afectivos; ésta tiene, también, una estrecha relación con las funciones cognitivas.

En la investigación realizada por Terman (1924) describió que el grupo de superdotados era un grupo de sujetos más ajustado afectiva y emocionalmente que el grupo de control.

De igual modo, la investigación, que fue realizada en el Proyecto Harvard (1965-1978), concluyó que los superdotados diferían significativamente de sus compañeros en algunas conductas, tales como:

- **La manera de enfocar intercambios sociales.** Estos niños eran muy capaces para mantener la atención de los adultos. La utilización de los adultos como recurso se observó a la edad de 10 meses.
- **Capacidad y deseo de competir más que los otros niños.** La competitividad está presente en actividades intelectuales y creativas.
- **Capacidad más alta de comunicación y lenguaje.** Se observó la precocidad de estos niños en comprensión y expresión lingüísticas, estabilidad emocional, independencia, actividad e imaginación.

Desde los comienzos la psicología estudió la superdotación social. En el año 1928 se construyó el *test de inteligencia social* de Hunt, descubriendo el autor que los niños, que son más hábiles para reconocer estados emocionales a través del rostro, son también más hábiles para reconocerlos a través de las palabras. Hunt indica que la inteligencia social se desarrolla hasta los 17-18 años.

En un artículo de Sternberg y Lubart (1996), que habla de la personalidad en individuos creativos, expresan que estas personas comparten algunos atributos, tales como:

1. **Tolerancia a la ambigüedad.** Los creativos son persistentes en el período en el que, por lo común, el individuo anda «a tientas», en búsqueda de las piezas que encajan para la solución de un problema. Se debe enseñar a los estudiantes que un período de ambigüedad es la norma, no la excepción, en cualquier problema, que haya de ser solucionado de forma creativa. Casi todos los grandes pensadores creativos han superado obstáculos con tenacidad, y han tenido gran fuerza de voluntad para no apartarse del camino trazado en la consecución de la meta. Si no se consigue superar la adversidad, es muy poco probable que puedan hacerse contribuciones creativas. Por lo tanto, es preciso aprender a superar los obstáculos, como si se tratara de un juego; lo especial de las personas creativas no es el no tener obstáculos, sino cómo se enfrentan a ellos.
2. **Voluntad de seguir desarrollando las ideas.** Cuando alguien ha expresado una idea creativa, y los demás la aceptan, es más difícil cambiar para el desarrollo de nuevas ideas. A menudo, se tiene temor a que la nueva idea no será tan buena como la anterior. Existe una tendencia a permanecer con lo que tenemos y conocemos.
3. **Voluntad para arriesgarse.** Para las grandes producciones siempre se han tenido que asumir riesgos. Por seguridad, el alumno no se arriesga, pues el ambiente escolar empuja a los estudiantes hacia la conformidad de lo establecido. El resultado es casi siempre el pensamiento estereotipado.
4. **Firmeza en las propias convicciones y seguridad en uno mismo.** Las personas creativas tienen, también, altos y bajos, y dudas en sus ideas y en ellos mismos; pero, han sacado de lo más profundo fortaleza para seguir creyendo en ellos mismos. Las escuelas enseñan a los alumnos a tener confianza en sí mismos, pero en cuestiones que poco tienen que ver con la creatividad.
5. **Motivación.** Los autores piensan que existen dos tipos de motivación: *motivación interna* y *motivación sobresaliente*.
 - **La motivación interna.** Es más probable que se produzca de forma creativa, si se hace porque a la persona que realiza algo le gusta, que si se hace sólo por recompensas externas. De hecho, parece

que las investigaciones que se han realizado bajo este punto de vista, demuestran que la motivación externa o por recompensas hace que la motivación interna disminuya. La escuela estimula a los alumnos con motivaciones externas; el ejemplo más típico son las calificaciones.

- **La motivación a sobresalir.** Un recurso básico de la motivación interna es llegar a la meta que uno se ha trazado. Por lo general, la escuela no anima a los estudiantes a sobresalir, esforzándose en generar productos creativos, sino más bien en otras realizaciones que poco tienen que ver con la creatividad.

La escuela debe enseñar para que los alumnos sean creativos. Los superdotados poseen altos potenciales para serlo, pero si no se les ayuda no los mostrarán. En los Programas de Enriquecimiento, que venimos impartimos a niños superdotados en horario no escolar, pretendemos el desarrollo de la creatividad, mediante actividades de lengua, matemáticas, de un programa titulado: «imagina e inventa», de la expresión plástica, etcétera.

Se ha hablado de que en el niño superdotado algunas aptitudes no se desarrollan paralelamente a como lo hacen en otros niños de su misma edad. Terrasier (1988) ha creado el término «disincronía», con él hace referencia al desarrollo desigual en las capacidades psicológicas y sociales, que se da en el superdotado. Y expone diferentes tipos de disincronías:

1. *Disincronía intelectual y psicomotora.*

Los niños superdotados presentan a menudo un adelanto sobre los niños normales para andar y para hablar.

Auzías et al. (1977) advierten que los niños superdotados muestran precocidad en leer, no así en escribir. Algunas investigaciones han demostrado que más de la mitad de los superdotados pueden leer a los cuatro años de edad.

2. *Disincronía del lenguaje y del razonamiento*

La capacidad de razonamiento está siempre más adelantada que la capacidad del lenguaje. En el Wisc las escalas de *información*, *vocabulario* y *aritmética* son las peor realizadas. En la escala de *analogías* es normal que estos niños obtengan una edad de 4 a 6 años superior. Los tests libres de factor cultural son mejor realizados —dice Terrasier—.

3. *Disincronía afectivo-intelectual*

La capacidad intelectual de estos niños hace que les llegue mayor información y que ésta sea más rápidamente procesada, mientras que el nivel afectivo y emocional será inferior y, por tanto, difícil de poder asumir esta información, a no ser con una buena ayuda. Cuando la disincronía es extrema puede producir trastornos psicológicos.

4. *Disincronía intelectual y currículo*

El currículo debe corresponder al desarrollo de las capacidades intelectuales de la mayoría de los alumnos, según la edad, los alumnos superdotados, que poseen estas capacidades por encima de la normalidad, superarán con prontitud los aprendizajes, y, en consecuencia, el currículo será inadecuado para ellos.

Se ha descrito, asimismo, *el efecto Pigmalión*, consistente en que las expectativas que padres y profesores tienen sobre el niño influye en los resultados escolares. Por este motivo puede existir un *efecto Pigmalión negativo*, pues al ignorar el profesor la superdotación de un alumno, esperará que dicho alumno se encuentre dentro de los límites normales de capacidad, y permanecerá en esta situación en virtud de las expectativas. Hay quienes consideran que esto podría afectar a las 2/3 partes de los superdotados.

Una mayoría de niños superdotados se interesa a temprana edad por lo que se denomina *el problema de los límites*, esto es, los niños hacen preguntas sobre el origen y el fin de la vida, de la existencia de Dios, de las normas de moral, de la justicia individual y social, etcétera.

En el diagnóstico es imprescindible que se evalúe la personalidad a través de diferentes técnicas: observación, entrevista, cuestionarios o inventarios, tests proyectivos o interpretativos. Deberá evaluarse la motivación interna del niño, y, en general, el estado afectivo y emocional. Las relaciones sociales, que el niño tiene con la familia y con los demás, son, también, un asunto de gran importancia en la evaluación.

V. FUNDAMENTO DEL CONCEPTO Y LA DEFINICIÓN DE SUPERDOTADO EN ESTA INVESTIGACIÓN

El enfoque conceptual acerca de la superdotación y el talento, y la definición que se adopte es una pieza fundamental para la identificación y educación de

los niños y niñas superdotados. Es por ello, por lo que exponemos nuestra posición al respecto.

En realidad, no existen definiciones verdaderas o falsas, sino, más bien, útiles o menos útiles. Si partimos del presupuesto que los niños superdotados han de ser educados conforme a sus características, o son alumnos con «necesidades educativas especiales», entonces debemos adoptar un paradigma para su identificación, que sea lo más preciso posible, y se caracterice por ser un buen instrumento para seleccionar a los niños y niñas que son realmente superdotados: evitando el riesgo de seleccionar a los que no son, o dejar de seleccionar a los que son.

Renzulli (1986) ha expuesto diferentes criterios que una definición acerca de los superdotados debe tener:

- Basarse en características de los propios sujetos superdotados, y que estén respaldadas por la investigación disponible, más que en opiniones o nociones insostenibles.
- Dar pautas para la selección y desarrollo de instrumentos y procedimientos adecuados a la identificación.
- Estar dirigida y tener relación con la programación y la práctica (materias, métodos, preparación de los profesores, etcétera).
- Ser capaz de generar investigaciones que verifiquen su validez.

Con el establecimiento de un criterio para fundamentar el concepto de superdotado, se ha pretendido que la selección sea la mejor posible: inclusión, en la muestra, de los superdotados, y exclusión de los no superdotados; además, teniendo en cuenta los medios de los que disponíamos y las circunstancias, pensamos que, en la primera selección, había de partirse de una *definición simple de inteligencia general*, como criterio general; y de una *definición simple de aptitudes específicas*, como criterio particular. De este modo, a los alumnos de la muestra (N=19.000 aprox.) se les evaluaría la inteligencia para determinar el percentil o el CI; pero, al ser una pretensión constante que no quedarán alumnos superdotados sin seleccionar, se incluyeron, asimismo, aptitudes específicas: dichas aptitudes fueron valoradas por los propios profesores, quienes en algunos casos identificaron alumnos que debían ser incluidos en la selección de superdotados, o por los equipos de orientación y psicólogos de los centros, quienes ya habían seleccionado, previamente, algunos de ellos. No fue posible evaluar estas aptitudes, mediante pruebas psicotécnicas, dado el número de alumnos tan amplio de la muestra y el tiempo del que disponíamos.

De este modo partimos de los siguientes criterios:

- La selección mediante tests de inteligencia, que eran instrumentos rápidos y fiables. El corte para la selección se hizo a partir de un CI de 125, a partir del cual podían ser incluidos los diferentes talentos (para cualquier tipo de talento se ha de tener una inteligencia alta). Estas pruebas eran mucho más fiables que la opinión de los profesores, cuya detección no es muy fiable. Pretendíamos que los tests aplicados estuvieran libres de influencia cultural, y, por lo tanto, evaluaran los potenciales intelectuales de los niños o la inteligencia fluida (Cattell, 1982): inteligencia que se acerca al substrato biológico.
- Se tuvo en cuenta la opinión de los profesores y, también, la de los orientadores o psicólogos del centro.

Las concepciones de Feldhusen (1992) y de Gagné (1991) acerca de la superdotación nos parecieron las más apropiadas: en ellas se distingue entre *superdotación* y *talento*: entendiendo por superdotación las aptitudes, potenciales o disposiciones, las cuales son básicamente heredadas, y por talento, el desarrollo de dichas capacidades o destrezas, pues en él, a la educación le corresponde el papel principal. Para que un talento aflore ha de haber un conjunto de catalizadores intrapersonales y ambientales.

Aunque hace falta que dicha teoría sea verificada, mediante investigaciones científicas más profundas —la mayoría de las definiciones acerca de la superdotación adolecen de fundamentos científicos serios—, sin embargo, es una teoría coherente y sencilla, y parte de presupuestos evidentes sobre el desarrollo: la herencia y el medio ambiental. Y siguiendo las razones expuestas por Renzulli (1986):

- No se basa en una mera opinión, pues el genoma humano provee de disposiciones o potenciales, que han de ser desarrollados mediante la estimulación y educación adecuadas.
- Nos da pautas en el desarrollo de instrumentos para la selección, pues se ha de evaluar la inteligencia fluida (tests libres de influencia cultural) y la inteligencia cristalizada (tests con saturación cultural).
- Este modelo puede ser, asimismo, un buen instrumento para el diseño de programas: partiendo de los potenciales cognitivos, optimizar esos mismos potenciales, mediante programas, contruidos con tal finalidad.
- A partir de esta definición pueden generarse investigaciones, pues como hemos dicho en el primer apartado, no se fundamenta en opiniones o en

generalidades, sino que en torno a la herencia y en torno a la estimulación y educación se han realizado multitud de investigaciones. Relacionar estas investigaciones en el campo de la superdotación/talento será del máximo provecho para acertar con una buena definición, diseñar modelos, crear técnicas más sutiles de identificación y formalizar programas educativos, que sean apropiados a las características de los niños superdotados.

Para Witmore (1989) los años 80 parecen ser una época crítica en el mundo para los niños superdotados, tras una década de preocupación continua y creciente acerca de la educación hacia ellos, dentro de los sistemas educativos formales. La anterior desatención se ha producido por una información incompleta e inexacta acerca de estos niños, y por la falta de formación de profesores para identificar y atender convenientemente sus necesidades especiales.

Muchos autores han puesto de relieve la importancia de una identificación temprana de estos niños para darles la educación adecuada a sus capacidades.

Por lo general, la primera identificación la suelen hacer los padres a través de la observación de ciertas conductas avanzadas de sus propios hijos; en segundo lugar, los maestros, también identifican a algunos de estos niños, pero muchos niños quedan sin identificar.

Según Levinson (1956) y Shetzet (1960) los maestros en sus clases detectan, aproximadamente, el 50 por 100 de los niños superdotados. Pregnato y Birch que han estudiado siete modos diferentes de seleccionar a los niños superdotados indican que los maestros ocuparían el penúltimo lugar. Los maestros habían dejado de seleccionar al 50 por 100 y habrían designado el 31 por 100 de niños normales como superdotados. La selección del maestro es fiable según el nivel de la clase donde se realice la selección, esta fiabilidad es menor en las clases de pequeños que en las clases de mayores. En cambio, los padres obtienen mejores resultados, su selección es correcta en el 70 por 100 de los casos.

VI. LA IDENTIFICACIÓN DE LOS SUPERDOTADOS/TALENTOS

Ya hemos hablado sobre la importancia que tiene la formulación de una definición clara y precisa de superdotación, y que dicha definición esté perfectamente relacionada con los programas educativos que los niños reciben. Igualmente, es de máxima importancia la *identificación*: los criterios, los procesos y los instrumentos de selección de los niños superdotados.

Feldhusen y Baska (1985) dicen que «el propósito de la identificación de superdotados es identificar jóvenes, cuyas habilidades, motivación, autoconcepto, intereses y creatividad están tan por encima de la media que necesitan programas especiales, que se adecúen a sus necesidades». Y Feldhusen (1992) advierte que «el proceso de identificación sirve para seleccionar jóvenes que se beneficiarán y recibirán experiencias educativas especiales». Y como afirma Tourón et al. (1998): «... la identificación cobra pleno sentido cuando:

- a) Los programas regulares de la escuela no pueden responder a las demandas de desarrollo personal de determinados alumnos,
- b) Cuando hay programas alternativos que se adecúan a las características de estos».

Algunas personas se preguntan: ¿Puede identificarse a un niño superdotado desde los primeros años de vida?

Ha existido la convicción de que la superdotación no puede detectarse hasta los tres años de edad. Sin embargo, hay quien asegura que la superdotación puede detectarse ya alrededor de los trece meses. Otros autores advierten que se han de observar en el bebé, más que capacidades, la forma que el niño tiene de estructurar el entorno.

Una posibilidad de identificación temprana es buscar a estos niños en la descendencia de adultos identificados como superdotados.

Nosotros pensamos que antes de la edad de cinco años no se puede asegurar si un niño es o no es superdotado; aunque, es también cierto, que antes de esta edad los niños superdotados tienen algunas características excepcionales, que hacen que podamos hablar de precocidad:

La atención y la memoria son indicadores óptimos del futuro potencial intelectual.

El lenguaje puede ser un rasgo particularmente importante de sobredotación. El razonamiento verbal, la comprensión y expresión lingüísticas son un signo de inteligencia alta.

Algunas características de **personalidad** son un síntoma evidente de superdotación; los rasgos, tales como: sensibilidad emocional, autoconcepto y persistencia-motivación.

El conocimiento social y las relaciones sociales que, en general, en los niños superdotados de preescolar se dan antes que en los otros niños.

Para Whitmore (1980), en la búsqueda de los potenciales de superdotación son necesarias dos modalidades básicas:

En primer lugar, se debe hacer la evaluación en el momento de la entrada del niño en el sistema escolar, pues los últimos datos han demostrado que la atención temprana puede invertir modelos intensos y crónicos de rendimiento insatisfactorio en los niños superdotados.

En segundo lugar, ayudar al profesor, ofreciéndole recursos para que preste atención a los niños superdotados en el aula.

Simonton (1987) ha dicho que las capacidades evaluadas por los tests son mejores predictores que la evaluación efectuada por padres y profesores. Del mismo modo, cuando se tiene en cuenta la originalidad, entonces los tests de creatividad son un buen predictor. Además, una alta motivación, que esté orientada a la tarea indica, cuando existen buenos potenciales intelectuales, la eficacia de la superdotación en la productividad. El eslabón que conecta las capacidades con la motivación es el autoconcepto, que puede ser definido como el conjunto de percepciones y evaluaciones con las que se juzga uno a sí mismo y la confianza se tiene en uno mismo. Por otra parte, las circunstancias familiares y sociales positivas son otro elemento más para la predicción.

Hagen (1980) ha señalado en este sentido que los indicadores generales-específicos pueden relacionarse con la dimensión fluido-cristalizada. Los tests de inteligencia generales presentan la característica fluida, que es un predictor tan bueno como los conocimientos específicos previos («cristalizados»).

Y en referencia a los tests de inteligencia Perleth (1993) ha dicho: «Mientras este procedimiento puede ser criticado cuando se utiliza con jóvenes y adolescentes, puede ser considerado menos problemático en niños, debido a que la investigación, basada en análisis factorial parece demostrar que la estructura de la inteligencia no se manifiesta claramente diferencial más que con la edad». Y Reschly y Wilson (1990) aseguran que «nuestro punto de vista es que el CI ofrece una medida operativa fiable y válida del rendimiento escolar».

Nuestro criterio es que los tests psicométricos son buenos instrumentos para la detección de los superdotados, y son imprescindibles y fundamentales para el diagnóstico de la superdotación y el talento, aunque el diagnóstico deba ser completado con otras evaluaciones: cuestionarios a padres, profesores y alumnos; técnicas de observación sistemática; entrevistas; recogida de datos; etcétera.

En este sentido, deberán desarrollarse tests más complejos para evaluar las capacidades cognitivas superiores —apropiados para superdotados—, y que

discriminen mejor el alto rendimiento. Técnicas para evaluar los procesos mentales de los superdotados, y medidas neurofisiológicas de estos procesos, que permitan identificar con mayor precisión los potenciales que estos niños poseen. La *identificación* ha de tener como finalidad la detección de las aptitudes —el don natural, que no se ha desarrollado sistemáticamente, dice Gagné (1985, 1991)—. Los *programas* han de tener como finalidad el desarrollo sistemático del talento; para ello, se enseñará al superdotado a optimizar sus capacidades intelectuales; a aprender creativamente; a poseer equilibrio emocional: confianza, autoestima, independencia; a que nazca en él alta motivación y persistencia; y a que las circunstancias familiares, escolares y sociales sean positivas y estimulantes.

Muchos alumnos superdotados no son identificados en los centros escolares, y muchos de ellos dejan de estudiar por falta de adecuación de los programas a sus capacidades.

El tópico de que una buena inteligencia equivale a éxito escolar ha sido frecuente entre docentes. Diremos mejor que la inteligencia es necesaria, pero no suficiente, para tener éxito escolar.

Witmore (1988) estudió a los niños superdotados, cuyo rendimiento escolar está muy por debajo de sus potenciales de aprendizaje («*underachievers*»), y los dividió en cinco categorías:

- Niños con problemas de conducta.
- Niños poco motivados.
- Niños con retraso en el desarrollo.
- Niños con deficiencias medias y profundas, (se entiende, físicas).
- Niños culturalmente diferentes.

A parte de los tests psicométricos, podemos obtener información y ayuda para la identificar a los superdotados con los trabajos que los propios alumnos realizan, de los profesores, de los padres, de los compañeros y del propio niño.

Richert et al. (1981) proponen que para la identificación de los superdotados se han de tener en cuenta seis principios básicos:

- **Igualdad.** Los procedimientos de identificación han de aplicarse en beneficio de todos los alumnos.
- **Actualización.** Se han de utilizar las mejores investigaciones.
- **Equidad.** Deben protegerse los derechos civiles de todos los alumnos y deben identificarse a los superdotados que padecen discapacidades.

- **Pluralismo.** Debe aplicarse una definición amplia de capacidades superiores.
- **Amplitud.** Deben identificarse y atenderse a diversos tipos de alumnos superdotados.
- **Pragmatismo.** Las escuelas podrán realizar modificaciones en su normativa e instrumentos.

Unos y otros emplean diversas técnicas para la identificación. La técnica de Renzulli es amplia, y consiste en identificar a los niños de seis formas o etapas diferentes:

1. Sujetos que estén en algún test por encima del percentil 92. Si la selección se realiza sólo con tests se tomarán en cuenta a los que estén por encima de un percentil 85.
2. Nominación de los profesores, después de dar la lista de los alumnos seleccionados por los tests, por si creen oportuno añadir alguno.
3. Nominaciones de los padres, compañeros, autonominación, productos, u otros procedimientos. Estas nominaciones pasarán a un comité de expertos, quienes tomarán 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 alguno más: alumnos de cursos anteriores con estas características, etcétera.
5. Información a los padres del contenido del programa. No se certifica que su hijo sea superdotado, sino que a partir de aquí podrán 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 currículo ordinario.

El modelo de identificación que está aplicando la Universidad de Johns Hopkins, en Baltimore (EE.UU.) desde el año 1971, y que fue creado por Stanley, es un modelo más simplificado para identificar que el anterior; Tourón et al. (1998) hacen un resumen, diciendo: «Básicamente se trata de un proceso de dos etapas (...). La primera consiste en seleccionar a los alumnos que rinden en sus niveles escolares en el percentil 97 o superior, es decir, se selecciona al 3 por 100 de los que presentan mejor rendimiento, de acuerdo con algunos tests estandarizados (...). En la segunda fase, los alumnos seleccionados, son sometidos a un pro-

ceso de diagnóstico con un test de aptitud académica (SAT, principalmente, pero no únicamente)».

La identificación ha de encaminarse a la intervención educativa, y ésta ha de estar motivada por dos criterios básicos:

1. La optimización de los alumnos superdotados.
2. Los problemas que se derivan de la optimización.

Gowan (1978) ha dicho que si partimos de que los niños superdotados son alumnos con necesidades educativas especiales, entonces deberemos idear estrategias para su educación. Por lo que se sugiere tener en cuenta los siguientes elementos:

- Las materias elegidas.
- El nivel de estudio.
- El modo de transmitir las informaciones.
- La homogeneización del grupo.
- La preparación de los maestros y personal.
- El material requerido.

PARTE SEGUNDA

ESTUDIO DE CAMPO

Después de haber expuesto, en la primera parte, los principios generales, nos disponemos ahora a desarrollar todo el proceso de la investigación para extraer conclusiones, esto es, dar respuesta a las preguntas que hacíamos en el apartado del planteamiento del problema; en definitiva, llegar a cumplir los objetivos generales propuestos. Para ello, hemos dividido el estudio de campo en dos etapas o partes sucesivas: la primera parte tuvo lugar desde el mes de octubre del año 1996 hasta julio de 1997; la segunda parte, desde septiembre de 1997 hasta julio de 1998. Con posterioridad a esta fecha, se han realizado los análisis de los datos. A las dos etapas sucesivas las hemos calificado de **INVESTIGACIÓN I** e **INVESTIGACIÓN II**.

En la **INVESTIGACIÓN I** los **objetivos** propuestos fueron los siguientes:

1. Determinar la muestra de niños entre 6 y 12 años de edad, mediante la selección del 5 por 100 de centros escolares de la Comunidad de Madrid, correspondientes a la Educación Primaria (65 centros).
2. Aplicar las pruebas, y valorar los criterios de los profesores y equipos psicopedagógicos acerca de los niños, con el fin de identificar a aquéllos que tuvieran alta inteligencia (P.C. ≥ 95).
3. Comparar las variables atributivas.

En la **INVESTIGACIÓN II** los **objetivos** propuestos fueron los siguientes:

1. Evaluar a los niños que habían sido seleccionados en la primera fase, mediante la aplicación de un test de inteligencia para la detección del CI.
2. Analizar y describir los resultados obtenidos.
3. Extraer conclusiones y generalizar los resultados.

INVESTIGACIÓN I

1. Variables

Las variables atributivas, que se han tenido en cuenta, son las siguientes:

1. **Las puntuaciones obtenidas en el test de inteligencia** (inteligencia general libre de influencias culturales).
2. **La adscripción de los niños a los diferentes centros educativos**, que implica tres variables:
 - Centros públicos.
 - Centros concertados.
 - Centros privados.
3. **La Población en la que se sitúa el centro escolar en el que está el niño**; la población quedó dividida en cinco estratos o variables con las poblaciones seleccionadas:
 - Madrid Capital
 - Más de 200.000 habitantes: Leganés y Móstoles.
 - De 25.000 a 200.000 habitantes: Alcalá de Henares, Alcobendas, Alcorcón, Collado-Villalba, Fuenlabrada, Getafe, Majadahonda, Parla, San Fernando de Henares y San Lorenzo de El Escorial.
 - De 5.000 a 25.000 habitantes: Galapagar y Villanueva de la Cañada.
 - Menos de 5.000 habitantes: El Molar, Hoyo de Manzanares, Mejorada del Campo, Nuevo Baztán, Soto del Real y Valdemoro.
4. **El Sexo.**
5. **Los cursos escolares en los que están los niños de los diferentes centros.**
6. **Las observaciones de los profesores o el diagnóstico de los equipos psicopedagógicos.**
7. **La situación sociocultural de las familias de los niños.** Se ha procurado obtener información acerca del nivel sociocultural de las familias de los niños seleccionados a través de los directores de los centros.

Como es obvio, todas estas variables fueron debidamente controladas.

2. Metodología

2.1. Diseño

En un primer momento nos pareció que podíamos emplear un diseño cuasiexperimental, ya que parte de las variables podían ser controladas, y se podían observar los efectos en otras variables dependientes; sin embargo, después, pensamos que era mejor un diseño no experimental. Por lo tanto, el diseño que se ha utilizado es un **diseño descriptivo**⁽³⁾, que nos ha servido de guía para comparar las frecuencias y porcentajes de las diferentes variables, y seleccionar niños para la segunda fase (investigación II).

2.2. Técnicas de recogida de datos

A) Entrevistas

Las entrevistas se realizaron a los directores de los centros con la finalidad de recabar información acerca del nivel económico y cultural de las familias de los alumnos. De igual manera, se les pidió una valoración académica que a su juicio definiera al centro.

La entrevista sistemática se realizó en el primer contacto con los centros.

A continuación presentamos un modelo de la misma.

MODELO 1: Protocolo de la entrevista

INVESTIGACIÓN SUPERDOTADOS MEC - CAM - RICH - CEIM

1. ¿Cuántos alumnos se han matriculado en la etapa de E. Primaria en este centro?
2. ¿Cuál es el nivel económico general de las familias de alumnos/as, que están matriculados en el centro?
3. ¿Cómo considera el nivel cultural general de familias de los alumnos/as, que están matriculados en el centro?
4. ¿Cómo valoraría el nivel académico de los alumnos/as?

⁽³⁾ Método que explora relaciones, y, para ello, trata de asociar y comparar grupos de datos. Recoge y analiza información con fines exploratorios, y puede constituir una aportación previa para orientar futuros estudios. (Latorre, A.; Del Rincón, D. y Arnal, J.) (1996).

Las informaciones obtenidas a lo largo de la entrevista se recogieron en una hoja de registro, en la que se exponen siete valores diferentes.

B) Cuestionario

Se pasó un breve cuestionario al profesorado con el fin de recoger información sobre la identificación de niños superdotados.

Para ello, se expusieron cuatro rasgos característicos de los niños superdotados, dejando una quinta posibilidad abierta para que el profesorado expresase otras características.

MODELO 2: Protocolo del cuestionario

| | |
|--|--------------------------|
| INVESTIGACIÓN SUPERDOTADOS | |
| MEC - CAM - RICH - CEIM | |
| Colegio | |
| Grupo | |
| <ul style="list-style-type: none">• ¿Considera que algún o algunos alumnos/as de su clase son superdotados, dadas ciertas habilidades especiales observadas? | |
| Poner los nombres | |
| 1 | |
| 2 | |
| 3 | |
| 4 | |
| 5 | |
| 6 | |
| <ul style="list-style-type: none">• ¿Qué rasgo más importante de sobredotación observa Ud. en los alumnos/as identificados? | |
| 1. Inteligencia general alta | <input type="checkbox"/> |
| 2. Creatividad alta (originalidad, imaginación) | <input type="checkbox"/> |
| 3. Aprendizaje rápido | <input type="checkbox"/> |
| 4. Éxito escolar (buenas calificaciones académicas) | <input type="checkbox"/> |
| 5. Otros | <input type="checkbox"/> |
| Examinadora: | |
| Fecha: | |

Los datos obtenidos y sus combinaciones se recogieron en una hoja de registro.

C) Test para evaluar la inteligencia

El test utilizado para esta primera selección ha sido el de las **Matrices Progresivas** de **J. C. Raven** (TEA Ediciones, S.A. 1996. Madrid). Este test se escogió, principalmente, por dos razones: la primera, porque es una prueba que tiene baja saturación cultural; la segunda, porque es una prueba fácil de aplicar.

1) Matrices Progresivas de Color (CPM)

Fue aplicado a los alumnos de primero a cuarto cursos de E. Primaria.

Consta de un cuadernillo y hoja de respuestas, organizado en tres series con doce elementos cada una.

2) Matrices Progresivas Generales (SPM)

Fue aplicado a los alumnos de quinto y sexto curso de E. Primaria. Consta de un cuadernillo y hoja de respuestas, organizado en cinco series con doce elementos cada una.

El autor establece cinco grados de capacidad intelectual: superior, alta, normal, baja y deficiente. En cuanto a la baremación, se obtuvieron las puntuaciones directas que se transformaron en percentiles.

2.3. Selección de la muestra

Antes de comenzar la investigación, debíamos decidir la muestra del estudio, por lo que hubimos de delimitar el ámbito de la población. De este modo, tuvimos en cuenta:

El **universo**, que está formado por todos los posibles sujetos que responden a un criterio determinado. En la investigación, todos los niños, residentes en la Comunidad de Madrid, de edades comprendidas entre 6 y 12 años.

La **población** o la parte del universo a la que el investigador tiene acceso. En la investigación se excluyeron los alumnos que no respondían a nuestros criterios, o alumnos que estaban escolarizados en centros de régimen especial. El número de alumnos quedó repartido en 1276 centros escolares.

La muestra o la parte de la población seleccionada. En la investigación se seleccionaron el 5 por 100 de niños, aproximadamente, mediante el **método polietápico estratificado proporcional** ⁽⁴⁾.

El **método polietápico** se aplicó en la investigación ya que partimos, en el primer momento, de la selección de los centros escolares (65 centros de una población de 1276 centros); después se organizaron por régimen escolar; finalmente, se seleccionaron todos los niños.

El **método estratificado proporcional** fue el método que, desde la planificación de la investigación, consideramos el más apropiado, ya que era el que mejor representaba la población escolar. De este modo, se organizaron por estratos los centros escolares, como ya se dijo, y para ello seguimos la adscripción de los mismos según el régimen jurídico —tres estratos— y según la población en la que se situaba el centro —cinco estratos—, con lo que resultaron quince estratos en total. En consecuencia, los niños que estaban en estos centros quedaban, asimismo, divididos en quince grupos. Además, una vez obtuvimos los grupos de entre los centros correspondientes a cada uno de los estratos se hizo una **selección al azar**, para lo que se usaron tablas de números aleatorios («muestra seleccionada aleatoriamente»), pues entendíamos que la muestra estaba aún mejor representada, ya que cualquier centro escolar de cada uno de los estratos tenía la misma probabilidad de ser elegido para la muestra, y con ello evitaríamos el sesgo.

Desde el comienzo de la investigación hasta la aplicación de las pruebas y el tratamiento de los datos, el número de alumnos disminuyó; así el cálculo que hicimos en un principio, tomando como referencia los centros escolares, el número de líneas por centro y 25 alumnos por clase fue de más de 19.000 niños.

La aplicación de las pruebas se hicieron a 16.935 niños. El descenso se debió a varios motivos: traslado de centro, enfermedad, ausencia del centro, etcétera.

Finalmente, en el tratamiento de los resultados quedaron invalidadas 1.267 pruebas, ello debido a varios motivos: pruebas incompletas, copia entre alumnos, pruebas realizadas por niños con discapacidades mentales, etcétera.

La muestra definitiva quedó fijada en **15.668 alumnos** de 6 a 12 años, correspondientes a los **65 Centros**.

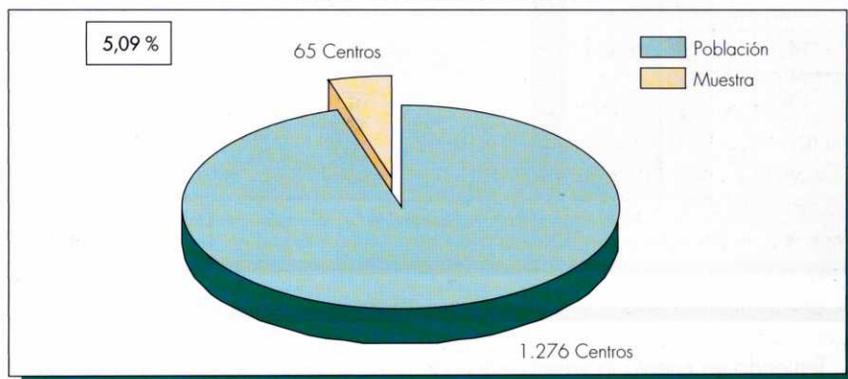
⁽⁴⁾ **Muestreo polietápico** o método que sigue una secuencia de etapas de selección desde unidades muestrales de mayor a menor rango.

Muestreo estratificado proporcional. La estratificación es un proceso que asegura que todos los aspectos significativos de una característica están representados en la muestra. Se divide la población en subgrupos o estratos, atendiendo la característica de representatividad, y se seleccionan individuos para cada estrato. El número seleccionado de cada estrato está en proporción con el tamaño del estrato en la población.

TABLA 1
EVOLUCIÓN DE LA MUESTRA PRIMERA

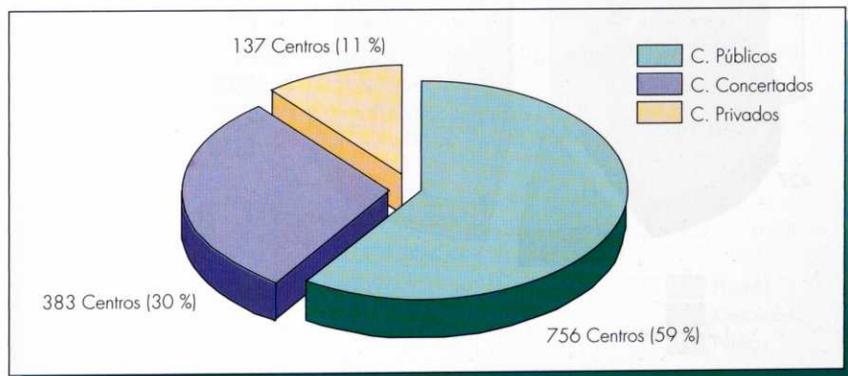
| | Muestra teórica | Muestra real | Muestra definitiva |
|-----------------------|-----------------|--------------|--------------------|
| Curso Académico | 1995-96 | 1996-97 | 1996-97 |
| Alumnos | 19.000 ó más | 16.935 | 15.668 |

GRÁFICO 1
POBLACIÓN DE CENTROS ESCOLARES



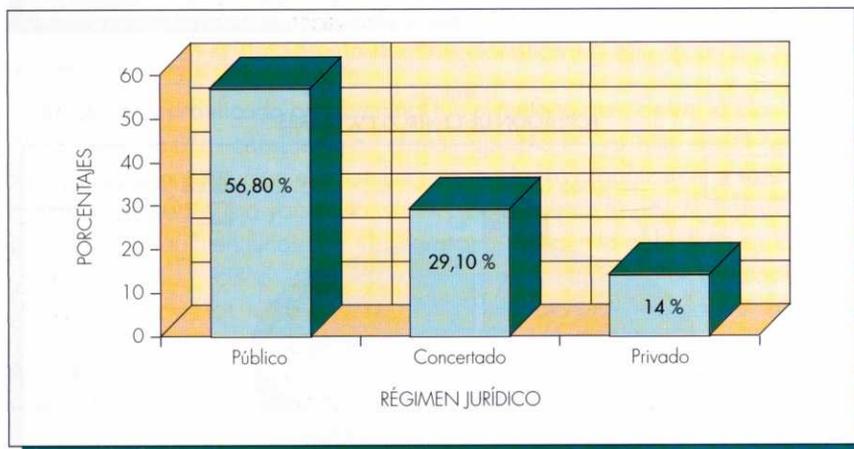
Seguidamente pasamos a especificar la distribución de la población según la variable de *régimen jurídico* con el número de centros públicos, concertados y privados y el porcentaje que representan.

GRÁFICO 2
NÚMERO TOTAL DE CENTROS Y PORCENTAJES SEGÚN EL RÉGIMEN JURÍDICO



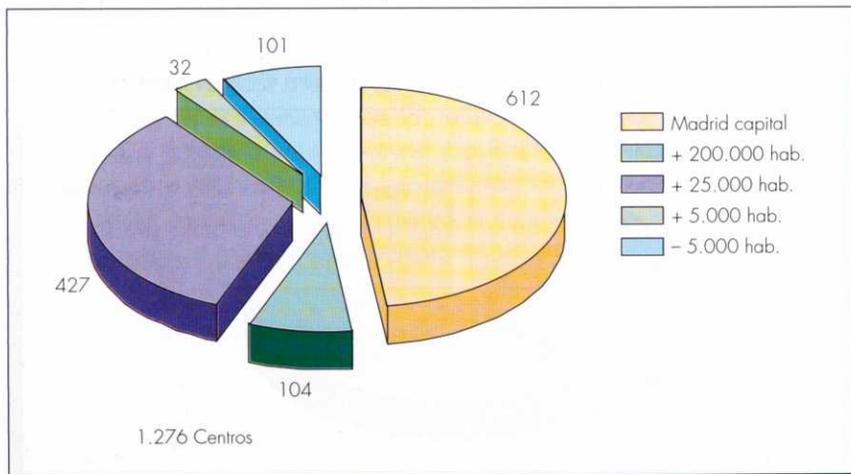
Aplicando el mismo criterio exponemos el porcentaje de alumnos de la población.

GRÁFICO 3
PORCENTAJE DE ALUMNOS SEGÚN EL RÉGIMEN JURÍDICO



Teniendo en cuenta la variable *tipo de población*, el número de centros de la misma se distribuyó de la siguiente forma:

GRÁFICO 4
NÚMERO TOTAL DE CENTROS (N = 1.276) SEGÚN EL TIPO DE POBLACIÓN



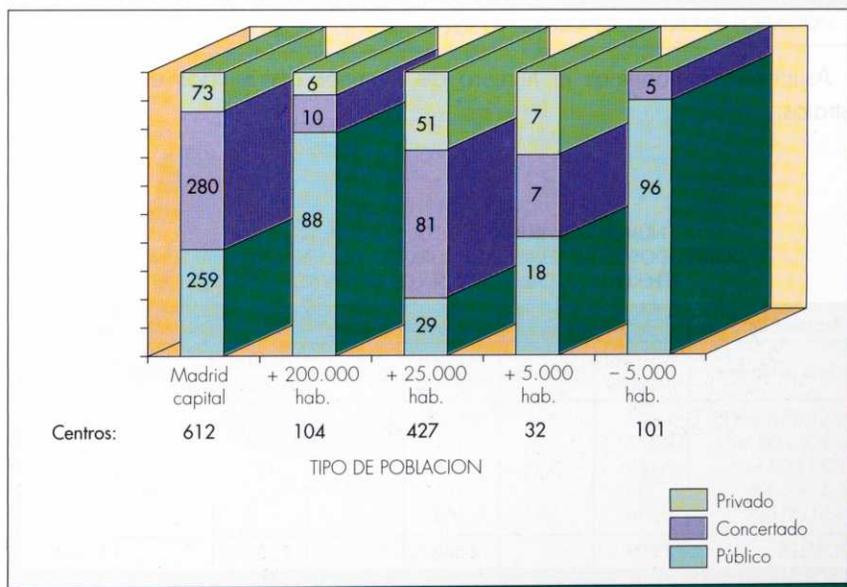
El número de centros y porcentajes partiendo del régimen jurídico (centros públicos, concertados y privados) y el número de centros y porcentajes del tipo de población, relativos al régimen jurídico, queda expuesto en la siguiente tabla:

TABLA 2
NÚMERO TOTAL DE CENTROS (N = 1.276) Y PORCENTAJES POR EL RÉGIMEN JURÍDICO Y EL TIPO DE POBLACIÓN RELATIVO AL RÉGIMEN JURÍDICO (*)

| Régimen Jurídico | Público | | Concertado | | Privado | | TOTAL |
|----------------------|----------------|------------|----------------|------------|----------------|------------|--------------|
| | Número Centros | Porcentaje | Número Centros | Porcentaje | Número Centros | Porcentaje | |
| Madrid capital | 259 | 34 | 280 | 73 | 73 | 53 | 612 |
| + 200.000 hab. ... | 88 | 12 | 10 | 3 | 6 | 4 | 104 |
| + 25.000 hab. ... | 295 | 39 | 81 | 21 | 51 | 37 | 427 |
| + 5.000 hab. | 18 | 2 | 7 | 2 | 7 | 5 | 32 |
| - 5.000 hab. | 96 | 13 | 5 | 1 | 0 | 0 | 101 |
| TOTALES | 756 | | 383 | | 137 | | 1.276 |

(*) El porcentaje se calculó en cada uno de los estratos relativos al régimen jurídico; por ejemplo: el porcentaje de los centros públicos de Madrid Capital se extrajo de la siguiente forma: $259 / 756 \times 100 = 34$ por 100.

GRÁFICO 5
DISTRIBUCIÓN DEL NÚMERO TOTAL DE CENTROS (N = 1.276) Y LOS PORCENTAJES RELATIVOS A CADA UNO DE LOS RÉGIMENES JURÍDICOS



Una vez conocida la *población*, pasamos a describir la *muestra*, que se escogió por los métodos anteriormente indicados, es decir, exponemos cómo están distribuidos los 65 centros y el número de alumnos de los mismos. En el procedimiento explicamos detalladamente cómo se hizo la selección y adscripción del número de centros a los diferentes estratos.

En la tabla 3 y gráfico 6 y siguientes se exponen el número de centros escolares de la muestra (N=65), distribuidos por el régimen jurídico y por el tipo de poblaciones relativas a cada uno de los regímenes jurídicos:

TABLA 3
NÚMERO TOTAL DE CENTROS DE LA MUESTRA (N = 65)
Y PORCENTAJES POR EL RÉGIMEN JURÍDICO Y EL TIPO DE POBLACIÓN
RELATIVO AL RÉGIMEN JURÍDICO

| Régimen Jurídico | Público | Concertado | Privado | TOTAL |
|----------------------|----------------|----------------|----------------|-----------|
| Tipo población | Número Centros | Número Centros | Número Centros | |
| Madrid capital | 14 | 12 | 3 | 29 |
| + 200.000 hab. | 6 | 2 | 1 | 9 |
| + 25.000 hab. | 14 | 2 | 2 | 18 |
| + 5.000 hab. | 1 | 1 | 1 | 3 |
| - 5.000 hab. | 5 | 1 | 0 | 6 |
| TOTALES | 40 | 18 | 7 | 65 |

Asimismo, exponemos el número de alumnos distribuidos en los quince estratos:

TABLA 4
NÚMERO DE ALUMNOS DE LA MUESTRA (N + 15.668),
DISTRIBUIDOS SEGÚN EL RÉGIMEN JURÍDICO Y EL TIPO DE POBLACIONES,
REFERENTES A CADA UNO DE LOS RÉGIMENES JURÍDICOS

| Régimen Jurídico | Público | | Concertado | | Privado | | TOTAL |
|----------------------|----------------|------------|----------------|------------|----------------|------------|---------------|
| | Número Alumnos | Porcentaje | Número Alumnos | Porcentaje | Número Alumnos | Porcentaje | |
| Madrid capital | 2.696 | 30 | 3.252 | 71 | 1.535 | 70 | 7.483 |
| + 200.000 hab. ... | 1.372 | 15 | 531 | 12 | 99 | 4 | 2.002 |
| + 25.000 hab. ... | 3.298 | 37 | 441 | 10 | 435 | 20 | 4.174 |
| + 5.000 hab. | 269 | 3 | 176 | 4 | 137 | 6 | 582 |
| - 5.000 hab. | 1.264 | 14 | 163 | 4 | 0 | 0 | 1.427 |
| TOTALES | 8.899 | | 4.563 | | 2.206 | | 15.668 |

GRÁFICO 6
 NÚMERO TOTAL DE CENTROS Y ALUMNOS DE LA MUESTRA (N = 15.668)
 SEGÚN EL RÉGIMEN JURÍDICO

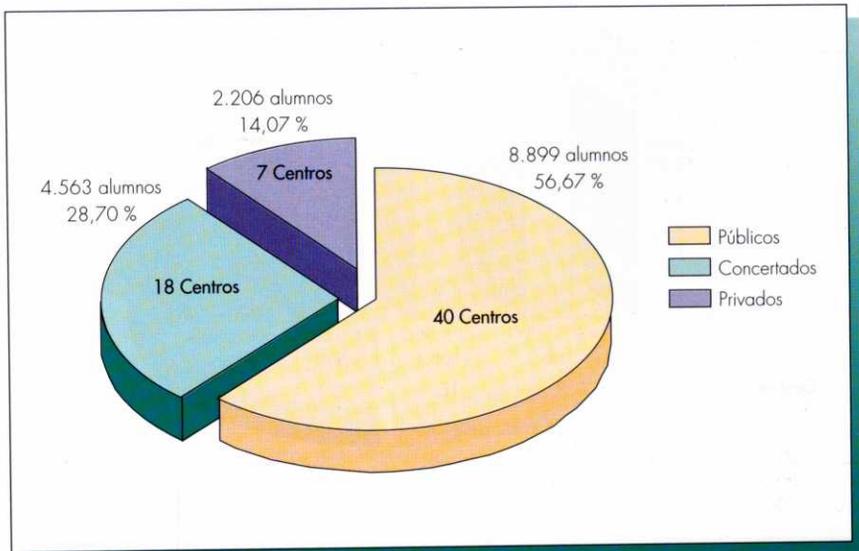


GRÁFICO 7
 NÚMERO TOTAL DE CENTROS Y DE ALUMNOS DE LA MUESTRA SEGÚN TIPO DE POBLACIÓN

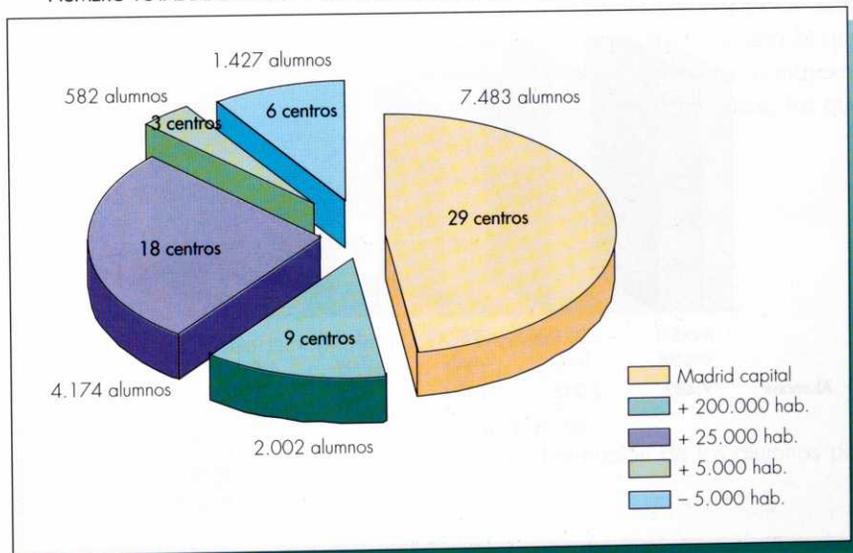


GRÁFICO 8
 NÚMERO TOTAL DE CENTROS DE LA MUESTRA POR ESTRATOS
 DE RÉGIMEN JURÍDICO Y TIPO DE POBLACION

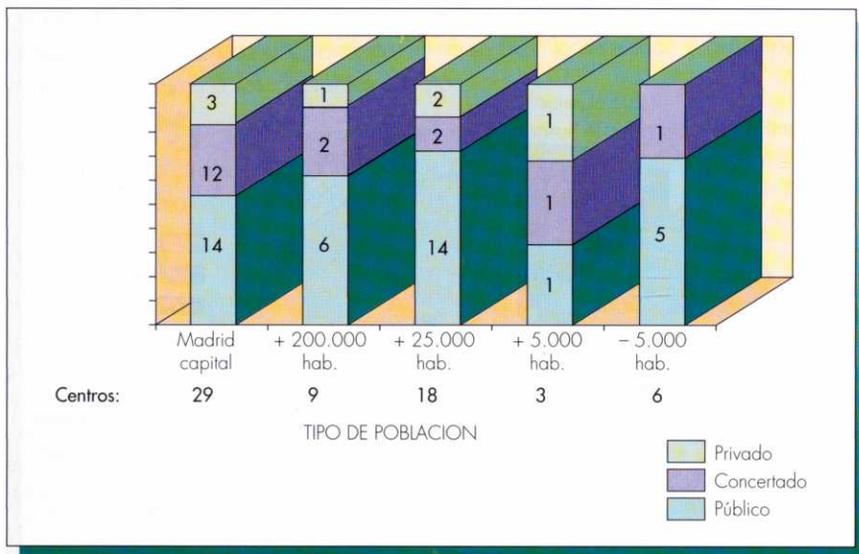
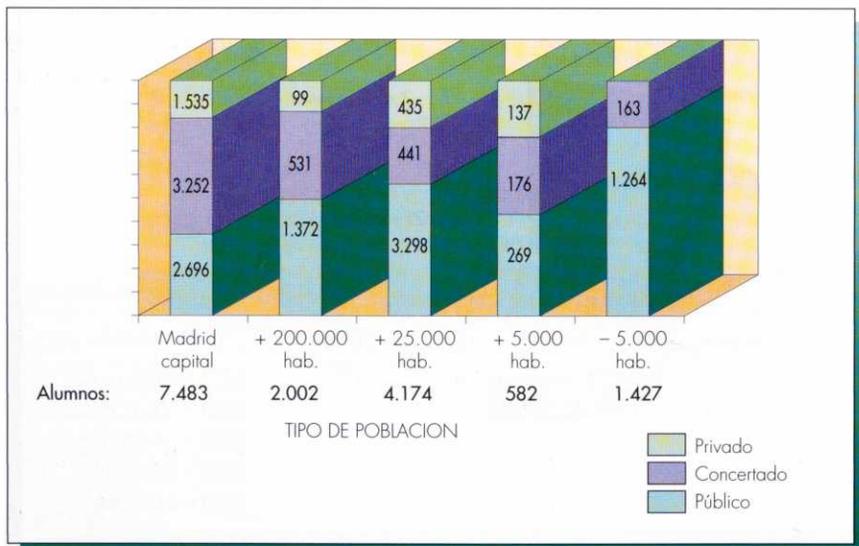


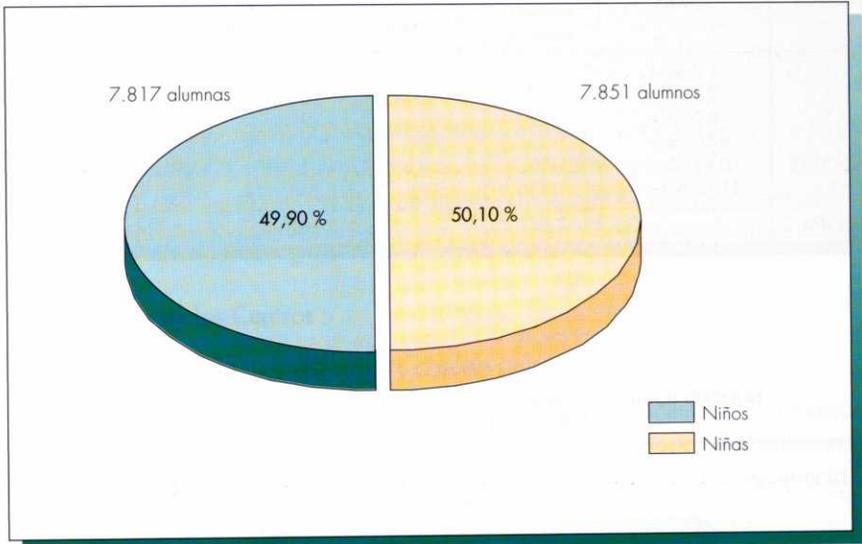
GRÁFICO 9
 NÚMERO TOTAL DE ALUMNOS DE LA MUESTRA (N = 15.668),
 POR ESTRATOS DEL TIPO DE POBLACION Y RÉGIMEN JURÍDICO



Seguidamente exponemos el porcentaje de distribución de los niños y las niñas.

GRÁFICO 10

PORCENTAJE Y NÚMERO DE ALUMNOS DE LA MUESTRA (N = 15.668), SEGÚN EL SEXO



Debemos aclarar que en nuestro país la enseñanza se imparte por ciclos escolares, y si bien en una clase la edad más frecuente de los alumnos será la que corresponde a ese curso, habrá, también, algunos alumnos menores o mayores en un año, aquéllos que no han superado el curso o, en algunos casos, los que fueron adelantados un curso.

Las edades correspondientes son:

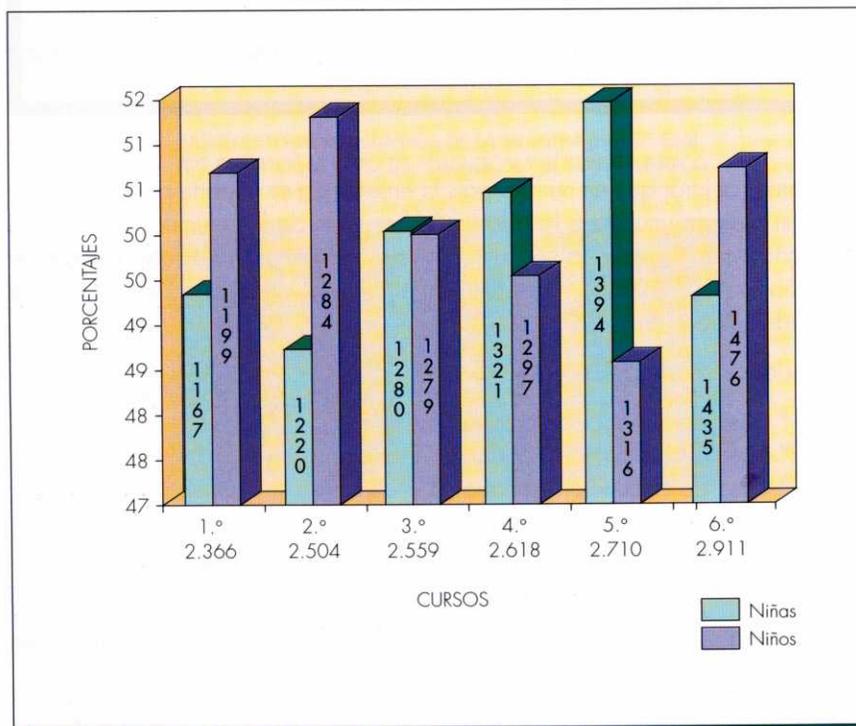
- 1º curso de Educación Primaria: 6-7 años.
- 2º curso de Educación Primaria: 7-8 años.
- 3º curso de Educación Primaria: 8-9 años.
- 4º curso de Educación Primaria: 9-10 años.
- 5º curso de Educación Primaria: 10-11 años.
- 6º curso de Educación Primaria: 11-12 años.

En la tabla y gráfico siguientes se explica la distribución de los alumnos por el sexo y el curso escolar.

TABLA 5
 NÚMERO TOTAL DE ALUMNOS Y PORCENTAJE DE LA MUESTRA (N = 15.668)
 POR SEXO Y CURSO ⁽¹⁾

| Cursos | Edades | Niñas | | Niños | | TOTAL |
|-----------------|------------|----------------|------------|----------------|------------|---------------|
| | | Número Alumnas | Porcentaje | Número Alumnos | Porcentaje | |
| 1.º..... | 6-7 años | 1.167 | 7,44 | 1.199 | 7,65 | 2.366 |
| 2.º..... | 7-8 años | 1.220 | 7,78 | 1.284 | 8,19 | 2.504 |
| 3.º..... | 8-9 años | 1.280 | 8,16 | 1.279 | 8,16 | 2.559 |
| 4.º..... | 9-10 años | 1.321 | 8,43 | 1.297 | 8,27 | 2.618 |
| 5.º..... | 10-11 años | 1.394 | 8,89 | 1.316 | 8,39 | 2.710 |
| 6.º..... | 11-12 años | 1.435 | 9,15 | 1.746 | 9,42 | 2.911 |
| TOTAL... | | 7.817 | | 7.851 | | 15.668 |

GRÁFICO 11
 NÚMERO TOTAL DE ALUMNOS Y PORCENTAJES DE LA MUESTRA (N = 15.668)
 POR SEXO Y CURSO DE E. PRIMARIA



2.4. Procedimiento

2.4.1. Fase de organización

El Equipo de Investigación acudió, en primer lugar al Ministerio de Educación y Cultura para obtener información acerca del número de centros escolares de la Comunidad de Madrid.

Partiendo de los listados del Ministerio seleccionamos la población, correspondiente a 1.276 centros, anteriormente habíamos eliminado los centros escolares con régimen de Educación Especial. También, algunos centros del curso anterior se habían fusionado con otros, por lo que no se tuvieron en cuenta.

— Selección de los Centros

La selección de la muestra se hizo de la siguiente manera:

- A) Mediante el listado de los 1.276 centros escolares, hicimos la distribución de todos los centros, partiendo del *régimen jurídico*, esto es, distribuimos los centros en públicos, concertados y privados, reflejando la frecuencia y el porcentaje.

TABLA 6
NÚMERO DE CENTROS (N = 1.276) Y PORCENTAJES SEGÚN EL RÉGIMEN JURÍDICO

| Régimen Jurídico | Número centros | Porcentajes |
|--------------------|----------------|-------------|
| Públicos | 756 | 59,25 |
| Concertados | 383 | 30,02 |
| Privados | 137 | 10,74 |
| TOTAL | 1.276 | |

- B) Se hallaron los porcentajes correspondientes a los tres *estratos jurídicos* (centros públicos, concertados y privados), y, asimismo, los porcentajes del *tipo de población* dentro de cada uno de los tres estratos (ver tabla número 2). Dichos porcentajes se redondearon hacia arriba o hacia abajo dependiendo de que el decimal fuera mayor o menor de 50.

- C) A continuación, se hizo la distribución del número de centros escolares que correspondían a la *muestra* (N = 65). El número de centros se dis-

tribuyó por estratos —los estratos anteriores— y para ello, tuvimos en cuenta los porcentajes correspondientes, y señalados anteriormente en la tabla número 2. El redondeo, siempre que pudimos, se hizo siguiendo el método anterior de la mitad arriba o abajo; aunque ello fue posible con el estrato de los centros públicos, no fue posible —en todos los casos— con los regímenes de los centros concertados y privados, ya que debíamos distribuir la muestra de tal manera que todos los estratos estuvieran representados. Tan sólo quedó sin representación el estrato de *centro privado menor de 5.000 habitantes (centro rural)*, pues no existía ningún centro en esta categoría. La siguiente tabla muestra el proceso seguido:

TABLA 7
 TABLA EQUIVALENTE DEL NÚMERO TOTAL DE CENTROS
 EN LA POBLACIÓN (N = 1.276) Y LA DISTRIBUCIÓN DE LOS CENTROS
 EN LA MUESTRA (N = 65) A PARTIR DE LOS % DE LA POBLACIÓN

| N = 1.276 CENTROS ESCOLARES | | | | | | | |
|-----------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|--------------|
| Régimen Jurídico | Público | | Concertado | | Privado | | TOTAL |
| Tipo población | Número Centros | Porcentaje | Número Centros | Porcentaje | Número Centros | Porcentaje | |
| Madrid capital | 259 | 34 | 280 | 73 | 73 | 53 | 612 |
| + 200.000 hab. ... | 88 | 12 | 10 | 3 | 6 | 4 | 104 |
| + 25.000 hab. ... | 295 | 39 | 81 | 21 | 51 | 37 | 427 |
| + 5.000 hab. | 18 | 2 | 7 | 2 | 7 | 5 | 32 |
| - 5.000 hab. | 96 | 13 | 5 | 1 | 0 | 0 | 101 |
| TOTALES | 756 | | 383 | | 137 | | 1.276 |
| N = 65 CENTROS ESCOLARES | | | | | | | |
| Régimen Jurídico | Público | | Concertado | | Privado | | TOTAL |
| Tipo población | Número Centros | |
| Madrid capital | 14 | 12 | 3 | 29 | 1 | 3 | 29 |
| + 200.000 hab. ... | 6 | 2 | 1 | 9 | 1 | 1 | 9 |
| + 25.000 hab. | 14 | 2 | 2 | 18 | 2 | 2 | 18 |
| + 5.000 hab. | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 3 |
| - 5.000 hab. | 5 | 1 | 0 | 6 | 0 | 0 | 6 |
| TOTALES | 40 | 18 | 7 | 65 | | | |

D) Una vez tuvimos la distribución de la muestra, para la cual —como venimos diciendo— se empleó el *método estratificado proporcional*, selec-

cionamos los colegios de cada estrato, para ello, seguimos el método de selección al azar; después de haber enumerado los centros, estos números, los correspondientes a los centros, se extrajeron mediante tablas de números aleatorios. De este modo, se extrajeron 65 centros; además, extrajimos tres listados complementarios, por el mismo sistema, de 65 centros en cada listado con el fin de si no podíamos aplicar las pruebas de selección de superdotados en algún centro de la primera lista, se pudiera escoger el centro correspondiente en la segunda o tercera opción.

2.4.2. Acceso a los centros escolares

El primer contacto con los centros seleccionados tuvo lugar a finales del curso 95/96, mediante una carta dirigida a los directores con el objetivo de informarles sobre la elección del centro para la investigación. Pasado un tiempo se volvió a contactar para conocer si los padres y profesores estaban dispuestos a que se hiciera a todos los alumnos la primera evaluación, y, en caso de haber aceptado, fijar la fecha de la aplicación de las pruebas.

En el comienzo del curso 1996/97 elaboramos el calendario de actuaciones:

- Entrevistas con los directores de los centros.
- Encuesta inicial al profesorado.
- Aplicación de los tests.
- Corrección de los tests.

2.4.3. Aplicación de las técnicas de recogida de datos

Una vez fijada la fecha de la aplicación de las pruebas con el director de cada uno de los centros, el equipo de la investigación se desplazó hasta el centro. Tenemos que decir que previamente el director del centro había consultado con el claustro de profesores y el consejo escolar si el centro estaba dispuesto a que los alumnos fueran evaluados. La mayoría de los centros aceptaron a excepción de tres que no vieron conveniente su participación, y que fueron sustituidos por los centros correspondientes de la segunda lista. Como anteriormente hemos señalado, las actuaciones fueron las siguientes:

Entrevistas con el director del centro

En el modelo 1 (página 65) pueden verse las preguntas que se formularon al director del centro. Son sólo cuatro preguntas, pero, pensamos, suficientes para determinar el ambiente sociocultural del centro; no queríamos aplicar un largo cuestionario al que posiblemente los directores no hubieran respondido, y, además, se disponía de un tiempo escaso.

Cuestionario para el profesorado

En el modelo 2 (página 66) se expone el cuestionario —también breve, por las razones antes dichas—, que se dio a los profesores para que lo contestaran. Con ello, pretendíamos conocer el conocimiento que los profesores tenían sobre los alumnos superdotados, y cómo identificaban a estos alumnos.

Aplicación de las pruebas de inteligencia

La aplicación de los tests de inteligencia se hizo en las aulas en las que los alumnos recibían las clases. Se procuró que el ambiente fuera favorecedor para que los resultados no se distorsionaran. A los niños de la primera etapa se aplicaron las pruebas en grupos muy reducidos (1, 2 ó 3 alumnos); a los niños de cursos superiores en grupos que oscilaban entre 10 y 25 alumnos.

El profesor tutor del grupo de alumnos se ausentaba del aula durante el tiempo de aplicación de las pruebas. Se explicaban las instrucciones de la pruebas, y una vez que todos los alumnos manifestaban haberlo entendido se empezaba.

Análisis de los resultados

Terminada esta labor en los centros, comenzamos el análisis de los datos:

En primer lugar, se estudiaron las respuestas dadas por el director y los profesores a los dos cuestionarios.

En segundo lugar, se corrigieron las pruebas de inteligencia —Matrices de Raven— y se extrajo la puntuación directa, según las instrucciones del manual de la prueba. Mediante las tablas correspondientes hicimos la conversión a percentiles.

Concluido esto, el material quedó archivado para su destrucción, dejando así en el anonimato cada uno de los centros y cada uno de los alumnos que habían participado.

Informatización de datos

Todos los resultados se sometieron a un proceso de elaboración en un ordenador en el que se organizaron los datos de los alumnos: centro en el que estaba

matriculado, nombre y apellidos, sexo, curso, edad, puntuación directa obtenida en la prueba y el centil correspondiente a dicha puntuación. Este proceso duró aproximadamente un trimestre.

Confección de los informes

Se llevó a cabo la elaboración de un primer informe individualizado para cada uno de los 65 centros de la Investigación, consistente en:

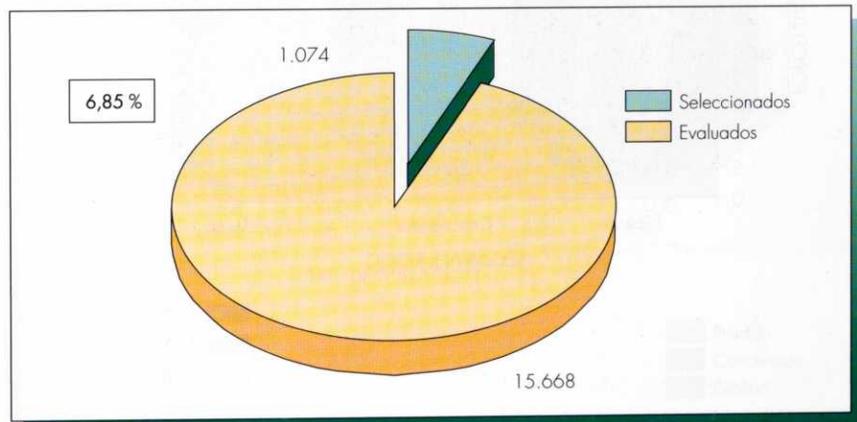
- Un listado por cursos de todos los alumnos del centro en el que se reflejaba el percentil obtenido.
- Un gráfico del centro escolar en el que se representaba la media aritmética por cursos en relación a la media global del mismo centro.
- Un listado específico de los alumnos que en la prueba de selección alcanzaron el percentil 95 ó superior.
- Una carta de agradecimiento al centro por su colaboración con una petición para poder realizar la segunda parte de la investigación.

El informe se entregó personalmente al director, a quien se dieron las explicaciones correspondientes.

3. Análisis e interpretación de los resultados

Una vez presentada la muestra seleccionada, exponemos los datos obtenidos.

GRÁFICO 12
PORCENTAJE Y NÚMERO DE ALUMNOS SELECCIONADOS (PC \geq 95)



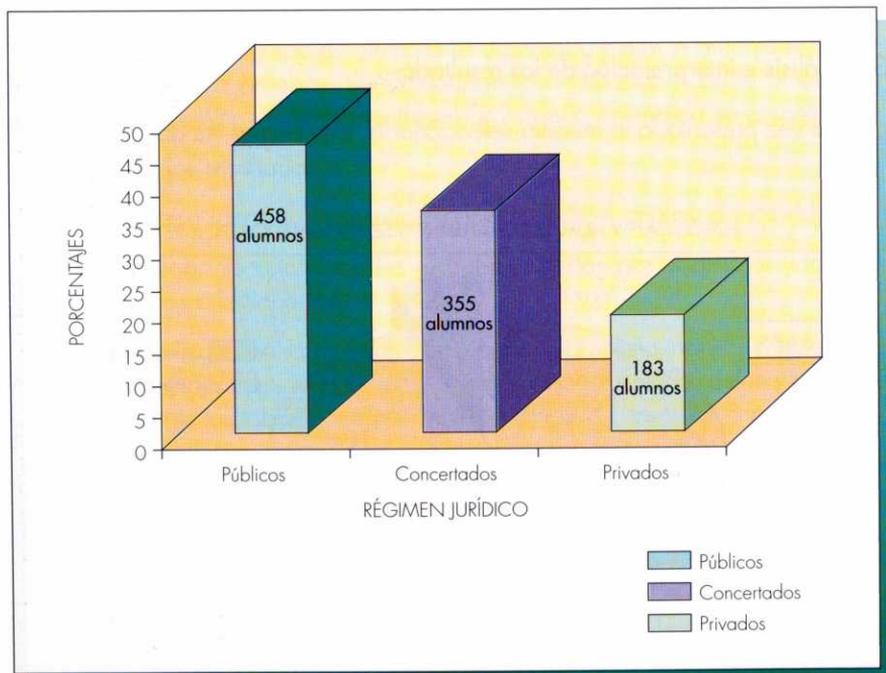
De los 1.074 alumnos que fueron seleccionados al comenzar la segunda etapa, quedaron reducidos a 996 alumnos, ello fue debido a diversas causas.

En la tabla 8 y gráfico 13 se exponen el número de centros y alumnos con los porcentajes correspondientes, seleccionados por el régimen jurídico.

TABLA 8
PORCENTAJE Y NÚMERO TOTAL DE CENTROS Y ALUMNOS SELECCIONADOS (N = 996)
SEGÚN EL RÉGIMEN JURÍDICO

| | Número centros | Porcentaje | Número alumnos | Porcentaje |
|-------------------|----------------|------------|----------------|------------|
| Públicos..... | 40 | 61,53 | 458 | 45,90 |
| Concertados..... | 18 | 27,69 | 355 | 35,60 |
| Privados..... | 7 | 10,76 | 183 | 18,30 |
| TOTAL..... | 65 | | 996 | |

GRÁFICO 13
PORCENTAJE Y NÚMERO DE ALUMNOS SELECCIONADOS SEGÚN EL RÉGIMEN JURÍDICO

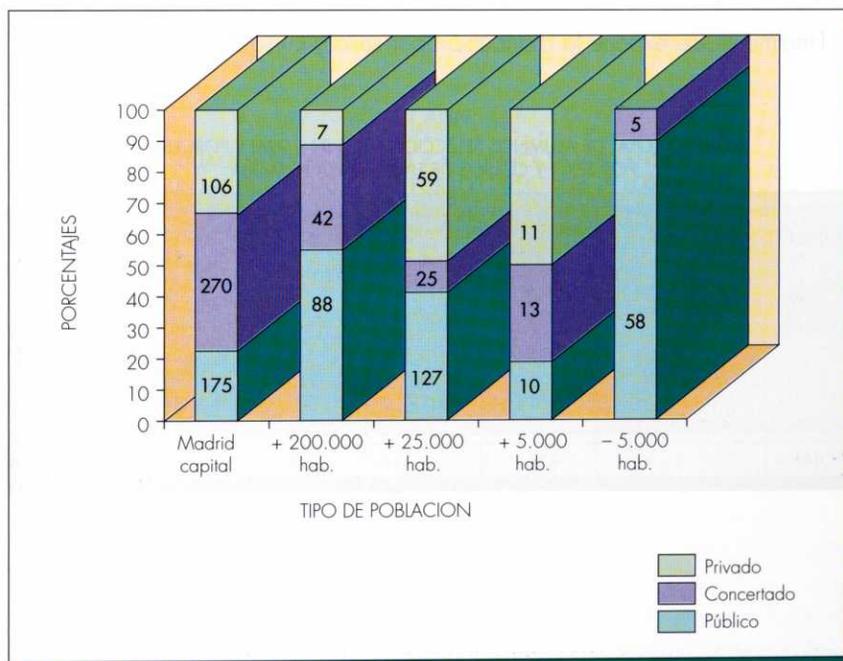


Del mismo modo, se exponen el número de alumnos y por porcentaje, partiendo del régimen jurídico en cada uno de los estratos del tipo de población.

TABLA 9
NÚMERO Y PORCENTAJES DE ALUMNOS SELECCIONADOS EN LA PRIMERA ETAPA
POR ESTRATOS DEL RÉGIMEN JURÍDICO Y TIPO DE POBLACIÓN

| Régimen Jurídico | Público | | Concertado | | Privado | | TOTAL |
|----------------------|----------------|------------|----------------|------------|----------------|------------|------------|
| | Número Alumnos | Porcentaje | Número Alumnos | Porcentaje | Número Alumnos | Porcentaje | |
| Madrid capital | 175 | 38 | 270 | 76 | 106 | 58 | 551 |
| + 200.000 hab... | 88 | 19 | 42 | 12 | 7 | 4 | 137 |
| + 25.000 hab. | 127 | 28 | 25 | 7 | 59 | 32 | 211 |
| + 5.000 hab. | 10 | 2 | 13 | 4 | 11 | 6 | 34 |
| - 5.000 hab. | 58 | 13 | 5 | 1 | 0 | 0 | 63 |
| TOTALES | 458 | | 355 | | 183 | | 996 |

GRÁFICO 14
NÚMERO TOTAL DE ALUMNOS SELECCIONADOS (N = 996)
POR ESTRATOS DEL RÉGIMEN JURÍDICO Y TIPO DE POBLACIÓN



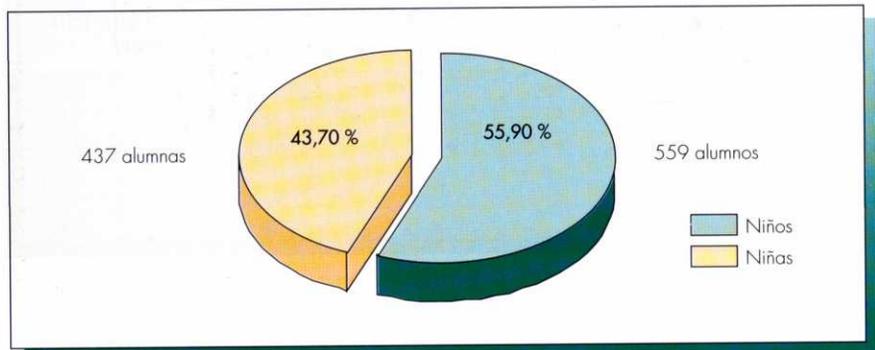
La distribución por sexo quedó de la forma siguiente:

Niños: 559 (55,9 por 100)

Niñas: 437 (43,7 por 100)

GRÁFICO 15

PORCENTAJE Y NÚMERO DE ALUMNOS SELECCIONADOS (N = 996), SEGÚN EL SEXO



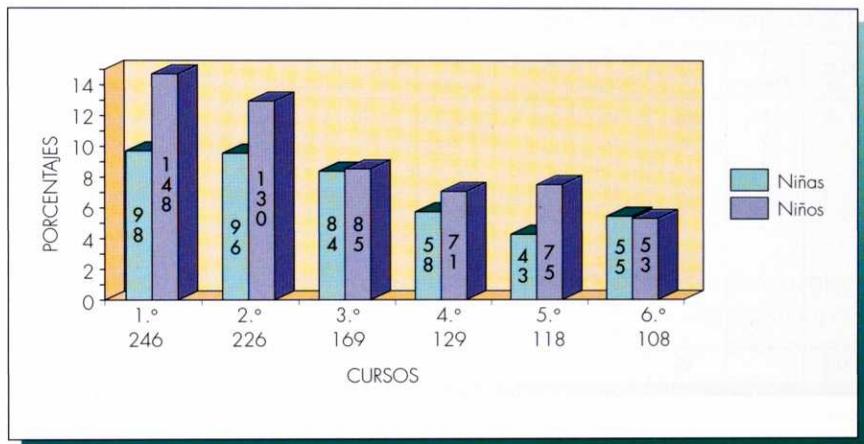
Finalmente, se expone la distribución por sexo y curso:

TABLA 10

NÚMERO TOTAL DE ALUMNOS SELECCIONADOS (N = 996) Y PORCENTAJE POR SEXO Y CURSOS DE ENSEÑANZA PRIMARIA

| Cursos | Edades | Niñas | | Niños | | TOTAL |
|-----------------|------------|----------------|------------|----------------|------------|------------|
| | | Número Alumnas | Porcentaje | Número Alumnos | Porcentaje | |
| 1.º | 6-7 años | 98 | 39,84 | 148 | 60,16 | 246 |
| 2.º | 7-8 años | 96 | 42,48 | 130 | 57,52 | 226 |
| 3.º | 8-9 años | 84 | 49,70 | 85 | 50,30 | 169 |
| 4.º | 9-10 años | 58 | 44,96 | 71 | 55,04 | 129 |
| 5.º | 10-11 años | 43 | 36,44 | 75 | 63,56 | 118 |
| 6.º | 11-12 años | 55 | 50,93 | 53 | 49,07 | 108 |
| TOTAL... | | 434 | | 562 | | 996 |

GRÁFICO 16
 NÚMERO TOTAL DE ALUMNOS SELECCIONADOS (N = 996) Y PORCENTAJE
 POR SEXO Y CURSOS DE ENSEÑANZA PRIMARIA



Exponemos, asimismo, los resultados de las encuestas realizadas al director y a los profesores de los centros.

CUADRO 1
 SITUACIÓN SOCIO-CULTURAL Y ACADÉMICA DE LOS CENTROS,
 SEGÚN LAS RESPUESTAS DADAS POR LOS DIRECTORES DE LOS MISMOS

| Nivel | Económico | Porcentaje | Cultural | Porcentaje | Académico | Porcentaje |
|-----------------|-----------|------------|----------|------------|-----------|------------|
| Muy bajo..... | 2 | 3 | 3 | 4,6 | 0 | 0 |
| Bajo..... | 5 | 7,7 | 6 | 9,2 | 6 | 9,2 |
| Medio bajo..... | 24 | 36,9 | 21 | 32,3 | 9 | 13,8 |
| Medio..... | 21 | 32,3 | 26 | 40 | 19 | 29,2 |
| Medio alto..... | 9 | 13,8 | 6 | 9,2 | 17 | 27,4 |
| Alto..... | 4 | 6,1 | 3 | 4,6 | 14 | 21,3 |
| Muy alto..... | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

CUADRO 2
RAGOS ASOCIADOS A ALTAS CAPACIDADES PERCIBIDAS
POR EL PROFESOR EN LOS ALUMNOS Y ALUMNAS

| Frecuencias de combinaciones | | | | | | | | | | |
|------------------------------|------------|-------|-------------|-------|-------------|-------|-------------|-------|-------------|-------|
| N.C. | 1 Rasgo | Frec. | 2 Rasgos | Frec. | 3 Rasgos | Frec. | 4 Rasgos | Frec. | 5 Rasgos | Frec. |
| | 1 | 16 | 1-2 | 8 | 1-2-3 | 10 | 1-2-3-4 | 73 | 1-2-3-4-5 | 9 |
| | 2 | 8 | 1-3 | 24 | 1-2-4 | 2 | 1-2-3-5 | 3 | | |
| | 3 | 15 | 1-4 | 7 | 1-2-5 | 0 | 1-2-4-5 | 1 | | |
| | 4 | 11 | 1-5 | 0 | 1-3-4 | 65 | 1-3-4-5 | 6 | | |
| | 5 | 3 | 2-3 | 11 | 1-3-5 | 3 | | | | |
| | | | 2-4 | 6 | 1-4-5 | 21 | | | | |
| | | | 2-5 | 1 | 2-3-4 | 1 | | | | |
| | | | 3-4 | 24 | 2-3-5 | 0 | | | | |
| | | | 3-5 | 1 | 3-4-5 | 0 | | | | |
| | | | 4-5 | 0 | | | | | | |
| 361 | | 53 | | 82 | | 102 | | 83 | | 9 |

Participación del profesorado en la encuesta:

No contestan: 361 — 52 %

Contestan: 329 — 48 %

En el siguiente cuadro se expone la participación de los profesores en el cuestionario, teniendo en cuenta el régimen jurídico de los centros.

CUADRO 3
PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO EN LA CUMPLIMENTACIÓN DEL CUESTIONARIO

| Régimen Jurídico | Público | | Concertado | | Privado | | TOTAL |
|---------------------|-------------------|------------|-------------------|------------|-------------------|------------|-------|
| | Número Profesores | Porcentaje | Número Profesores | Porcentaje | Número Profesores | Porcentaje | |
| Participan | 196 | 59,57 | 86 | 26,14 | 47 | 14,29 | 329 |
| No participan | 225 | 62,33 | 94 | 26,04 | 42 | 11,63 | 361 |
| TOTALES | 421 | 61,01 | 180 | 26,09 | 89 | 12,90 | 690 |

Aunque en la primera parte de la encuesta, que se pasó a los profesores, se preguntaba si ellos consideraban que existiera algún alumno superdotado en la clase, no se exponen aquí dichos resultados, ya que hasta que no se terminó la investigación no fue posible evaluarlos definitivamente. Por ello, éstos quedan expuestos en la segunda etapa de la investigación.

En conclusión, en esta primera parte, se han cumplido los tres objetivos que nos habíamos propuesto al principio:

1. **Seleccionar una muestra de niños de edades comprendidas entre 6 y 12 años.** La muestra que quedó, finalmente, seleccionada, fue una amplia muestra (N=1076), equivalente a un porcentaje del 6,85 por 100 de la muestra general. Estos niños pasarían, después, a formar parte de la segunda etapa de la investigación.
2. **Comparar diferentes variables,** como se ha explicado en los resultados y en el procedimiento de la investigación.
3. **Valorar los criterios de los profesores y equipos psicopedagógicos.** Dichos criterios se tuvieron en cuenta al incluir para la segunda etapa a algunos alumnos que no habían sido detectados a través de las pruebas de inteligencia. Al mismo tiempo las encuestas que se aplicaron al director y a los profesores han dado magnífica información sobre otros aspectos y circunstancias, que rodean a estos niños.

INVESTIGACIÓN II

1. Variables

Dado que los criterios establecidos en la primera parte de la investigación se han mantenido, las variables en esta segunda parte siguen siendo las mismas de la primera parte, si bien, como es lógico, las pruebas de inteligencia fueron diferentes, y la muestra era muy pequeña en comparación con la primera. La enumeración de variables atributivas puede verse en la primera parte de la investigación.

Por otra parte, queremos señalar que al haber transcurrido un curso escolar desde la aplicación de la primeras pruebas para la selección hasta que se inició la segunda etapa, los alumnos que cursaban el último curso de Educación Primaria, cursan en esta segunda etapa primer curso de la ESO.

2. Metodología

2.1. Diseño

El diseño que se emplea en esta segunda etapa es el mismo que el de la primera: *un diseño descriptivo*, aunque como ya habíamos dicho, una parte de las variables han sido plenamente controladas: deseamos identificar niños superdotados y para ello había que poner el mayor control a variables que pudieran contaminar la muestra, tales como: inscripción en los centros de uno u otro régimen, nivel sociocultural, circunstancias en la aplicación de las pruebas, tipo de población en la que los niños vivían, evaluadores, etcétera.

2.2. Técnica de recogida de datos

El test que se aplicó en esta segunda etapa fue el «Factor G» de R. B. Cattell y A.K.S. Cattell, editado en versión española por T.E.A. S.A. Madrid.

Este test, pensamos, sería un buen instrumento para evaluar a los alumnos que habían sido seleccionados en la primera etapa y a los alumnos que los profesores y equipos psicopedagógicos habían indicado. Es una prueba más compleja que el test de Raven —que se aplicó en la primera fase—, pero que, dada su mayor complejidad, detecta —pensamos— mejor la capacidad de inteli-

gencia general. Es un test libre de factor cultural, y evalúa, por lo tanto, los potenciales intelectuales.

El test «Factor G» consta de tres niveles:

- Factor G-1: para las edades comprendidas entre 6 y 8 años. Ediciones TEA.S.A. 1995, Madrid.
- Factor G-2 forma A: para las edades comprendidas entre 9 y 12 años. Ediciones TEA. S.A. 1997, Madrid.
- Factor G-2 forma B: para adultos.

El «Factor G-1» consta de ocho subtests:

- | | |
|-------------------|----------------|
| 1. Sustitución | 5. Órdenes |
| 2. Clasificación | 6. Errores |
| 3. Laberintos | 7. Adivinanzas |
| 4. Identificación | 8. Semejanzas |

El «Factor G-2 forma A» consta de cuatro subtests:

1. Series incompletas y progresivas
2. Clasificación
3. Matrices
4. Condiciones

Además del test, se hicieron algunas evaluaciones cualitativas y complementarias, mediante la observación y la entrevista a los niños.

2.3. Selección de la muestra

La muestra de esta segunda etapa quedó seleccionada, como anteriormente se ha explicado, pasando a ser el grupo de niños, que en la primera fase habían obtenido un percentil de 95 ó superior, pues éste fue el criterio que se fijó, o, también, un reducido grupo de alumnos que se adscribieron a la muestra según las indicaciones —por supuesto contrastadas con un informe o con preguntas a los profesores— de los profesores y equipos psicopedagógicos.

De los 1.074 niños, detectados en la primera fase, 996 niños participaron en la segunda parte de la investigación, debido a diferentes causas; esto es,

el porcentaje de niños que participaron de los seleccionados inicialmente fue el 92,7 por 100, habiéndose perdido, por tanto, un 7,2 por 100 de los niños.

TABLA 11
EVOLUCIÓN DE LA MUESTRA
(Investigación II)

| | Investigación I Muestra | Investigación II Muestra | | |
|-------------|----------------------------|-----------------------------|----------------|---------------|
| | | Muestra inicial | Sin participar | Muestra final |
| Niños | 15.668 | 1.074 (100 %) | 78 (7,2 %) | 996 (92,7 %) |

Las causas por las que el 7,2 por 100 no realizó las pruebas se debieron a:

- La no autorización de los padres para que su hijo continuase en el estudio.
- La ausencia del niño del centro el día en el que se aplicaron las pruebas.
- El traslado a otro centro, no pudiendo localizar al niño.
- Uno de los centros públicos, que participó en la primera etapa, no siguió en la investigación.

2.4. Procedimiento

2.4.1. Fase de organización

Como el desplazamiento a los diferentes centros escolares llevaba mucho tiempo (algunos de ellos están en zonas rurales y lejanos), lo primero, fue hacer un plan de agrupamiento por sectores o zonas.

Se hizo una revisión de los niños seleccionados en la primera fase, y se agruparon por cursos escolares y el número de niños seleccionados que había en cada centro con el fin de preparar el material y las pruebas.

El equipo de investigación concertó citas con los directores de los 65 centros de la investigación para la organización de esta segunda fase.

En la visita al centro se entregaron al director los siguientes documentos:

- Hoja informativa para el centro, donde se concretaba la actuación específica a seguir.
- Hoja informativa para las familias.
- Autorizaciones individuales, que debían firmar los padres o tutores legales, como requisito necesario para continuar la evaluación de los niños.
- Ajuste de los listados entregados con el primer informe en relación a las sugerencias del claustro de profesores y del equipo de orientación, siempre bien aceptadas por nosotros, referentes a la inclusión para la evaluación de los niños.

Se concertó la fecha de aplicación del test «Factor G», así como la localización de los alumnos que por razones diversas ya no estaban matriculados en ese centro. Se acordó, que en la medida de lo posible, los alumnos localizados acudirían al antiguo centro a realizar las pruebas en el día fijado previamente.

Debemos señalar que no todos los centros admitieron colaborar en la localización, por lo que el equipo se encargó de hacerlo en los casos necesarios.

2.4.2. Fase de aplicación de las técnicas de recogida de datos

A) Factor G de R.B. Cattell y A.K.S. Cattell

Para la aplicación de la prueba, como es natural, se tuvo en cuenta la edad de los niños, pues existían dos variaciones del test para esas edades. De esta suerte, se aplicó el «Factor G-1» a los niños con edades comprendidas entre 6 y 8 años; y el «Factor G-2 forma A» a los niños, cuyas edades estaban comprendidas entre 9 y 12 años.

Optamos por la modalidad abreviada del «Factor G-1», pues según los criterios, expuestos en el manual de instrucciones del test, los cuatro factores escogidos detectaban bien los potenciales intelectuales, y además, ganábamos tiempo en la aplicación, pues un tiempo largo de evaluación podía resultar excesivo para los alumnos y los profesores del centro; se aplicaron, así, los siguientes subtests, en casos colectivamente y en otros casos individualmente:

- | | |
|----------------|------------------|
| 1. Sustitución | 2. Clasificación |
| 3. Laberintos | 8. Semejanzas |

El «Factor G-2 forma A» se realizó en su totalidad.

Para la aplicación de las pruebas se desplazaron hasta los centros, como mínimo, dos miembros del equipo, con la colaboración, además, del equipo directivo y del orientador del centro.

Una vez en el centro, un miembro del equipo directivo con otro de la investigación se encargaban de comprobar las autorizaciones de los padres de los alumnos seleccionados, localizar a los alumnos en las aulas y reunirlos en el espacio asignado para el desarrollo de la prueba. Previamente, aconsejábamos que el lugar tuviese unas condiciones ambientales adecuadas: iluminación natural, aislamiento acústico, amplitud y accesibilidad.

Para la realización de las pruebas se respetó en la mayoría de los casos el horario del centro. Para ello, se procuró no distorsionar la dinámica del mismo; las pruebas se aplicaron en horario de la mañana.

En función de las edades se formaban dos grupos diferenciados para la aplicación de los tests.

Se creó en el aula un clima adecuado de silencio y concentración para el desarrollo de las pruebas.

Explicadas las instrucciones, según el manual, en la pizarra del aula, y después de dar respuesta a las dudas, los alumnos daban comienzo a la realización de la prueba, respetando los tiempos parciales para cada subtest, y que los autores R.B. Cattell y A.K.S. Cattell señalan.

Finalmente, se recogieron los cuadernillos y hojas de respuesta.

Una vez terminado el procedimiento de aplicación de la prueba se realizó la corrección del test. Para ello, se siguieron las normas explicativas del manual de instrucción, y se utilizaron las plantillas para la corrección, y las tablas correspondientes para la conversión de las puntuaciones directas en CI.

En el «Factor G-1», se utilizó la forma abreviada de corrección y en el «Factor G-2 forma A», la general.

Concluido dicho proceso, el material recopilado en los centros de la muestra fue ordenado y archivado.

B) Informatización de los datos

Se creó un nuevo banco de datos para los 996 niños, los seleccionados en la muestra; en él se reflejaba: el centro, el nombre y apellidos, el sexo, el curso, la edad, la puntuación directa obtenida en el test.

C) Realización de Informes

Se llevó a cabo la elaboración de un segundo informe individualizado por cada uno de los 65 centros de la investigación, consistente en:

- Un listado por cursos de los niños seleccionados en la primera etapa de la investigación.
- Un listado específico de los niños, que en la prueba de selección fueron valorados con una capacidad intelectual superior.
- Una carta de agradecimiento a los centros por la colaboración y apoyo prestados.
- Una carta confidencial para cada familia de los niños en la que se informaba de los resultados de su hijo

El informe se entregó a cada uno de los centros a través del director a quien se dieron las aclaraciones pertinentes. (Véase en anexo II: modelo 4 del informe).

Una vez aplicados los tests, «Factor G» de R.B. Cattell y A.K.S. Cattell en esta segunda parte de la investigación, consideramos como criterio de selección alcanzar un CI de 125 ó superior; las razones son el haber convenido que una línea de corte de $CI = 125$ era la puntuación entorno a la cual estaban los diferentes talentos, y además, como ya explicamos en la primera parte, con este CI podíamos seleccionar a un número amplio de niños, y después, definir el talento.

De este modo, quedaron seleccionados 213 niños entre los 996 de la muestra.

Los niños identificados como superdotados ($N = 213$) se han distribuido atendiendo a las variables Régimen Jurídico y Tipo de Población como se especifica desde la tabla 12 a la tabla 15 y en los gráficos 17, 18, 19, 20, 21 y 22.

Posteriormente, se analizaron e interpretaron los datos.

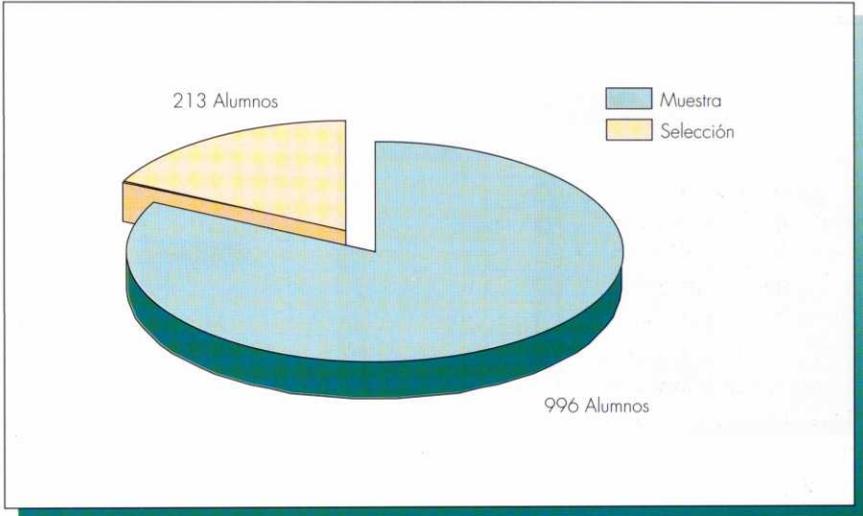
Se ha vuelto a hacer, además otra visita a los centros de los niños identificados con el fin de recoger más información, y asesorar a los tutores y profesores.

3. Análisis e interpretación de datos

Acabamos de decir, que de los 996 alumnos de la muestra de esta segunda etapa, quedaron identificados como superdotados 213 niños, quienes están repartidos en 57 centros, por lo que en los demás centros escolares de los que comenzamos la investigación no se detectó ningún niño, que poseyera estas características, una vez hecho el análisis de los resultados. Con ello, evidentemente, decimos, no que no pueda haber algún o algunos niños superdotados, sino que de las pruebas aplicadas no se han identificado más niños. Los 213 niños seleccionados corresponden a un 21 por 100 de la muestra de la segunda etapa ($N= 996$) y a un 1,36 por 100 de la muestra inicial ($N= 15.668$). Esto, por supuesto, nos hace pensar, que la segunda prueba de inteligencia detectó muchísimo mejor a aquellos niños que poseían inteligencia alta, ya que de los 996 niños que superaron las primeras pruebas con un percentil de 95, no fueron, por el contrario, capaces de superar las segundas 783 niños, esto es, un porcentaje del 79 por 100, porcentaje muy elevado. De ahí —pensamos nosotros—, como exponemos en la primera parte, dado el parecer de autores como Renzulli, que en la primera selección se escogieron un porcentaje alto de alumnos: el 6,85 por 100 de la primera muestra, y, posteriormente, dicho porcentaje quedó reducido a un 1,36 por 100. Que este 1,36 por 100 (superdotados) se ha extraído del 21 por 100 superior de los niños intelectualmente brillantes.

GRÁFICO 17

NÚMERO DE ALUMNOS IDENTIFICADOS (N = 213) EN LA MUESTRA (N = 996)



Interesa reflejar ahora, cómo están distribuidos los 213 niños identificados, según las diferentes variables incluidas en la investigación.

En la siguiente tabla y gráfico se exponen el número de centros y porcentaje en los que se identificaron niños superdotados.

TABLA 12

PORCENTAJE Y NÚMERO TOTAL DE CENTROS Y ALUMNOS IDENTIFICADOS (N = 213)

| | Número centros | Porcentaje | Número alumnos | Porcentaje |
|-------------------|----------------|------------|----------------|------------|
| Públicos..... | 34 | 59,65 | 92 | 43,19 |
| Concertados..... | 17 | 29,82 | 79 | 37,09 |
| Privados..... | 6 | 10,53 | 42 | 19,72 |
| TOTAL..... | 57 | | 213 | |

GRÁFICO 18
 PORCENTAJE Y NÚMERO TOTAL DE ALUMNOS IDENTIFICADOS (N = 213),
 SEGÚN EL RÉGIMEN JURÍDICO

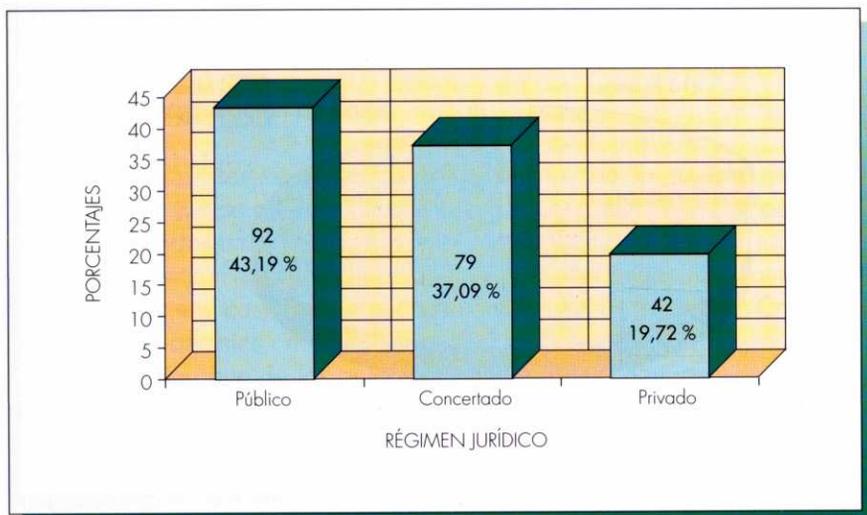


TABLA 13
 NÚMERO DE CENTROS Y PORCENTAJES EN LOS QUE SE HAN IDENTIFICADO ALUMNOS,
 DISTRIBUIDOS POR EL RÉGIMEN JURÍDICO Y EL TIPO DE POBLACIÓN

| Régimen Jurídico | Público | | Concertado | | Privado | | TOTAL |
|----------------------|----------------|------------|----------------|------------|----------------|------------|-----------|
| | Número Centros | Porcentaje | Número Centros | Porcentaje | Número Centros | Porcentaje | |
| Madrid capital | 12 | 35 | 11 | 65 | 3 | 50 | 26 |
| + 200.000 hab.. | 5 | 15 | 2 | 12 | 1 | 17 | 8 |
| + 25.000 hab. | 11 | 32 | 2 | 12 | 2 | 33 | 15 |
| + 5.000 hab. | 1 | 3 | 1 | 6 | 0 | 0 | 2 |
| - 5.000 hab. | 5 | 15 | 1 | 6 | 0 | 0 | 6 |
| TOTALES | 34 | | 17 | | 6 | | 57 |

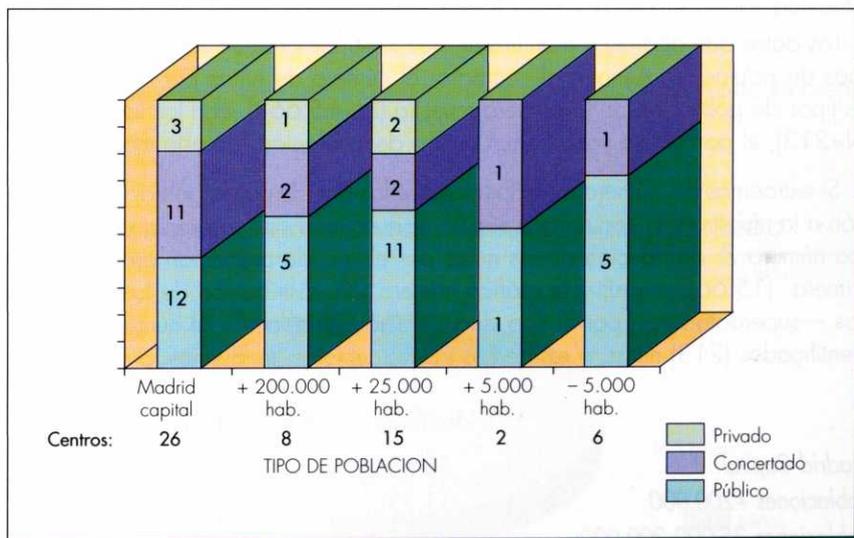
Si comparamos los porcentajes de alumnos identificados, según los centros escolares, con los porcentajes de alumnos que fueron seleccionados en la primera muestra (gráfico 3 y gráfico 18) observamos que en los colegios públicos baja el número de identificados, pero ello, pensamos, es debido a que en los colegios públicos hay niños de integración por diferentes discapacidades; aunque la superdotación tiende a repartirse por igual.

A continuación, se expone el número de alumnos identificados y porcentajes, atendiendo al régimen jurídico y al tipo de población.

TABLA 14
NIÑOS IDENTIFICADOS Y PORCENTAJES EN CADA RÉGIMEN,
SEGÚN EL RÉGIMEN JURÍDICO Y EL TIPO DE POBLACIÓN

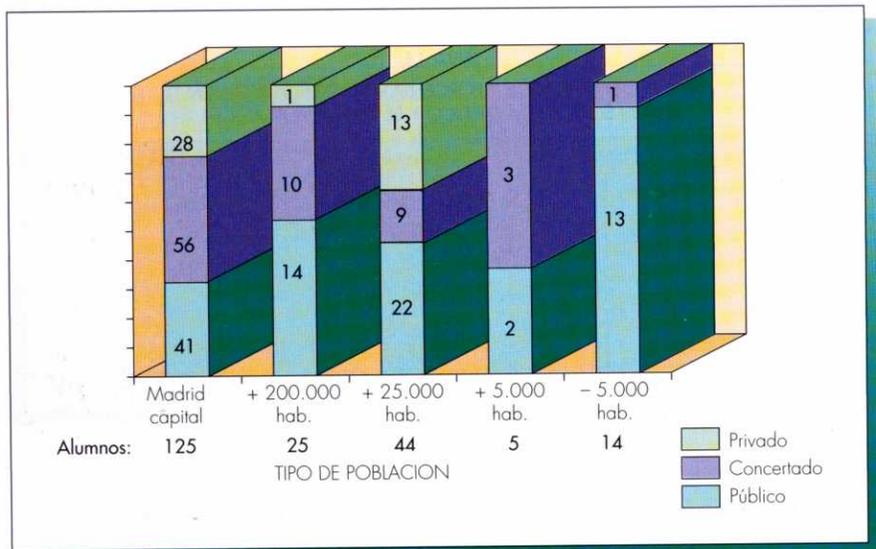
| Régimen Jurídico | Público | | Concertado | | Privado | | TOTAL |
|----------------------|----------------|------------|----------------|------------|----------------|------------|------------|
| | Número Alumnos | Porcentaje | Número Alumnos | Porcentaje | Número Alumnos | Porcentaje | |
| Madrid capital | 41 | 45 | 56 | 71 | 28 | 67 | 125 |
| + 200.000 hab. . . | 14 | 15 | 10 | 13 | 1 | 2 | 25 |
| + 25.000 hab. | 22 | 24 | 9 | 11 | 13 | 31 | 44 |
| + 5.000 hab. | 2 | 2 | 3 | 4 | 0 | 0 | 5 |
| - 5.000 hab. | 13 | 14 | 1 | 1 | 0 | 0 | 14 |
| TOTALES | 92 | | 79 | | 42 | | 213 |

GRÁFICO 19
NÚMERO TOTAL DE CENTROS SELECCIONADOS (N = 57),
POR ESTRATOS DEL RÉGIMEN JURÍDICO Y EL TIPO DE POBLACIÓN



La distribución de los alumnos identificados por estratos sería:

GRÁFICO 20
 NÚMERO TOTAL DE ALUMNOS IDENTIFICADOS (N = 213)
 POR ESTRATOS DEL RÉGIMEN JURÍDICO Y TIPO DE POBLACIÓN



Los datos que aparecen manifiestan que la superdotación se da en todos los tipos de población. Aunque al comparar el número de niños por cada uno de los tipos de población de la primera muestra (N=15.668), con los identificados (N=213), el porcentaje varía según el tipo de población, de este modo:

Si extraemos del número de niños distribuidos por el tipo de población en relación a la muestra total (no en relación al régimen jurídico), y comparamos el gráfico número 7: distribución de los niños por el tipo de población en la muestra primera (15.668 niños); y el gráfico número 20: distribución de los identificados —superdotados— por el tipo de población en relación al número total de identificados (213) niños, y extraemos los porcentajes, tendremos lo siguiente:

| | % identificados | % muestra primera | diferencia |
|-----------------------------------|-----------------|-------------------|------------|
| Madrid Capital..... | 58,68 | 47,75 | 10,83 |
| Poblaciones +200.000:..... | 11,73 | 12,77 | - 1,04 |
| Poblaciones 25.000-200.000:..... | 20,65 | 26,64 | - 5,99 |
| Poblaciones 5.000-25.000:..... | 2,34 | 3,72 | - 1,38 |
| Poblaciones - 5.000 (rural):..... | 6,61 | 9,10 | - 2,59 |

Como puede observarse, por el tipo de población, Madrid Capital supera en 11 puntos —redondeo— los pronósticos de niños identificados como superdotados, que teóricamente, al considerar el porcentaje total de niños identificados corresponderían; mientras que en los restantes tipos de población el porcentaje esperado disminuye.

Hemos dicho, que el porcentaje de niños identificados en relación a los niños de la muestra (N = 15.668) equivale a un 1,36 por 100, pues bien, nos preguntamos, según esto, ¿qué porcentaje de niños identificados —superdotados— hay, teniendo en cuenta la muestra relativa a cada tipo de población? Así:

Madrid Capital: 125 identificados/7.483 muestra = **1,67 por 100**

Poblaciones +200.000: 25 identificados/2.002 muestra = **1,24 por 100**

Poblaciones 25.000-200.000: 44 identificados/4.174 muestra = **1,05 por 100**

Poblaciones 5.000-25.000: 5 identificados/582 muestra = **0,86**

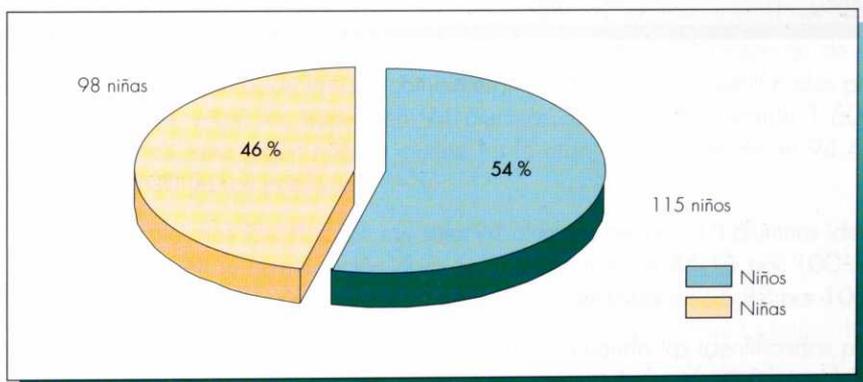
Poblaciones - 5.000 (rural): 14 identificados/1427 muestra = **0,98**

Se observa de nuevo que Madrid Capital supera la media de los porcentajes de identificados (1,36 por 100).

En el gráfico que sigue se exponen los niños identificados, teniendo en cuenta el sexo.

GRÁFICO 21

PORCENTAJE Y NÚMERO DE ALUMNOS IDENTIFICADOS (N=213) SEGÚN EL SEXO



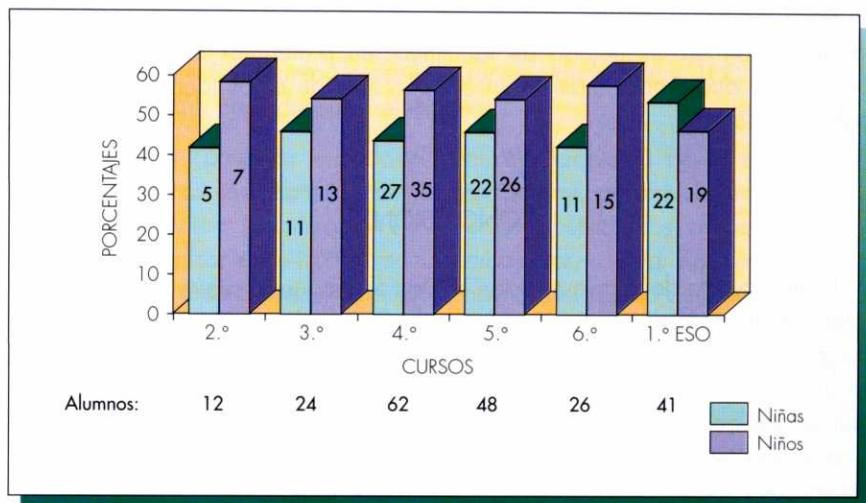
Como se observa existe diferencia en los porcentajes entre los niños y las niñas. Si comparamos el gráfico 10 y el gráfico 21 estas diferencias se han acentuado, ¿a qué es debido? Los investigadores, que han estudiado este problema, parecen estar de acuerdo en afirmar que realmente entre los niños y las niñas no existe diferencias intelectuales, pero el que haya más niños que niñas identificados como superdotados puede ser debido a causas sociales y circunstanciales. Es un asunto sobre el que se ha de investigar más a fondo.

Para terminar, exponemos la distribución de los niños identificados según el sexo y los cursos. Aclaremos que esta segunda prueba se ha aplicado a lo largo de un curso académico, por lo tanto, los niños que fueron objeto de estudio de la misma, a partir de primero de E. Primaria hasta sexto de E. Primaria, ahora han avanzado un curso escolar, situándose en una banda que va desde segundo de E. Primaria hasta primero de ESO.

TABLA 15
NÚMERO TOTAL DE ALUMNOS IDENTIFICADOS (N = 213)
Y PORCENTAJE POR SEXO Y CURSO

| Cursos | Edades | Niñas | | Niños | | TOTAL |
|-----------------|------------|--------------|------------|--------------|------------|------------|
| | | Número niñas | Porcentaje | Número niños | Porcentaje | |
| 2.º | 7-8 años | 5 | 41,67 | 7 | 58,33 | 12 |
| 3.º | 8-9 años | 11 | 45,83 | 13 | 54,17 | 24 |
| 4.º | 9-10 años | 27 | 43,55 | 35 | 56,45 | 62 |
| 5.º | 10-11 años | 22 | 45,83 | 26 | 54,17 | 48 |
| 6.º | 11-12 años | 11 | 42,31 | 15 | 57,69 | 26 |
| 1.º ESO. | 12-13 años | 22 | 53,66 | 19 | 46,34 | 41 |
| TOTAL... | | 98 | | 115 | | 213 |

GRÁFICO 22
 NÚMERO TOTAL DE ALUMNOS IDENTIFICADOS (N = 213)
 Y PORCENTAJE POR SEXO Y CURSO



Nos resta decir algo acerca del cuestionario que se aplicó para que los profesores contestaran (modelo número 2). Como dijimos, la primera parte del mismo buscaba saber el conocimiento que los profesores tenían acerca de la identificación de los niños superdotados. En esta primera parte, se preguntaba a los profesores cuántos alumnos de su clase respondían a las características de un superdotado, y ellos señalaban algunos nombres de sus propios alumnos que podían ser así identificados; pues bien, una vez analizadas las respuestas, los resultados fueron los siguientes:

1. Los profesores identificaron como superdotados a 1.700 alumnos de la muestra primera, de los que coincidieron con los alumnos identificados por nosotros —con los tests— en 94 alumnos. Esto es, identificaron 1.606 alumnos, que según nuestro criterio no lo eran; el error fue de un 94,47 por 100 (falsos positivos).
2. Los profesores identificaron tan sólo 94 alumnos de los 213 alumnos identificados en la investigación. Esto es, identificaron un 44,13 por 100 de alumnos (verdaderos positivos), y dejaron sin identificar un 55,87 por 100.
3. Los profesores identificaron 1.700 alumnos, cuando los identificados por los tests fueron 213. Esto es, identificaron como tales a un 10,85 por 100

de la muestra, mientras que en la investigación se identificó un 1,36 por 100 de la muestra. El margen de error fue de 9,49 por 100.

Estos resultados nos hacen pensar que estábamos en lo cierto, cuando en la aplicación de un método de identificación preferimos los tests de inteligencia, de otro modo, más de un 55 por 100 de niños identificados no lo habrían sido.

CONCLUSIONES

En el proyecto de la investigación habíamos propuesto cuatro objetivos generales: identificar a niños superdotados en la Comunidad de Madrid, de edades comprendidas entre 6 y 12 años; conocer la frecuencia de niños identificados en una muestra del 5 por 100 aproximado, y de las edades indicadas; hacer una extrapolación del número aproximado de este tipo de niños que viven en la Comunidad de Madrid; y tener conocimiento de la posición que los profesores tienen con relación a los niños superdotados. Estos objetivos se han cumplido sobradamente, y hemos sacado un conjunto rico de conclusiones sobre esta realidad en la Comunidad de Madrid:

1. Identificación de los niños en la Comunidad de Madrid.

La muestra aproximada de niños sobre la que se realizó la investigación fue del 5 por 100 —exactamente, si tenemos en cuenta el número de alumnos escolarizados de Educación Primaria en el curso anterior en la Comunidad de Madrid: 310.730, entonces el porcentaje es $15.668/310.730 \times 100 = 5,04$ por 100 de alumnos—. Pues, aunque la muestra teórica contaba con más de 19.000 alumnos, como ya se ha dicho y expuesto en la tabla número 1, finalmente, el número de niños, cuyas pruebas fueron evaluadas, fue de 15.668. De entre ellos el número de niños que, finalmente —una vez se realizó todo el proceso—, se identificó de superdotados fue de 213 niños. El porcentaje equivalente en relación con el número de la muestra es el 1,36 por 100 niños.

Hollingworth (1951) había definido a los superdotados como los sujetos «situados en el 1 por 100 superior de la población juvenil en inteligencia general», nuestros datos concuerdan bastante con los de Hollingworth. Si atendemos a los datos de la primera selección —para nosotros, posibles superdotados— el número de 1.074, seleccionados, equivale a

un 6,85 por 100 de niños. Estos datos, concuerdan más con una definición amplia de superdotación, como se explicó en la primera parte del libro, y según el criterio emitido en el Informe Marland (1971), criterio que se aplica en muchos de los estados de EE.UU., en donde se prefiere escoger un amplio número de posibles superdotados (5 por 100 ó más de la población), para después seleccionar.

En el comienzo —dado el complejo problema de la definición—, adoptamos una postura, teniendo siempre muy presente la finalidad de la investigación: *Identificación de los niños superdotados, evitando el riesgo de identificar a los que no son superdotados, o dejar de identificar a los que son superdotados*. Para ello, partimos del criterio de CI. En definitiva, los datos de la primera etapa de la investigación podemos decir que tienen una concordancia con el porcentaje que se obtendría si se aplicara una *definición simple de aptitudes específicas* de superdotación; por el contrario, los datos de la segunda etapa de la investigación —los superdotados realmente— concuerdan con los datos que se obtendrían si se aplica una *definición simple de inteligencia general*, aunque estos últimos identificados lo hayan sido entre los niños del grupo con CI altos en inteligencia —posibles superdotados—.

En cuanto a la frecuencia de niños superdotados, una mayoría de autores piensa en la actualidad, que el porcentaje de estos niños está entre un 1 por 100 y un 3 por 100 de la población. Los resultados de nuestra investigación están comprendidos entre dichos porcentajes, por lo que, estos datos lo confirman y, por tanto la hipótesis, que deberá ser verificada en sucesivas investigaciones, es que **la frecuencia de niños superdotados en la población general está en torno al 1,5 por 100** —el porcentaje de 1,36 podría haber sido algo más alto, si se hubiesen efectuado las segundas pruebas a los 1.074 niños, seleccionados en la primera etapa, y, no sólo, a 996 niños—.

Dado que la muestra, seleccionada en esta investigación, es muy representativa de la población de la Comunidad de Madrid —esto se probó en la metodología de la selección de la muestra— **el número probable de niños superdotados con edades comprendidas entre 6 y 12 años en la Comunidad de Madrid es de 4.660**, (tomando como número de niños —alumnos— 310.730, matriculados en el curso 1997-98).

2. Los centros en los que se han identificado niños superdotados, como era de esperar, son más numerosos los centros públicos (59,65 por

100) que los centros concertados (29,82 por 100) y centros privados (10,53 por 100). De los 65 centros de la muestra, en 58 centros se identificaron niños superdotados (se perdieron 8 centros). En los centros públicos se perdieron 6 (uno de ellos por voluntad propia, al no haber querido participar en la segunda etapa de la investigación); en los centros concertados y privados se perdieron un centro en cada uno de estos estratos.

3. Del mismo modo, en cuanto a la distribución de los niños identificados por centros, el número mayor de estos niños está en los centros públicos (43,19 por 100) frente a los centros concertados (37,09 por 100) y centros privados (19,72 por 100). Pero cuando comparamos estos porcentajes con los porcentajes de la muestra, distribuidos por centros (ver gráfico 6), entonces, los porcentajes esperados, de niños que podían haber sido identificados, disminuyeron en los centros públicos —13 puntos— y aumentaron en los centros concertados —8 puntos— y en los centros privados —5 puntos—. Pensamos que la razón de dicha disminución está en que en los centros públicos hay un número mucho mayor de niños con discapacidades diversas —por la implantación del sistema de integración escolar—. Sin embargo, se espera que la distribución de niños superdotados es similar en cualquier régimen (centro público, concertado o privado), si el ambiente escolar —esto es, el sistema de integración fuera el mismo—. Esto puede deducirse de que en todos los tipos de población —de los cinco tipos en los que hemos dividido la muestra— se han identificado niños superdotados.
4. La identificación de niños superdotados, atendiendo al tipo de población, en la que dividimos la muestra, esto es: Madrid Capital, poblaciones de más de 200.000 habitantes, poblaciones entre 200.000 y 25.000 habitantes, poblaciones entre 25.000 y 5.000 habitantes, y poblaciones menores de 5.000 habitantes —consideradas poblaciones rurales—, fue representativa en todas ellas, pero los pronósticos porcentuales de identificación de niños superdotados en relación a la muestra fueron superados en 11 puntos en Madrid Capital, frente al porcentaje de niños identificados en las otras cuatro poblaciones que fueron inferiores a lo esperado. Cuando analizamos los porcentajes de niños identificados en relación con la población a la que pertenece, sólo Madrid Capital supera la media con un 1,67 por 100 frente al 1,37 por 100 de la muestra. En definitiva, en Madrid Capital, se acumula un porcen-

taje relativo de niños superdotados más alto que en las otras cuatro poblaciones. Esto no sabemos a qué es debido, y sería muy interesante hacer estudios en este sentido.

5. Las diferencias porcentuales entre los niños y las niñas, que fueron identificados, son de 8 puntos. Estas diferencias coinciden con lo que otros investigadores afirman, si bien, no son tan elevadas como algunos dicen. Es probable que la niña superdotada sea difícil de detectar al no querer manifestar la superdotación. Ésta es la opinión de algún autor. Si partimos del hecho que la inteligencia general está repartida de forma equitativa entre los dos sexos, ¿porqué observamos estas diferencias? Creemos que es preciso hacer diagnósticos más profundos y extensos para identificar a las niñas, porque pensamos que tenemos más dificultades de identificación entre las niñas que entre los niños. Y, también pensamos, que muchas de estas niñas que son realmente superdotadas quedan sin identificar. Es por ello, por lo que es justo que sean averiguadas las causas que impiden su identificación.
6. Nos interesaba, además, en esta investigación conocer qué pensaban y qué conocimiento tenían los profesores sobre los niños superdotados, y, como se ha expuesto, les pedimos nos contestaran a una breve encuesta. Pues bien, sólo contestaron la encuesta un 48 por 100, y dejaron de contestar el 52 por 100. Deducimos de ello, que el interés por el tema de los niños superdotados es bajo. Pensemos que los niños superdotados son niños considerados por la ley «alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual» (Real Decreto, 696/95), y que, por lo tanto, se les deberá identificar, diagnosticar y educar conforme sus características lo requieren. Vemos entre el profesorado de la muestra, en general, poco interés. En consecuencia, es preciso que haya una concienciación en este sentido.

Los profesores identificaron como superdotados un alto número de ellos (1.700 niños), de los que coincidieron con los identificados en la investigación —por medio de los tests—, sólo 94 niños, por lo que hubo una diferencia de 1.606 niños, o un error de 94,47 por 100. Ellos identificaron como superdotados un número muy alto de niños que no lo eran (falsos positivos).

Ya señalamos en la primera parte que según Levinson (1956) y Shetzet (1960) los maestros en sus clases detectan, aproximadamente, el 50

por 100 de los niños superdotados. Y Pregnato y Bich (citados en Freeman, 1988), dicen que los maestros habían dejado de seleccionar el 50 por 100, y habrían designado el 31 por 100 de niños normales como superdotados.

Según estos datos, el porcentaje de identificación de niños superdotados por niños que no lo son es altísimo. Probablemente, los profesores tienden a identificar como superdotados a los más brillantes de la clase; pero esto no siempre coincide con el ser superdotado.

Los profesores al identificar 94 niños de los 213 niños, identificados en la investigación, identificaron un porcentaje del 44,13 (verdaderos positivos); pero dejaron sin identificar a un 55,87 por 100. Una cifra superior a la indicada anteriormente por los autores.

Al identificar 1.700 niños de la muestra total ($N = 15.668$), cuando en realidad fueron 213 niños, los profesores pronosticaban que un 10,85 por 100 de los niños de la muestra primera eran superdotados. El porcentaje de identificados por los criterios de la investigación fue de un 1,36 por 100. Los profesores, pronosticaron un 9,49 por 100 más de niños superdotados, que no eran.

Ante estos datos, es urgente:

- Que los profesores sean formados para identificar a los niños superdotados.
- Que los profesores ayuden al niño superdotado en el equilibrio y adaptación social, integrándole con los demás compañeros de la clase.
- Se les capacite, asimismo, para diseñar y desarrollar las adaptaciones curriculares individuales a estos niños.

PERSPECTIVAS DE FUTURO

En los últimos años, nuestra sociedad se preocupa por los niños superdotados, aunque falte mucho por hacer. De momento, la opinión pública empieza a pensar que ser superdotado puede ser un privilegio, pero, también, si no hay una adecuada educación, puede suponer un problema. Por ello, es preciso que se pongan los medios educativos necesarios para la educación de estos niños. Conviene, pues, formar a los profesores para que ten-

gan conocimiento de sus peculiaridades, y puedan, consecuentemente, identificar mejor a los niños superdotados en las clases. Igualmente, se les deberá formar para el diseño y desarrollo de adaptaciones curriculares individuales. La orientación a los padres es, también, muy importante, ya que la familia ha de ayudar al niño que, con cierta frecuencia, se siente con dificultades de adaptación.

Por otra parte, la investigación ha de dar las pistas necesarias, creando mejores instrumentos de identificación y programas especiales para ellos. El convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura, la Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid, la Fundación CEIM y la Fundación RICH es un ejemplo que debería imitarse.

Son necesarios programas para estos niños. Así lo hemos entendido, de tal forma que la investigación no se termina aquí. En este momento comenzará la educación especializada para estos niños: asesorando a los profesores para que ellos hagan las adaptaciones curriculares en las aulas, aplicar programas de enriquecimiento y orientar a los padres.

Se recomienda planificar y combinar varios programas para atender las diferentes necesidades.

a) Agrupamiento

En general este tipo de escuelas tan cerradas no es recomendable, pues no sólo se han de tener en cuenta las facultades intelectuales sino otras variables.

Algunos autores han apoyado este tipo de escuelas, partiendo de investigaciones. Como una solución intermedia se han propuesto dos alternativas, solución que en muchos casos me parece recomendable:

- **La escuela satélite** para el nivel secundario. Cada una de estas escuelas agrupa a niños procedentes de otras escuelas a los que los niños asistirán uno o dos días a la semana; dichas escuelas están especializadas en un campo, con dos niveles por curso. Los alumnos desarrollarían el currículo ordinario con los demás compañeros en su propio colegio.
- **La escuela dentro de la escuela** o aula especial para estos niños dentro del mismo colegio en al que se proporcionaría un currículo especial, teniendo en cuenta la capacidad o el talento del alumno.

b) Aceleración

Este método se basa en colocar al niño en un curso, teniendo en cuenta la edad mental y no la edad cronológica. El alumno podrá, de esta forma, pasar a cursos superiores e, incluso, hacer alguna asignatura en la universidad.

En algunos centros de EE.UU., estos alumnos siguen programas educativos a una mayor velocidad, si esto puede conseguirse sin causar problemas de adaptación social. Es común entre los autores aceptar una forma moderada de aceleración, consistente en reducir el tiempo formal de la escolarización en uno o dos años. En nuestro país puede acelerarse al niño en un curso escolar en Educación Primaria y otro curso en Educación Secundaria.

La aceleración puede hacerse:

- Por **admisión escolar precoz** en la Educación Primaria a los cinco años. Este tipo de aceleración es muy recomendable.
- Por el **paso a una clase superior**, no parece ser negativo para el niño, siempre que exista una buena adaptación con el grupo al que el niño se adscribe. Las niñas son más sensibles a los cambios de clase que los niños.
- Por **programas concentrados** en los que se manipula la variable tiempo sin omitir nada del programa fundamental. Terman en 1947 señalaba que los alumnos que se habían beneficiado del método de aceleración, no solo asimilaban mejor que los compañeros de más edad, sino que no manifestaban perturbación alguna de adaptación social.

c) Enriquecimiento

El método consiste en proporcionar al alumno oportunidades de aprendizaje fuera del horario escolar normal. Se pueden desarrollar en período escolar, fines de semana o vacaciones. Se trata de ampliar el horizonte del niño, introduciendo áreas diversas de estudio. Estos programas no sustituyen a los programas escolares. Con este método no parece existir nada negativo.

El Equipo de Investigación, que hemos llevado a cabo el presente estudio, participa en los Programas de Enriquecimiento a los que asisten niños superdotados. Los programas vienen funcionando desde el año 1994 en locales del

Colegio Calasancio en Madrid, bajo la dirección del Dr. Esteban Sánchez. El balance durante estos años ha sido altamente positivo.

El diseño de nuestro programa es un diseño para el enriquecimiento de los niños superdotados.

Los programas, por lo general, parten de una de estas tres teorías sobre la superdotación: teoría de la inteligencia, teoría de la capacitación y teoría de la creatividad. Nuestro programa se fundamenta, de forma especial, en las teorías de la creatividad, teniendo en cuenta, asimismo, las demás teorías.

Entendemos que los programas de enriquecimiento, en modo alguno, han de sustituir a los programas impartidos en las clases ordinarias, sino que han de ser complementarios de aquéllos; a no ser que dichos programas de enriquecimiento tuviesen como objetivo la aceleración del alumno a un curso superior, en cuyo caso los programas de enriquecimiento deberían ajustarse a las teorías de la capacitación para impartir conocimientos académicos necesarios y obligados; en este caso, los programas serían programas concentrados.

El diseño de un programa de creatividad para niños superdotados queda, además, justificado porque los niños superdotados, según diferentes autores, tienen un pensamiento productivo más que reproductivo, y porque en las programaciones de las clases ordinarias apenas si se atiende a la creatividad; esto pudiera ser una de las causas más importantes del fracaso escolar de un alto número de superdotados por falta de motivación e interés hacia programas que les resultan aburridos.

Nuestros programas se han estructurado en base a las matemáticas y la lengua, aunque existen programas complementarios: «imagina e inventa», de dibujo, etcétera. Se trata de expresar y aprender a pensar creativamente a través de las matemáticas, la lengua, mediante la manipulación de diversos objetos, el dibujo o pintura, etcétera. También, para los niños mayores de 12 años se han diseñado otros programas, que son atendidos por diferentes conferenciantes: filósofos, físicos, biólogos, periodistas, historiadores, etcétera.

En el apéndice VII exponemos en resumen el diseño de un programa de lengua para el desarrollo de la creatividad. Este programa fue creado por el Dr. Esteban Sánchez, y financiado por un proyecto de investigación de la Universidad Complutense de Madrid.

BIBLIOGRAFÍA

- ABELMAN, R. (1995): *Reclaiming the wasteland: T.V. y gifted children*. Cresskill: Hampton Press.
- ACHTER, J. A. (1997): «Rethinking multipotentiality among the intellectually gifted: A critical review and recommendations», en *Gifted Child Quarterly*, volumen 41 (1), páginas 5-15.
- ÁLVAREZ PÉREZ, L.; HERNÁNDEZ GARCÍA, J. Y SOLER VÁZQUEZ, E. (1997): «Adaptación curricular para superdotados», en *Aula Abierta* (Oviedo), número 70, páginas 137- 146.
- ANDREAN, L. (1991): «Research on the gifted in Italy», en Mönks, F. J. et al. (eds.). *Education of the gifted in Europe. Theoretical and research issues*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- APRAIZ de ELORZA, J. (Coord.) (1996). *La Educación del alumno con altas capacidades*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- AROCAS SÁNCHEZ, E.; MARTÍNEZ COVES, P. y SAMPER CAYUELAS, I. (1994): *La respuesta educativa a los alumnos superdotados y/o con talentos específicos*. Valencia: Generalitat, Conselleria d'Educació i Ciència; Madrid: MEC.
- AUZIAS, M. et al. (1977): *Écrire a 5 ans?* París: PUF.
- BANDURA, A. (1982): «Self-efficacy mechanism in human agency». *American Psychologist*, volumen 37, páginas 122-147.
- BEGIN, J. (1994): «Predictors of a general attitude toward gifted education», en *Journal for the Education of the Gifted*, volumen 18 (1), páginas 74-86.
- BENBOW, C.P. & LUBINSKI, D. (eds.) (1996): *Intellectual talent. Psychometric and social issues*. Baltimore, MD.: Johns Hopkins University Press.
- BERCHÉ, J. CARRERAS, L. (1992): «Gifted children: Research and education in Spain», en Mönks, F.J. et al. (eds.). *Education of the Gifted in Europe*. Holanda: Swets & Zeitlinger.
- BERMINGER, V. (1993): «Formal operational thought in the gifted: A post-Piagetian perspective», en *Roeper Review*, volumen 15 (4), páginas 220-224.

- BORLAND, J. H. & WRIGHT, L. (1994): «Identifying young, potentially gifted, economically disadvantaged students», en *Gifted Child Quarterly*, volumen 38, (4), páginas 164-171.
- BROWN, C. N. (1997): «Gifted identification as a constitutional issue», en *Roeper Review*, volumen 19, número 3, páginas 157-160.
- CASTELLÓ, A. (1995): «Estrategias de enriquecimiento del curriculum para alumnos y alumnas superdotados», en *Aula de Innovación Educativa*, 45, páginas 19-26.
- CATTELL, R.B. (1982): *The interitance of personality and ability*. New York: Academic Press.
- CLARK, B. (1992): *Growing up gifted: Developing the potencial of children at home and at school. (4th. ed)*. Englewood Cliffs (NJ): Merill/Prentice Hall.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990): *Métodos de investigación education*. Madrid: La Muralla. S.A.
- COLANGELO, N. & DAVIS, G. A. (1997): *Handbook of gifted education (2nd ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- COLEMAN, L. J. (1994): «Portfolio assessment: A key to identifying hidden talents and empowering teachers of young children», en *Gifted Child Quarterly*, volumen 38 (2), páginas 65-69.
- CSIKSZENTMIHALYI, M.; RATHUNDE, K. & WHALEN, S. (1993): *Talented teenagers: The roots of success and failure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DAMIANI, V. B. (1997): «Young gifted children in research and practice: The need for early childhood programs», en *Gifted Child Today Magazine*, volumen 20, número 3, páginas 18-23.
- DAVIS, G. A. Y RIMM, S. B. (1994): *Education of the Gifted and Talented. 3th. Ed*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- DÍAZ FERNÁNDEZ, O. y POMAR TOJO, C. (1997): «Los superdotados: nueva concepción de necesidades educativas especiales», en *Padres y Maestros (La Coruña)*, número 226, páginas 8-11.
- DOVAL SALGADO, L. y CAJIDE VAL, J. (1995): «Superdotación: evaluación o diagnóstico», en *Revista de Ciencias de la Educación (Madrid)*, número 162, páginas 191-213.

- EDGINTON, S. R. & EDGINTON, C. R. (1994): *Youth programs: Promoting quality service*. Champaign, IL: Sagamore Publishing.
- ELZEY, J. & KARNES, F. A. (1993): «Comparison of scores on the WISC-R and the stanford-binet, fourth edition, for rural gifted students», en *Rural Special Education Quarterly*, volumen 12 (2), páginas 10-13.
- ENERSEN, D. (1996): «Developing talent in saturday and summer programs», en *Gifted Education International*, volumen 11 (3), páginas 159-163.
- FELDHUSEN, J. F. y JARWAN, F. A. (1993): «Identification of gifted and talented youth for educational programs», en HELLER, K. A.; MÖNKES, F. J. & PAS-SOW, H. A. (eds.), *Internacional handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergam.
- FELDHUSEN, J. F. (1991): «Identification of gifted and talented youth», en WANG, M. C.; REYNOLDS, M. C. y WALBERG, H. J. (eds.), *Handbook of special education. Research and practice: Emerging programs*. Oxford: Pergamon Press, volumen 4.
- FELDHUSEN, J. F. (1996): «How to identify and develop special talents», en *Educational Leadership*, volumen 53 (5), páginas 66-69.
- FELDHUSEN, J. F. y BASKA, L. (1985): «Identification and assesment of the gifted and talented», en FELDHUSEN, J. F. (ed.), *Toward excellence in gifted education*. Denver: Love Publishing Company.
- FELDHUSEN, J. F. y MOON, S. (1995): «The educational continuum and delivery of services», en GENSHAFT, J. L.; BIRELEY AND HOLLINGER, C. L. (eds.). *Serving gifted and talented students. A resource for schooll personnel*. Austin (TX): PRO-ED.
- FELDMAN, D. H. (1995): «Parenting talented children», en BORNSTEIN, M. H. *Handbook of parenting*, volumen I. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- FLACK, J. D. (1993): *Talented: Strategies for developing the talent in every learner*. Englewood, CO, USA: Teacher Ideas Press.
- FRASIER, M. (1995): «A new window for looking at gifted children», en *National Research Center on the Gifted and Talented* (Storrs, Connecticut, USA), septiembre-95.
- FREEMAN, J. (1988): *Los niños superdotados. Aspectos pedagógicos y psicológicos*. Madrid. Santillana.

- FREEMAN, J. (1993): *Counselling the highly able secondary school child*. Strasbourg: Council of Europe, Council for Cultural Co-operation.
- FREEMAN, J. (1995): «Recent studies of giftedness in children», en *Journal of Child Psychology Psychiatry and Allied Disciplines*, volumen 36 (4), páginas 531-547.
- GAGNÉ, F. (1985): «Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions», *Gifted Child Quarterly*, volumen 29, páginas 103 - 112.
- GAGNÉ, F. (1991): «Toward a differentiated model of giftedness and talent». En COLLANGELO, N. y DAVIS, G. A. (Eds.). *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn and Bacon.
- GAGNÉ, F. (1993): «Constructs and models pertaining to exceptional human abilities», en HELLER, K. A. et al. (eds.): *International handbook of research and development of giftedness and talented*. Oxford: Pergamon Press.
- GALLAHAN, C. M.; LUNDBERG, A. C. y HUNSAKER, S. L. (1993): «The development of the Scale for the evaluation of gifted identification instruments (SE-GII)», en *Gifted Child Quarterly*, volumen 37 (3), páginas 133- 140.
- GALLEGO RICO, S. y ROMÁN SÁNCHEZ, J. M. (1993): «Competencias del maestro de niños superdotados», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16, páginas 97-110.
- GARCÍA AGIUS, M. D. (1992): *Estudio de la excepcionalidad: La personalidad de los niños superdotados. Rasgos autoestima y locus de control*. Madrid: Tesis doctoral de la Univers. Complutense, Facultad de Educación. Dirigida por la Dra. García-Alcañiz, E.
- GARCÍA ARTAL, M. V. (1990): *El niño bien dotado en la E.G.B.: Seguimiento y estudio psicopedagógico de una muestra de alumnos de primero de la zona Centro (Madrid, Avila y Guadalajara)*. Madrid: Tesis doctoral de la Universidad Complutense, Facult. de Educ.
- GARCÍA YAGÜE, J. (1985): *El niño bien dotado en España*. Madrid: CEPE.
- GARCÍA, J. M. y ABAURREA, V. (1997): *Alumnado con sobredotación intelectual-altas capacidades*. Pamplona: Departamento de Educación y Cultura. Gobierno de Navarra.
- GARCÍA-ALCAÑIZ, E. (1995): «Test de inteligencia y medición de la superdotación. Aspectos teóricos y metodológicos», en *Revista de Psicología General y Aplicada* (Madrid), número 162, páginas 149- 161.

- GARDNER (1983): *Frames of Mind*. New York: Basic Book.
- GIL Y TRAVER, F. (1993): «La intervención educativa con alumnos superdotados», en *Acción Educativa* (Madrid), número 79, páginas 11-16.
- GLASCOE, F. P. (1996): «Can the BRIGANCE screens detect children who are gifted and academically talented?», en *Roeper Review*, volumen 19 (1), páginas 20-24.
- GOFRIED, A. W. et al. (1994): *Gifted IQ: Early developmental aspects. The fullerton longitudinal study*. New York: Plenum Press.
- GOLOMB, C. (1995): *The development of artistically gifted children: Selected case studies*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- GONZÁLEZ BALLESTEROS, M. (1995): *Relación entre variables cognitivas y no-cognitivas en niños intelectualmente superdotados. Estudio de la socialización*. Madrid: Tesis doctoral de la UCM, Facultad de Psicología.
- GONZÁLEZ GÓMEZ, C. (1993): *La identificación de los alumnos superdotados y con talento en las primeras etapas del ámbito instruccional*. Barcelona: Tesis doctoral de la Univ. Autónoma, Facultad de Psicología.
- GONZÁLEZ GÓMEZ, M. C. y GONZÁLEZ GÓMEZ, J. P. (1997): *Qué, cómo y cuándo llevar a cabo el proceso de identificación del alumno superdotado y con talento en el marco escolar*. Barcelona: CIMS.
- GONZÁLEZ ROMÁN, M. DEL P. (1993): *Creatividad en niños superdotados*. Madrid: Tesis doctoral de la Universidad Complutense, Facultad de Psicología.
- GOTTFRIED, A. W. (1994): *Gifted IQ: early development aspect. The fullerton longitudinal study*. New York: Plenum Press.
- GRAU COMPANY, S. (1995): *La formación de profesores de primaria con alumnos superdotados*. Murcia: Tesis doctoral de la Universidad de Murcia, Facultad de Educación.
- GROSS, MIRACA U. M. (1993): *Exceptionally gifted children*. London: Routledge.
- GRUBAR, J.; DUyme, M. Y CÔTE, S. (1998): *La precocité intellectuelle: de la mythologie à la génétique*. Liège: Mardaga.
- GUILFORD, (1959): «Traits of creativity», en ANDERSON, H. H. (ed.), *Creativity and its cultivation*. New York: Harper and Brothers.

- HANSEN, J. B. (1994): «Comparison of trained and untrained teachers of gifted students. Special issue. Teachers and talent development», en *Gifted Child Quarterly*, volumen 38 (3), páginas 115-123.
- HANY, E. A. (1993): «Methodological problems and issues concernig identification», en HELLER, K. A.; MÖNKES, F. J. & PASSOW, H. A. (eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press.
- HAY, I. (1993). «Motivation, self-perception and gifted students», en *Gifted Education International*, volumen 9 (1), páginas 16-21.
- HELLER, K. A.; MÖNKES, F. J. & PASSOW, H. A. (eds.) (1993): *Internacional handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press.
- HOPFENBERG, W.S. (1993): *The accelerated schools: resource guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- HOWELL, R. D.; HEWARDS, W. L. y SWASSING, R. H. (1997): «Los alumnos superdotados», en HEWARD, W. L.: *Niños excepcionales. Una introducción a la educación especial*. Madrid: Prentice Hall.
- IZQUIERDO MARTÍNEZ, A. (1990): *La superdotación: Modelos, estrategias e instrumentos para su identificación*. Madrid: Tesis doctoral de la Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Psicología.
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, M. C. (1994): *Educación diferencial del alumno biendotado*. Madrid: UNED.
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, M. C. (1995): «Modelos de intervención pedagógica con alumnos biendotados», en *Revista de Ciencias de la Educación* (Madrid), número 162, páginas 215-231.
- JUAREZ RAMOS, M. C. (1997): *Estilos, autoconcepto y estrategias de aprendizaje en estudiantes con altas habilidades*. Murcia: Tesis doctoral de la Universidad de Murcia, Facultad de Educación.
- KATZKO, M.W. & MÖNKES, F. (eds.) (1995): *Nurtuting talent: Individual needs and social ability. Proceedings of the fourth conference of the european council on high ability*. Assen: Van Gorcum & Co. B.V.
- KIRSCHENBAUN, R. J. (1998): «Dynamic assessment and its use with underserved gifted and talented populations», en *Gifted Child Quarterly*, volumen 42, (3), páginas 140-147.

- KRANZLER, J. H. (1994): «Task complexity and the speed and efficiency of elemental information processing: Another look at the nature of intellectual giftedness», en *Contemporary Educational Psychology* (U. Florida), volumen 19, páginas 440-459.
- LATORRE, A.; DEL RINCÓN, D.; ARNAL, J. (1996): *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: CR92.
- LEWIS, J. D. (1994): «Self-actualization in gifted children», en *Psychological Reports*, volumen 74, páginas 767-770.
- LÓPEZ ANDRADA, B. (1994): «Los alumnos superdotados: posibilidades de intervención psicopedagógica», en *Quinesia* (Vigo), número 19, páginas 23-42.
- LOVECKY, D.V. (1994). «Exceptionally gifted children: Different minds. Special issue: Affective dimensions of being gifted», en *Roeper Review*, volumen 17, páginas 116-120.
- LUPKOWSKI-SHOPLIK, A. E. y ASSOULINE, S. G. (1993): «Identifying mathematically talented elementary students: using the lower level of the SSAT», en *Gifted Child Quarterly*, volumen 37 (3), páginas 118-123.
- MAKER, C. J. (1996): «Identification of gifted minority students: A national problem, needed changes and a promising solution», en *Gifted Child Quarterly*, volumen 140 (1), páginas 41-50.
- MARGOLIN, L. (1994): *Goodness personified: The emergence of gifted children*. New York: Aldine de Gruyter.
- MARKER, C. J. (1993): «Creativity, intelligence and problem solving: A definition and desing for cross-cultural research and measurnet related to giftedness». *Gifted Education International*, volumen 9 (2), páginas 68-77.
- MILLS, C. J.; ABLARD, K. E. y BRODY, L. E. (1993): «The raven's progressive matrices: Its usefulness for identifying gifted/talented students», en *Roeper Review*, volumen 15 (3), páginas 183-186.
- MÖNKES, F. & PETERS, W. (1992): *Talent for the future*. Maastricht, Netherlands: Van Gorcum, Assen.
- MÖNKES, F. (1993): *European council for high ability (ECHA)*. Strasbourg: Council of Europe, Council for Cultural Co-operation.

- NEVO, B. (1994): «Definitions, ideologies, and hypotheses in gifted education», en *Gifted Child Quarterly*, volumen 38 (4), páginas 184-186.
- O'TUEL, F. S. (1994): «APOGEE: Equity in the identification of gifted and talented students», en *Gifted Child Quarterly*, volumen 38 (2), páginas 75-79.
- PASSOW, A. A.; MÖNKS, F. J. & HELLER, K. A. (Eds.) (1993): *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press.
- PERLETH, C. et al. (1993): «Indicators of high ability in young children», en HELLER, K. A. et al. (Eds). *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press.
- PIAGET, J. (1950): *The psychology of intelligence*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- PIIRTO, (1994): *Talented children and adults: Their development and education*. Englewood Cliffs, (NJ): Merrill/Prentice Hall.
- PIIRTO, J. (1994): *Talented children and adults: Their development and education*. Englewood Cliffs, NJ.: Merrill/ Prentice Hall.
- PORATH, M. (1993): «Gifted Young Artists: Developmental and Individual Differences», en *Roper Review*, volumen 16, número 1, páginas 29-33.
- PORATH, M. (1997): «A developmental model of artistic giftedness in middle childhood», en *Journal for the Education of the Gifted*, volumen 20, número 3, páginas 201-223.
- PORTO CASTRO, A. M. Y SANTOS REGO, M. A. (1995): «Sobre la educación de superdotados: pertinencia en la coyuntura actual», en *Revista de Ciencias de la Educación* (Madrid), número 162, páginas 143-148.
- RAYO LOMBARDO, J. (1997): *Necesidades educativas del superdotado*. Madrid: EOS.
- RECHLY, D. J. y WILSON, M. S. (1990): «Cognitive processing versus Traditional intelligence: Diagnostic utility, intervention, implication and treatment validity», *School Psychology Review*, volumen 19, páginas 443-458.
- RENZULLI, J. (1994): *Schools for talent development: A practical plan for total school improvement*. Mansfield Center, CT.: Creative Learning Press.

- RENZULLI, J. S. (1986): «The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity», en STERNBERG, R. J. y DAVIDSON, J. (Eds.), *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- RENZULLI, J. S. (1996): «¿En qué consiste lo sobresaliente?», en Varios. Dossier: *La atención a los niños sobresalientes*. Guadalajara (México): Universidad de Guadalajara.
- RICHERT, E. S.; ALVINO, J. J. y MC DONNEL, R. C. (1981): *National report on identification: Assessment and recommendations for comprehensive identification of gifted and talented youth*. New Jersey: A product of the educational information and resource center.
- RIVERA MOREU, M. A. (1995): *Estudio sobre alta dotación intelectual, personalidad y creatividad en adolescentes oscenses*. Zaragoza: Tesis doctoral de la Univ. de Zaragoza, Facult. de Psicología.
- RUNCO, M. A. (1993): «Divergent thinking, creativity and giftedness», en *Gifted Child Quarterly*, volumen 37 (1), páginas 16-22.
- RUNCO, M. A. (1997): «Is every child gifted?», en *Roeper Review*, volumen 19, número 4, páginas 220-224.
- SAHIN, N. (1994): «The gifted child «stereotype among university students and elementary school teachers», en HELLER, K. *Competence and responsibility*. Gottingen: Hogrefe & Huber publishers.
- SÁNCHEZ MANZANO, E. (1986): *Imaginación y personalidad*. Madrid: Tesis doctoral de la Universidad Complutense, Facultad de Psicología.
- SÁNCHEZ MANZANO, E. (1992): *Introducción a la educación especial*. Madrid: Editorial Complutense.
- SÁNCHEZ MANZANO, E. (1993): *Psicopedagogía y educación especial*. Madrid: Editorial Complutense.
- SÁNCHEZ MANZANO, E. (1997): «Hacia una didáctica de los niños superdotados», *Revista Complutense de Educación*, volumen 8, número 2, páginas 57-70.
- SÁNCHEZ MANZANO, E. (1997): *I Congreso Internacional sobre el niño superdotado y el talento. «Educando para el futuro»*. Madrid (Actas del Congreso).

- SÁNCHEZ MANZANO, E. (Dir.) (en prensa): *Superdotados y talentos*. Loja (Ecuador): Editorial de la Universidad Particular Técnica.
- SÁNCHEZ MANZANO, E. y SÁNCHEZ CUENCA, M. (1990): «Estrategias educativas en la formación de los niños superdotados», en *Revista Complutense de Educación*, 1 (3), páginas 486-497.
- SANTOS REGO, M. A. Y PORTO CASTRO, A. M. (1995): «La dimensión interactiva en la educación de superdotados: una perspectiva abierta», en *Revista de Ciencias de la Educación* (Madrid), número 162, páginas 163-177.
- SASTRE, S. y ACEREDA, A. (1997): *La superdotación*. Madrid: Síntesis
- SCHWARTZ, L. L. (1994): *Why give «gifts» to the gifted? Investing in a national resource*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- SERRANO SEGURA, J. (1992): *Modelos de identificación de niños superdotados*. Barcelona: Tesis doctoral de la Facultad de Pedagogía.
- SHAUGHNESSY, M. (1996): «Gifted children's, teachers', and parents' perceptions of influential factors on gifted development», en *Gifted Education International*, volumen 11 (2), páginas 76-79.
- SILVERMAN (1995): «Highly gifted children», en BIRCLEY, J. L. y HOLLINGER, C. I. *Serving gifted and talented students. A resource for school personnel*. Austin (TX): PRO-ED.
- SILVERMAN, L. K. (Ed.) (1993): *Counseling the gifted and talented*. Denver: Love Publishing Company.
- SILVERMAN, L. K. (1993): «The gifted individual», en SILVERMAN, L.K. (ed.): *Counseling the gifted and talented*. Denver: Love Publishing Company.
- SMILKTEIN, R. P. (1933): «The natural human learning process», *Journal of Developmental Education*, volumen 17 (2), páginas 2-10.
- STERNBERG, R. & CLINKENBEARD, P. (1995): «The triarchic model applied to identifying, teaching, and assessing gifted children», en *Roeper Review*, volumen 17 (4), páginas 255-260.
- STERNBERG, R. & ZHANG, L. (1995): «What do we mean by giftedness? A Pentagonal implicit theory», en *Gifted Child Quarterly*, volumen 39 (2), páginas 88-94.

- STERNBERG, R. J. y LUBART, T. L. (1996): «Creando mentes creativas», en Varios. Dossiers: *La atención a los niños sobresalientes*. Guadalajara (México): Universidad de Guadalajara.
- STERNBERG, R. J. Y LUBART, T. L. (1993): «Creative giftedness: A multivariable investment approach», en *Gifted Child Quarterly*, volumen 37 (4), páginas 7-15.
- STERNBERG, R. I. y CUBART, T. I. (1997): *La creatividad en una cultura conformista: un desafío a las masas*. Barcelona: Paidós.
- STERNBERG, R. J. (1993): Procedures for identifying intellectual potential in the gifted: A perspective on alternative «Metaphors of mind», en HELLER, K. A. et al. (Eds.). *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford:
- STERNBERG, R. J. y LUBART, T. L. (1993): «Creative giftedness: A multivariable investment approach», en *Gifted Child Quarterly*, volumen 37 (4), páginas 7-15.
- STERNBERG, R. J.; CLINKENBEARD, P. & GRIGORENKO, E. L. (1996): «Identification, instruction and assessment of gifted children: A construct validation of a triarchic model», en *Gifted Child Quarterly*, volumen 40 (3), páginas 129-137.
- STILE, S. (1993): «Early intervention with gifted children: A national Survey», en *Journal of Early Intervention*, volumen 17 (1), páginas 3-18.
- TANNENBAUM, A. J. (1991): «The social psychology of giftedness», en COLANGELO, N. y DAVIS, G. A. (Eds.), *Handbook of giftedness*. Boston: Allyn and Bacon.
- TAYLOR, C. W. (1996): «Los potenciales de talento más grandes del mundo», en Varios. Dossier: *La atención a los niños sobresalientes*. Guadalajara (México): Universidad de Guadalajara.
- TERMAN, L. (1925): «Mental and Physical traits of a Thousand and Gifted Children», en Terman, L. (ed). *Genetic Studies of genins*. Standford (CA): University Press.
- TERRASSIER, J. CH. (1988): «Disincronía: Desarrollo irregular», en FREEMAN, J. (Dir.), *Los niños superdotados: Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Santillana.
- TOMLINSON, C. A. (1997): «Challenging expectations: Case studies of high-potential, culturally diverse young children», en *Gifted Child Quarterly*, volumen 41 (2), páginas 5-17.

- TORRANCE, (1993): «The beyonders in thirty years longitudinal study of creative achievement», *Roepier Review*, volumen 15, (3), páginas 131-135.
- TOURÓN FIGUEROA, J.; PERALTA, F. y REPÁRAZ, C. (1998): *La superdotación Intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas*. Pamplona: EUNSA.
- TREFFINGER, D. J. Y FELDHUSEN, J. F. (1996): «Talent recognition and development: Successor to gifted education», en *Journal for the Education of the Gifted*, volumen 19 (2), páginas 181-193.
- VAN DALEN, D. B. y MEYER, W. J. (1983): *Manual de técnicas de investigación educacional*. Buenos Aires: Paidós.
- VAN TASSEL-BASKA, J.; JOHNSON, D. T. & BOYCE, L. N. (Eds.) (1996): *Developing verbal talent: Ideas and strategies for teachers os elementary and middle school students*. Boston: Allyn and Bacon.
- VÁZQUEZ ALONSO, A. y MANASSERO MAS, M. A. (1992): «Identificación de alumnos superdotados en bachillerato: una descripción longitudinal», en *Revista de Ciencias de la Educación*, 149, páginas 7-27.
- WEINER, B. (1985): En COHEN L. M. y AMBROSE, D. C. (Eds.). *Differential education. International handbook of research on giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press.
- WHITMORE, J. R. (1980): *Giftedness, conflict and underachievement*. Boston: Allyn and Bacon.
- WITMORE, J. (1988): «Nuevos retos a los métodos de identificación habituales», en FREEMAN, J. (dir). *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Edit. Santillana.
- WINNER, E. (1996): *Gifted children: Myths and realities*. New York: Basic Books.
- WITTY, (1951): *The gifted child*. Boston (DC): Heath and Company.
- WRIGHT, L. & BORLAND J. H. (1993): «Using early childhood development portfolios in the identification and education of young, economically disadvantaged, potentially gifted students», en *Roepier Review*, 15, páginas 205-210.
- ZORMAN, R. (1997): «Eureka: The cross-cultural model for identification of hidden talent through enrichment», en *Roepier Review*, 20, páginas 54-61.

ANEXOS

ANEXO I

INFORMES ENTREGADOS A LOS CENTROS (Un ejemplar)

MODELO 3: Informe entregado a los Centros (1.ª Parte de la Investigación)

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:

*«Identificación de Niños Superdotados
en la Comunidad Autónoma de Madrid»*

Director: Dr. Esteban Sánchez Manzano
Profesor Titular de la Universidad Complutense de Madrid.

INFORME

COLEGIO.....: « »

Colaboradoras: Licenciadas en Filosofía y Ciencias de la Educación
Cadarso Ortiz, Mónica
Castro Barbero, M^ª Luisa
León Cañada, Waldina
Expósito González, Montserrat
Ruíz Castro, Silvia

Financiación: Ministerio de Educación y Cultura
Consejería de Educación y Cultura
de la Comunidad de Madrid
Fundación RICH
Fundación CEIM

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: «Identificación de Superdotados en la Comunidad de Madrid»

El Equipo investigador les comunica que finalizada la etapa previa de identificación de niños supuestamente dotados de altas capacidades intelectuales en el Centro, es preciso iniciar la siguiente fase, consistente en:

- Autorización de los padres o tutores legales de los alumnos/as identificados para profundizar en el estudio de las posibles capacidades.
- En la medida de lo posible esperamos realizar dicho estudio en el propio Centro; respetando el desarrollo habitual de sus actividades.
- Se informará confidencialmente a las familias de los resultados obtenidos en esta segunda fase y al Director del Centro se le comunicará la relación de los alumnos/as finalmente detectados como superdotados.

Agradeciendo de antemano su colaboración, les saluda atentamente el equipo.

Madrid, a de de 1998

Fdo: Dr. Esteban Sánchez Manzano
Director de la Investigación

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: «Identificación de Superdotados
en la Comunidad de Madrid»

D.^a:

como padre/madre/tutor/a del niño a

.....

autoriza al Equipo que realiza la Investigación a continuar con su
hijo/a la siguiente fase del proceso de identificación de niños
superdotados.

En a, de, de 1998

Fdo.:

DNI:

Se ruega cumplimenten y entreguen esta autorización al Director
del Centro en el plazo de una semana. El Equipo le agradece
de antemano su colaboración.

INVESTIGACIÓN SUPERDOTADOS

MEC - CAM - RICH - CEIM

Director: Dr. Esteban Sánchez Manzano

Profesor Titular Universidad Complutense (Madrid)

| APELLIDO 1 | APELLIDO 2 | NOMBRE | SEXO | EDAD | CURSO | PERCENTIL |
|------------|------------|--------|------|-------|--------|-----------|
| | | | V | 6.11 | 1.º A | 99,000 |
| | | | M | 7.0 | 1.º A | 40,000 |
| | | | V | 6.2 | 1.º A | 70,000 |
| | | | V | 6.8 | 1.º A | 8,000 |
| | | | M | 7.0 | 1.º A | 50,000 |
| | | | M | 6.5 | 1.º A | 99,000 |
| | | | V | 6.8 | 1.º A | 15,000 |
| | | | V | 7.0 | 1.º A | 90,000 |
| | | | V | 6.2 | 1.º A | 95,000 |
| | | | V | 6.10 | 1.º A | 40,000 |
| | | | M | 6.4 | 1.º A | 60,000 |
| | | | V | 6.11 | 1.º A | 40,000 |
| | | | M | 7.5 | 1.º A | 30,000 |
| | | | M | 6.10 | 1.º A | 90,000 |
| | | | V | 7.1 | 1.º A | 75,000 |
| | | | V | 7.0 | 1.º A | 40,000 |
| | | | M | 7.0 | 1.º A | 8,000 |
| | | | M | 6.7 | 1.º A | 25,000 |
| | | | M | 6.8 | 1.º A | 30,000 |
| | | | | MEDIA | CURSO | 52,842 |
| | | | | MEDIA | CENTRO | 70,182 |

INVESTIGACIÓN SUPERDOTADOS

MEC - CAM - RICH - CEIM

Director: Dr. Esteban Sánchez Manzano

Profesor Titular Universidad Complutense (Madrid)

| APELLIDO 1 | APELLIDO 2 | NOMBRE | SEXO | EDAD | CURSO | PERCENTIL |
|------------|------------|--------|------|--------------|---------------|---------------|
| | | | V | 6.4 | 1.º B | 99,000 |
| | | | V | 6.11 | 1.º B | 45,000 |
| | | | V | 6.5 | 1.º B | 99,000 |
| | | | V | 6.3 | 1.º B | 1,000 |
| | | | M | 6.9 | 1.º B | 60,000 |
| | | | M | 6.11 | 1.º B | 30,000 |
| | | | M | 6.6 | 1.º B | 75,000 |
| | | | V | 6.6 | 1.º B | 90,000 |
| | | | V | 7.1 | 1.º B | 90,000 |
| | | | V | 6.10 | 1.º B | 85,000 |
| | | | M | 6.2 | 1.º B | 30,000 |
| | | | M | 7.0 | 1.º B | 95,000 |
| | | | M | 6.5 | 1.º B | 99,000 |
| | | | M | 6.6 | 1.º B | 1,000 |
| | | | V | 7.0 | 1.º B | 80,000 |
| | | | M | 6.6 | 1.º B | 80,000 |
| | | | | MEDIA | CURSO | 66,188 |
| | | | | MEDIA | CENTRO | 70,182 |

INVESTIGACIÓN SUPERDOTADOS

MEC - CAM - RICH - CEIM

Director: Dr. Esteban Sánchez Manzano

Profesor Titular Universidad Complutense (Madrid)

| APELLIDO 1 | APELLIDO 2 | NOMBRE | SEXO | EDAD | CURSO | PERCENTIL |
|------------|------------|--------|------|-------|--------|-----------|
| | | | V | 6.1 | 1.º C | 25,000 |
| | | | M | 6.0 | 1.º C | 90,000 |
| | | | V | 7.1 | 1.º C | 55,000 |
| | | | V | 6.9 | 1.º C | 55,000 |
| | | | M | 6.5 | 1.º C | 99,000 |
| | | | M | 6.2 | 1.º C | 95,000 |
| | | | V | 6.6 | 1.º C | 95,000 |
| | | | M | 6.8 | 1.º C | 95,000 |
| | | | M | 6.7 | 1.º C | 10,000 |
| | | | V | 6.10 | 1.º C | 20,000 |
| | | | V | 6.3 | 1.º C | 99,000 |
| | | | V | 6.3 | 1.º C | 55,000 |
| | | | M | 6.8 | 1.º C | 99,000 |
| | | | V | 6.8 | 1.º C | 99,000 |
| | | | V | 6.0 | 1.º C | 95,000 |
| | | | M | 6.6 | 1.º C | 80,000 |
| | | | M | 7.1 | 1.º C | 85,000 |
| | | | V | 6.5 | 1.º C | 99,000 |
| | | | | MEDIA | CURSO | 75,000 |
| | | | | MEDIA | CENTRO | 70,182 |

INVESTIGACIÓN SUPERDOTADOS

MEC - CAM - RICH - CEIM

Director: Dr. Esteban Sánchez Manzano

Profesor Titular Universidad Complutense (Madrid)

| APELLIDO 1 | APELLIDO 2 | NOMBRE | SEXO | EDAD | CURSO | PERCENTIL |
|------------|------------|--------|------|--------------|---------------|---------------|
| | | | V | 8.0 | 2.º A | 50,000 |
| | | | M | 7.10 | 2.º A | 99,000 |
| | | | M | 7.8 | 2.º A | 55,000 |
| | | | V | 7.10 | 2.º A | 75,000 |
| | | | M | 7.8 | 2.º A | 95,000 |
| | | | V | 7.2 | 2.º A | 99,000 |
| | | | V | 8.0 | 2.º A | 4,000 |
| | | | M | 7.3 | 2.º A | 90,000 |
| | | | V | 8.0 | 2.º A | 10,000 |
| | | | M | 7.10 | 2.º A | 70,000 |
| | | | V | 7.2 | 2.º A | 45,000 |
| | | | M | 7.9 | 2.º A | 60,000 |
| | | | M | 7.9 | 2.º A | 75,000 |
| | | | M | 7.0 | 2.º A | 90,000 |
| | | | V | 7.11 | 2.º A | 99,000 |
| | | | V | 8.0 | 2.º A | 55,000 |
| | | | M | 7.11 | 2.º A | 90,000 |
| | | | V | 7.10 | 2.º A | 70,000 |
| | | | M | 7.2 | 2.º A | 85,000 |
| | | | V | 7.7 | 2.º A | 75,000 |
| | | | V | 8.3 | 2.º A | 99,000 |
| | | | | MEDIA | CURSO | 82,778 |
| | | | | MEDIA | CENTRO | 70,182 |

INVESTIGACIÓN SUPERDOTADOS

MEC - CAM - RICH - CEIM

Director: Dr. Esteban Sánchez Manzano

Profesor Titular Universidad Complutense (Madrid)

| APELLIDO 1 | APELLIDO 2 | NOMBRE | SEXO | EDAD | CURSO | PERCENTIL |
|------------|------------|--------|------|--------------|---------------|---------------|
| | | | V | 8.0 | 2.º B | 80,000 |
| | | | M | 7.9 | 2.º B | 95,000 |
| | | | M | 8.0 | 2.º B | 80,000 |
| | | | V | 7.6 | 2.º B | 95,000 |
| | | | M | 7.4 | 2.º B | 85,000 |
| | | | M | 8.0 | 2.º B | 99,000 |
| | | | M | 7.8 | 2.º B | 55,000 |
| | | | V | 7.8 | 2.º B | 70,000 |
| | | | V | 8.0 | 2.º B | 50,000 |
| | | | V | 7.10 | 2.º B | 20,000 |
| | | | V | 7.5 | 2.º B | 90,000 |
| | | | M | 8.9 | 2.º B | 20,000 |
| | | | V | 7.4 | 2.º B | 70,000 |
| | | | M | 7.2 | 2.º B | 70,000 |
| | | | M | 7.9 | 2.º B | 55,000 |
| | | | M | 7.5 | 2.º B | 5,000 |
| | | | V | 8.0 | 2.º B | 85,000 |
| | | | M | 8.0 | 2.º B | 50,000 |
| | | | M | 7.10 | 2.º B | 80,000 |
| | | | V | 7.10 | 2.º B | 85,000 |
| | | | V | 7.5 | 2.º B | 90,000 |
| | | | | MEDIA | CURSO | 68,048 |
| | | | | MEDIA | CENTRO | 70,182 |

INVESTIGACIÓN SUPERDOTADOS

MEC - CAM - RICH - CEIM

Director: Dr. Esteban Sánchez Manzano

Profesor Titular Universidad Complutense (Madrid)

| APELLIDO 1 | APELLIDO 2 | NOMBRE | SEXO | EDAD | CURSO | PERCENTIL |
|------------|------------|--------|------|--------------|---------------|---------------|
| | | | V | 7.0 | 2.º C | 90,000 |
| | | | V | 8.0 | 2.º C | 15,000 |
| | | | V | 7.9 | 2.º C | 95,000 |
| | | | V | 7.0 | 2.º C | 70,000 |
| | | | V | 7.0 | 2.º C | 90,000 |
| | | | V | 7.8 | 2.º C | 80,000 |
| | | | V | 7.0 | 2.º C | 50,000 |
| | | | M | 7.0 | 2.º C | 60,000 |
| | | | V | 7.0 | 2.º C | 90,000 |
| | | | V | 7.0 | 2.º C | 25,000 |
| | | | V | 7.7 | 2.º C | 5,000 |
| | | | V | 7.2 | 2.º C | 50,000 |
| | | | M | 7.7 | 2.º C | 75,000 |
| | | | V | 7.8 | 2.º C | 85,000 |
| | | | M | 7.6 | 2.º C | 25,000 |
| | | | M | 7.7 | 2.º C | 75,000 |
| | | | M | 8.0 | 2.º C | 70,000 |
| | | | V | 7.2 | 2.º C | 80,000 |
| | | | V | 7.0 | 2.º C | 35,000 |
| | | | M | 7.11 | 2.º C | 70,000 |
| | | | | MEDIA | CURSO | 61,750 |
| | | | | MEDIA | CENTRO | 70,182 |

INVESTIGACIÓN SUPERDOTADOS

MEC - CAM - RICH - CEIM

Director: Dr. Esteban Sánchez Manzano

Profesor Titular Universidad Complutense (Madrid)

| APELLIDO 1 | APELLIDO 2 | NOMBRE | SEXO | EDAD | CURSO | PERCENTIL | |
|------------|------------|--------|------|------|--------------|---------------|---------------|
| | | | M | 8.6 | 3.º A | 90,000 | |
| | | | M | 8.10 | 3.º A | 8,000 | |
| | | | M | 8.0 | 3.º A | 90,000 | |
| | | | V | 8.3 | 3.º A | 75,000 | |
| | | | M | 8.2 | 3.º A | 80,000 | |
| | | | M | 8.7 | 3.º A | 5,000 | |
| | | | M | 8.9 | 3.º A | 75,000 | |
| | | | V | 8.2 | 3.º A | 45,000 | |
| | | | M | 9.0 | 3.º A | 90,000 | |
| | | | V | 8.3 | 3.º A | 30,000 | |
| | | | V | 8.9 | 3.º A | 99,000 | |
| | | | V | 8.0 | 3.º A | 80,000 | |
| | | | M | 8.8 | 3.º A | 75,000 | |
| | | | M | 8.11 | 3.º A | 90,000 | |
| | | | M | 9.1 | 3.º A | 99,000 | |
| | | | V | 8.5 | 3.º A | 70,000 | |
| | | | V | 8.9 | 3.º A | 25,000 | |
| | | | V | 8.11 | 3.º A | 80,000 | |
| | | | V | 8.6 | 3.º A | 70,000 | |
| | | | V | 8.0 | 3.º A | 85,000 | |
| | | | V | 8.0 | 3.º A | 50,000 | |
| | | | | | MEDIA | CURSO | 64,136 |
| | | | | | MEDIA | CENTRO | 70,182 |

INVESTIGACIÓN SUPERDOTADOS

MEC - CAM - RICH - CEIM

Director: Dr. Esteban Sánchez Manzano

Profesor Titular Universidad Complutense (Madrid)

| APELLIDO 1 | APELLIDO 2 | NOMBRE | SEXO | EDAD | CURSO | PERCENTIL |
|------------|------------|--------|------|--------------|---------------|---------------|
| | | | V | 8.2 | 3.º B | 90,000 |
| | | | M | 8.10 | 3.º B | 90,000 |
| | | | V | 8.4 | 3.º B | 55,000 |
| | | | V | 8.5 | 3.º B | 90,000 |
| | | | V | 8.5 | 3.º B | 85,000 |
| | | | M | 8.10 | 3.º B | 20,000 |
| | | | V | 8.5 | 3.º B | 55,000 |
| | | | M | 8.3 | 3.º B | 70,000 |
| | | | V | 8.11 | 3.º B | 50,000 |
| | | | M | 9.0 | 3.º B | 80,000 |
| | | | M | 8.8 | 3.º B | 65,000 |
| | | | M | 8.2 | 3.º B | 50,000 |
| | | | V | 8.5 | 3.º B | 90,000 |
| | | | V | 8.0 | 3.º B | 75,000 |
| | | | V | 8.11 | 3.º B | 80,000 |
| | | | V | 8.5 | 3.º B | 60,000 |
| | | | V | 8.4 | 3.º B | 95,000 |
| | | | M | 8.4 | 3.º B | 90,000 |
| | | | M | 8.3 | 3.º B | 99,000 |
| | | | M | 8.8 | 3.º B | 85,000 |
| | | | V | 8.10 | 3.º B | 85,000 |
| | | | | MEDIA | CURSO | 74,238 |
| | | | | MEDIA | CENTRO | 70,182 |

INVESTIGACIÓN SUPERDOTADOS

MEC - CAM - RICH - CEIM

Director: Dr. Esteban Sánchez Manzano

Profesor Titular Universidad Complutense (Madrid)

| APELLIDO 1 | APELLIDO 2 | NOMBRE | SEXO | EDAD | CURSO | PERCENTIL | |
|------------|------------|--------|------|------|-------|-----------|--------|
| | | | M | 9.0 | 3.º C | 99,000 | |
| | | | V | 9.0 | 3.º C | 85,000 | |
| | | | M | 8.11 | 3.º C | 90,000 | |
| | | | M | 8.5 | 3.º C | 80,000 | |
| | | | M | 8.10 | 3.º C | 15,000 | |
| | | | M | 9.0 | 3.º C | 65,000 | |
| | | | M | 8.10 | 3.º C | 65,000 | |
| | | | V | 8.2 | 3.º C | 70,000 | |
| | | | M | 8.10 | 3.º C | 75,000 | |
| | | | V | 8.8 | 3.º C | 20,000 | |
| | | | M | 8.7 | 3.º C | 80,000 | |
| | | | M | 8.7 | 3.º C | 10,000 | |
| | | | M | 8.11 | 3.º C | 10,000 | |
| | | | M | 8.8 | 3.º C | 10,000 | |
| | | | V | 8.4 | 3.º C | 85,000 | |
| | | | V | 8.10 | 3.º C | 25,000 | |
| | | | V | 9.1 | 3.º C | 85,000 | |
| | | | V | 8.9 | 3.º C | 60,000 | |
| | | | V | 9.0 | 3.º C | 90,000 | |
| | | | V | 8.11 | 3.º C | 60,000 | |
| | | | V | 8.3 | 3.º C | 30,000 | |
| | | | | | MEDIA | CURSO | 57,571 |
| | | | | | MEDIA | CENTRO | 70,182 |

INVESTIGACIÓN SUPERDOTADOS

MEC - CAM - RICH - CEIM

Director: Dr. Esteban Sánchez Manzano

Profesor Titular Universidad Complutense (Madrid)

| APELLIDO 1 | APELLIDO 2 | NOMBRE | SEXO | EDAD | CURSO | PERCENTIL |
|------------|------------|--------|------|--------------|---------------|---------------|
| | | | V | 9.11 | 4.º A | 95,000 |
| | | | M | 9.11 | 4.º A | 90,000 |
| | | | V | 10.0 | 4.º A | 75,000 |
| | | | M | 9.2 | 4.º A | 80,000 |
| | | | M | 9.9 | 4.º A | 90,000 |
| | | | V | 9.5 | 4.º A | 60,000 |
| | | | V | 9.7 | 4.º A | 60,000 |
| | | | M | 9.5 | 4.º A | 90,000 |
| | | | M | 9.10 | 4.º A | 95,000 |
| | | | M | 9.3 | 4.º A | 60,000 |
| | | | V | 9.5 | 4.º A | 75,000 |
| | | | V | 10.1 | 4.º A | 60,000 |
| | | | V | 9.11 | 4.º A | 80,000 |
| | | | V | 9.3 | 4.º A | 70,000 |
| | | | M | 9.4 | 4.º A | 70,000 |
| | | | M | 9.8 | 4.º A | 90,000 |
| | | | V | 9.11 | 4.º A | 90,000 |
| | | | M | 9.11 | 4.º A | 95,000 |
| | | | M | 9.10 | 4.º A | 85,000 |
| | | | M | 9.4 | 4.º A | 5,000 |
| | | | | MEDIA | CURSO | 75,750 |
| | | | | MEDIA | CENTRO | 70,182 |

INVESTIGACIÓN SUPERDOTADOS

MEC - CAM - RICH - CEIM

Director: Dr. Esteban Sánchez Manzano

Profesor Titular Universidad Complutense (Madrid)

| APELLIDO 1 | APELLIDO 2 | NOMBRE | SEXO | EDAD | CURSO | PERCENTIL | |
|------------|------------|--------|------|-------|--------------|---------------|---------------|
| | | | V | 9.7 | 4.º B | 70,000 | |
| | | | M | 10.1 | 4.º B | 80,000 | |
| | | | V | 9.5 | 4.º B | 80,000 | |
| | | | V | 10.11 | 4.º B | 80,000 | |
| | | | V | 9.6 | 4.º B | 90,000 | |
| | | | M | 9.5 | 4.º B | 90,000 | |
| | | | M | 10.1 | 4.º B | 85,000 | |
| | | | M | 9.5 | 4.º B | 75,000 | |
| | | | V | 9.11 | 4.º B | 50,000 | |
| | | | V | 10.4 | 4.º B | 80,000 | |
| | | | V | 9.7 | 4.º B | 80,000 | |
| | | | M | 9.2 | 4.º B | 85,000 | |
| | | | M | 9.9 | 4.º B | 20,000 | |
| | | | M | 9.0 | 4.º B | 80,000 | |
| | | | M | 9.5 | 4.º B | 50,000 | |
| | | | M | 10.0 | 4.º B | 75,000 | |
| | | | M | 9.7 | 4.º B | 30,000 | |
| | | | M | 9.11 | 4.º B | 80,000 | |
| | | | V | 9.3 | 4.º B | 85,000 | |
| | | | V | 10.1 | 4.º B | 50,000 | |
| | | | | | MEDIA | CURSO | 70,750 |
| | | | | | MEDIA | CENTRO | 70,182 |

INVESTIGACIÓN SUPERDOTADOS

MEC - CAM - RICH - CEIM

Director: Dr. Esteban Sánchez Manzano

Profesor Titular Universidad Complutense (Madrid)

| APELLIDO 1 | APELLIDO 2 | NOMBRE | SEXO | EDAD | CURSO | PERCENTIL |
|------------|------------|--------|------|--------------|---------------|---------------|
| | | | V | 10.0 | 4.º C | 90,000 |
| | | | V | 9.11 | 4.º C | 45,000 |
| | | | M | 9.3 | 4.º C | 90,000 |
| | | | V | 9.7 | 4.º C | 75,000 |
| | | | V | 9.11 | 4.º C | 70,000 |
| | | | M | 9.4 | 4.º C | 90,000 |
| | | | V | 9.3 | 4.º C | 55,000 |
| | | | V | 9.4 | 4.º C | 90,000 |
| | | | M | 9.2 | 4.º C | 75,000 |
| | | | M | 10.1 | 4.º C | 80,000 |
| | | | V | 10.1 | 4.º C | 90,000 |
| | | | V | 9.9 | 4.º C | 80,000 |
| | | | M | 9.8 | 4.º C | 75,000 |
| | | | M | 9.11 | 4.º C | 75,000 |
| | | | V | 9.10 | 4.º C | 99,000 |
| | | | V | 9.5 | 4.º C | 90,000 |
| | | | M | 9.3 | 4.º C | 75,000 |
| | | | M | 9.2 | 4.º C | 75,000 |
| | | | | MEDIA | CURSO | 78,833 |
| | | | | MEDIA | CENTRO | 70,182 |

INVESTIGACIÓN SUPERDOTADOS

MEC - CAM - RICH - CEIM

Director: Dr. Esteban Sánchez Manzano

Profesor Titular Universidad Complutense (Madrid)

| APELLIDO 1 | APELLIDO 2 | NOMBRE | SEXO | EDAD | CURSO | PERCENTIL |
|------------|------------|--------|--------------|------|---------------|---------------|
| | | | M | 10.0 | 5.º A | 65,000 |
| | | | V | 10.0 | 5.º A | 90,000 |
| | | | V | 10.0 | 5.º A | 90,000 |
| | | | V | 10.0 | 5.º A | 80,000 |
| | | | V | 10.0 | 5.º A | 99,000 |
| | | | V | 11.0 | 5.º A | 45,000 |
| | | | M | 10.0 | 5.º A | 80,000 |
| | | | V | 11.0 | 5.º A | 45,000 |
| | | | M | 10.0 | 5.º A | 40,000 |
| | | | M | 10.0 | 5.º A | 35,000 |
| | | | V | 10.0 | 5.º A | 60,000 |
| | | | V | 10.0 | 5.º A | 60,000 |
| | | | V | 10.0 | 5.º A | 30,000 |
| | | | M | 10.0 | 5.º A | 90,000 |
| | | | M | 10.0 | 5.º A | 70,000 |
| | | | M | 10.0 | 5.º A | 45,000 |
| | | | V | 10.0 | 5.º A | 90,000 |
| | | | V | 10.0 | 5.º A | 85,000 |
| | | | M | 10.0 | 5.º A | 85,000 |
| | | | M | 10.0 | 5.º A | 85,000 |
| | | | V | 10.0 | 5.º A | 70,000 |
| | | | V | 10.0 | 5.º A | 50,000 |
| | | | V | 11.0 | 5.º A | 61,000 |
| | | | MEDIA | | CURSO | 67,391 |
| | | | MEDIA | | CENTRO | 70,182 |

INVESTIGACIÓN SUPERDOTADOS

MEC - CAM - RICH - CEIM

Director: Dr. Esteban Sánchez Manzano

Profesor Titular Universidad Complutense (Madrid)

| APELLIDO 1 | APELLIDO 2 | NOMBRE | SEXO | EDAD | CURSO | PERCENTIL |
|------------|------------|--------|------|-------|--------|-----------|
| | | | V | 10.0 | 5.º B | 85,000 |
| | | | V | 10.0 | 5.º B | 60,000 |
| | | | V | 10.0 | 5.º B | 1,000 |
| | | | V | 11.0 | 5.º B | 75,000 |
| | | | M | 10.0 | 5.º B | 60,000 |
| | | | M | 10.0 | 5.º B | 75,000 |
| | | | V | 10.0 | 5.º B | 60,000 |
| | | | V | 10.0 | 5.º B | 60,000 |
| | | | M | 10.0 | 5.º B | 60,000 |
| | | | M | 10.0 | 5.º B | 85,000 |
| | | | M | 11.0 | 5.º B | 80,000 |
| | | | M | 10.0 | 5.º B | 85,000 |
| | | | M | 11.0 | 5.º B | 1,000 |
| | | | M | 10.0 | 5.º B | 80,000 |
| | | | V | 11.0 | 5.º B | 75,000 |
| | | | M | 10.0 | 5.º B | 90,000 |
| | | | V | 11.0 | 5.º B | 80,000 |
| | | | V | 10.0 | 5.º B | 60,000 |
| | | | V | 10.0 | 5.º B | 80,000 |
| | | | M | 10.0 | 5.º B | 85,000 |
| | | | V | | 5.º B | 35,000 |
| | | | M | 10.8 | 5.º B | 90,000 |
| | | | | MEDIA | CURSO | 66,455 |
| | | | | MEDIA | CENTRO | 70,182 |

INVESTIGACIÓN SUPERDOTADOS

MEC - CAM - RICH - CEIM

Director: Dr. Esteban Sánchez Manzano

Profesor Titular Universidad Complutense (Madrid)

| APELLIDO 1 | APELLIDO 2 | NOMBRE | SEXO | EDAD | CURSO | PERCENTIL |
|------------|------------|--------|------|--------------|---------------|---------------|
| | | | V | 10.8 | 5.º C | 90,000 |
| | | | M | 10.0 | 5.º C | 85,000 |
| | | | M | 10.0 | 5.º C | 75,000 |
| | | | M | 10.2 | 5.º C | 25,000 |
| | | | V | 11.0 | 5.º C | 65,000 |
| | | | M | 10.0 | 5.º C | 94,000 |
| | | | M | 10.0 | 5.º C | 25,000 |
| | | | M | 10.9 | 5.º C | 90,000 |
| | | | M | 10.5 | 5.º C | 45,000 |
| | | | M | 10.0 | 5.º C | 60,000 |
| | | | V | 10.0 | 5.º C | 45,000 |
| | | | V | 11.0 | 5.º C | 60,000 |
| | | | V | 10.2 | 5.º C | 70,000 |
| | | | M | 10.0 | 5.º C | 60,000 |
| | | | V | 10.0 | 5.º C | 65,000 |
| | | | M | 10.0 | 5.º C | 90,000 |
| | | | V | 10.5 | 5.º C | 65,000 |
| | | | V | 10.0 | 5.º C | 55,000 |
| | | | V | 10.0 | 5.º C | 65,000 |
| | | | M | 10.5 | 5.º C | 65,000 |
| | | | V | 10.4 | 5.º C | 80,000 |
| | | | V | 11.0 | 5.º C | 99,000 |
| | | | M | 10.0 | 5.º C | 80,000 |
| | | | | MEDIA | CURSO | 67,522 |
| | | | | MEDIA | CENTRO | 70,182 |

INVESTIGACIÓN SUPERDOTADOS

MEC - CAM - RICH - CEIM

Director: Dr. Esteban Sánchez Manzano

Profesor Titular Universidad Complutense (Madrid)

| APELLIDO 1 | APELLIDO 2 | NOMBRE | SEXO | EDAD | CURSO | PERCENTIL |
|------------|------------|--------|------|-------|--------|-----------|
| | | | M | 12.0 | 6.º A | 75,000 |
| | | | V | 11.0 | 6.º A | 80,000 |
| | | | V | 11.0 | 6.º A | 90,000 |
| | | | V | 11.0 | 6.º A | 90,000 |
| | | | V | 11.0 | 6.º A | 80,000 |
| | | | M | 11.0 | 6.º A | 85,000 |
| | | | V | 11.0 | 6.º A | 65,000 |
| | | | M | 11.0 | 6.º A | 99,000 |
| | | | V | 11.0 | 6.º A | 70,000 |
| | | | V | 11.0 | 6.º A | 90,000 |
| | | | V | 11.0 | 6.º A | 85,000 |
| | | | M | 11.0 | 6.º A | 85,000 |
| | | | M | 11.0 | 6.º A | 58,000 |
| | | | M | 11.0 | 6.º A | 80,000 |
| | | | M | 11.0 | 6.º A | 75,000 |
| | | | V | 11.0 | 6.º A | 65,000 |
| | | | V | 11.0 | 6.º A | 75,000 |
| | | | M | 11.0 | 6.º A | 90,000 |
| | | | M | 11.0 | 6.º A | 65,000 |
| | | | V | 11.0 | 6.º A | 60,000 |
| | | | | MEDIA | CURSO | 78,100 |
| | | | | MEDIA | CENTRO | 70,182 |

INVESTIGACIÓN SUPERDOTADOS

MEC - CAM - RICH - CEIM

Director: Dr. Esteban Sánchez Manzano

Profesor Titular Universidad Complutense (Madrid)

| APELLIDO 1 | APELLIDO 2 | NOMBRE | SEXO | EDAD | CURSO | PERCENTIL |
|------------|------------|--------|------|-------|--------|-----------|
| | | | M | 11,0 | 6.º B | 70,000 |
| | | | V | 11,0 | 6.º B | 80,000 |
| | | | V | 11,0 | 6.º B | 85,000 |
| | | | V | 11,0 | 6.º B | 90,000 |
| | | | M | 11,0 | 6.º B | 85,000 |
| | | | V | 11,0 | 6.º B | 85,000 |
| | | | M | 12,0 | 6.º B | 85,000 |
| | | | V | 11,0 | 6.º B | 90,000 |
| | | | M | 11,0 | 6.º B | 80,000 |
| | | | V | 11,0 | 6.º B | 75,000 |
| | | | M | 10,0 | 6.º B | 99,000 |
| | | | M | 12,0 | 6.º B | 50,000 |
| | | | M | 11,0 | 6.º B | 20,000 |
| | | | M | 11,0 | 6.º B | 80,000 |
| | | | M | 11,0 | 6.º B | 80,000 |
| | | | V | 11,0 | 6.º B | 45,000 |
| | | | V | 11,0 | 6.º B | 75,000 |
| | | | V | 11,0 | 6.º B | 80,000 |
| | | | | MEDIA | CURSO | 75,222 |
| | | | | MEDIA | CENTRO | 70,182 |

INVESTIGACIÓN SUPERDOTADOS

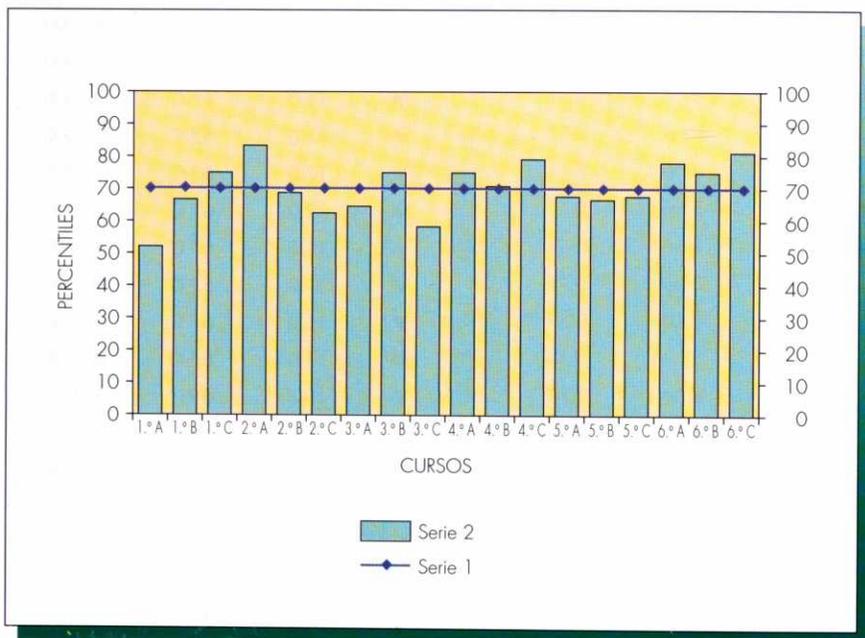
MEC - CAM - RICH - CEIM

Director: Dr. Esteban Sánchez Manzano

Profesor Titular Universidad Complutense (Madrid)

| APELLIDO 1 | APELLIDO 2 | NOMBRE | SEXO | EDAD | CURSO | PERCENTIL | |
|------------|------------|--------|------|-------|-------|-----------|--------|
| | | | M | 11.0 | 6.º C | 80,000 | |
| | | | V | 11.0 | 6.º C | 60,000 | |
| | | | M | 11.0 | 6.º C | 90,000 | |
| | | | M | 11.0 | 6.º C | 70,000 | |
| | | | V | 12.0 | 6.º C | 90,000 | |
| | | | M | 12.0 | 6.º C | 99,000 | |
| | | | V | 11.0 | 6.º C | 80,000 | |
| | | | V | 11.0 | 6.º C | 80,000 | |
| | | | V | 11.0 | 6.º C | 70,000 | |
| | | | M | 11.0 | 6.º C | 80,000 | |
| | | | V | 11.7 | 6.º C | 90,000 | |
| | | | M | 11.11 | 6.º C | 90,000 | |
| | | | V | 12.0 | 6.º C | 90,000 | |
| | | | V | 11.0 | 6.º C | 80,000 | |
| | | | V | 11.0 | 6.º C | 90,000 | |
| | | | V | 12.0 | 6.º C | 30,000 | |
| | | | V | 11.0 | 6.º C | 95,000 | |
| | | | M | 11.0 | 6.º C | 80,000 | |
| | | | M | 11.0 | 6.º C | 95,000 | |
| | | | M | 11.0 | 6.º C | 75,000 | |
| | | | | | MEDIA | CURSO | 80,700 |
| | | | | | MEDIA | CENTRO | 70,182 |

ANÁLISIS GRÁFICO DE LOS RESULTADOS



LISTA DE ALUMNOS SELECCIONADOS EN LA INVESTIGACIÓN
«IDENTIFICACIÓN DE NIÑOS SUPERDOTADOS EN LA CAM»

- Colegio: «.....»

| Apellidos/nombre Grupo | Curso |
|---------------------------|-------|
| 1) | 1.º |
| 2) | 1.º |
| 3) | 1.º |
| 4) | 1.º |
| 5) | 1.º |
| 6) | 1.º |
| 7) | 1.º |
| 8) | 1.º |
| 9) | 1.º |
| 10) | 2.º |
| 11) | 2.º |
| 12) | 2.º |
| 13) | 2.º |
| 14) | 2.º |
| 15) | 2.º |
| 16) | 2.º |
| 17) | 2.º |
| 18) | 2.º |
| 19) | 3.º |
| 20) | 3.º |
| 21) | 3.º |
| 22) | 3.º |
| 23) | 3.º |
| 24) | 4.º |
| 25) | 4.º |
| 26) | 4.º |
| 27) | 4.º |
| 28) | 5.º |
| 29) | 5.º |
| 30) | 6.º |
| 31) | 6.º |
| 32) | 6.º |
| 33) | 6.º |
| 34) | 6.º |

ANEXO II

INFORMES ENTREGADOS A LOS CENTROS (Un ejemplar)

MODELO 4: Informe entregado a los Centros (Investigación II)

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:

*«Identificación de Niños Superdotados
en la Comunidad Autónoma de Madrid»*

Director: Dr. Esteban Sánchez Manzano
Profesor Titular de la Universidad Complutense de Madrid.

INFORME

COLEGIO.....: « »

Colaboradoras: Licenciadas en Filosofía y Ciencias de la Educación

Cadarso Ortiz, Mónica

Castro Barbero, M^ª Luisa

León Cañada, Waldina

Expósito González, Montserrat

Ruíz Castro, Silvia

Financiación: Ministerio de Educación y Cultura
Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad
de Madrid

Fundación RICH

Fundación CEIM

**INVESTIGACIÓN: «Identificación de niños superdotados
en la Comunidad de Madrid»**

El Equipo investigador les comunica los resultados obtenidos en la segunda fase, por los alumnos/as, detectados anteriormente con altas capacidades.

Asimismo, se adjunta una relación de los alumnos/as que en esta segunda fase han sido identificados nuevamente, tomando como criterio selectivo un nivel intelectual muy alto.

Será en la tercera fase de la Investigación donde se les diagnostique, si se trata de alumnos/as talento en un área específica o superdotados.

El Equipo, en su momento, se pondrá en contacto con el Centro para concretar los pasos a seguir en la próxima etapa de la Investigación.

Les agradecemos el interés, la atención y colaboración prestada.

Atentamente, les saluda el Equipo.

Madrid, a de de 1998

Fdo: Dr. Esteban Sánchez Manzano
Director de la Investigación

INVESTIGACIÓN: «*Identificación de niños superdotados en la Comunidad de Madrid*»

Colegio: «.....»

El Equipo Investigador les comunica el resultado obtenido en las pruebas aplicadas a su hijo/a en el Centro, con referencia al estudio que se está realizando para la detección de niños/as con Altas Capacidades.

..... **tiene una capacidad Normal**

Considerando los criterios por los cuales se rige el campo de acción de la Investigación, y la valoración obtenida por su hijo/a, le transmitimos la confirmación de las altas capacidades intelectuales del mismo, si bien, no entra dentro de los parámetros establecidos para seguir profundizando en el estudio de las mismas.

La finalidad de la Investigación es identificar las *Capacidades Excepcionales* de la población escolar y los niños/as que no llegan a esta excelencia, sino que se quedan en altas capacidades, no son objeto de nuestro estudio. Su hijo/a podrá ser atendido por el Equipo Psicopedagógico ordinario.

Les agradecemos el interés, la atención y colaboración prestada.

Atentamente, les saluda el Equipo.

Madrid, a de de 1998

Fdo: Dr. Esteban Sánchez Manzano

Director de la Investigación

INVESTIGACIÓN: «*Identificación de niños superdotados en la Comunidad de Madrid*»

Colegio: «.....»

El Equipo Investigador les comunica el resultado obtenido en las pruebas aplicadas a su hijo/a en el Centro, con referencia al estudio que se está realizando para la detección de niños/as con Altas Capacidades.

..... **tiene una capacidad Superior**

Considerando la valoración obtenida por su hijo/a le transmitimos la conveniencia de profundizar en el estudio de las capacidades del mismo/a en una próxima fase de la Investigación.

El Equipo, en su momento, se pondrá en contacto con ustedes a través del Centro para concretar futuras actuaciones.

Les agradecemos el interés, la atención y colaboración prestada.

Atentamente, les saluda el Equipo.

Madrid, a de de 1998

Fdo: Dr. Esteban Sánchez Manzano
Director de la Investigación

INVESTIGACIÓN SUPERDOTADOS

MEC - CAM - RICH - CEIM

Director: Dr. Esteban Sánchez Manzano

Profesor Titular Universidad Complutense (Madrid)

| APELLIDO 1 | APELLIDO 2 | NOMBRE | SEXO | CURSO | E. CRONO | VALORACIÓN |
|------------|------------|--------|------|---------|----------|------------|
| | | | V | 2.º A | 7.10 | Normal |
| | | | M | 2.º A | 7.4 | Alto |
| | | | V | 2.º A | 7.1 | Alto |
| | | | V | 2.º B | 7.3 | Normal |
| | | | V | 2.º B | 7.4 | Alto |
| | | | M | 2.º B | 7.11 | Normal |
| | | | M | 2.º B | 7.4 | Normal |
| | | | M | 2.º C | 7.3 | Alto |
| | | | M | 2.º C | 7.3 | Normal |
| | | | V | 2.º C | 7.4 | Alto |
| | | | M | 2.º C | 7.7 | Normal |
| | | | V | 2.º C | 7.2 | Alto |
| | | | M | 2.º C | 7.7 | Normal |
| | | | V | 2.º C | 7.7 | Normal |
| | | | V | 2.º C | 7.2 | Normal |
| | | | V | 2.º C | 7.3 | Normal |
| | | | M | 3.º A | 8.9 | Normal |
| | | | V | 3.º A | 9.2 | Alto |
| | | | M | 3.º A | 8.7 | normal |
| | | | V | 3.º A | 8.1 | Normal |
| | | | V | 3.º A | 8.10 | Normal |
| | | | M | 3.º B | 8.8 | Normal |
| | | | V | 3.º B | 8.5 | Normal |
| | | | M | 3.º B | 9.0 | Alto |
| | | | M | 3.º C | 9.0 | Normal |
| | | | V | 3.º C | 8.8 | Normal |
| | | | V | 3.º C | 8.4 | Superior |
| | | | V | 3.º C | 8.6 | Superior |
| | | | V | 4.º A | 9.9 | Superior |
| | | | M | 4.º A | 10.0 | Superior |
| | | | V | 4.º B | 9.3 | Superior |
| | | | M | 4.º B | 9.2 | Alto |
| | | | M | 4.º C | 9.11 | Superior |
| | | | V | 5.º A | 10.9 | Superior |
| | | | M | 5.º A | 10.10 | Superior |
| | | | M | 5.º A | 10.10 | Alto |
| | | | V | 5.º B | 10.9 | Superior |
| | | | M | 6.º A | 11.8 | Alto |
| | | | V | 6.º A | 12.0 | Alto |
| | | | V | 6.º C | 12.0 | Alto |
| | | | M | 1.º ESO | 12.0 | Alto |
| | | | M | 1.º ESO | 12.5 | Alto |
| | | | M | 1.º ESO | 12.11 | Superior |
| | | | M | 1.º ESO | 12.8 | Alto |
| | | | V | 1.º ESO | 12.7 | Alto |

INVESTIGACIÓN: «Identificación de niños superdotados
en la Comunidad de Madrid»

ALUMNOS SELECCIONADOS EN LA SEGUNDA FASE

- Colegio: «.....»

| | Apellidos | Nombre | Curso |
|-----|-----------|--------|---------|
| 1. | | | 3.º C |
| 2. | | | 3.º C |
| 3. | | | 4.º A |
| 4. | | | 4.º A |
| 5. | | | 4.º B |
| 6. | | | 4.º C |
| 7. | | | 5.º A |
| 8. | | | 5.º A |
| 9. | | | 5.º B |
| 10. | | | 1.º ESO |

ANEXO III

RELACIÓN DE NIÑOS IDENTIFICADOS

| Centros Públicos | Alumnos | Sexo | Edad | Curso | Percentil | CI |
|------------------|---------|------|-------|---------|-----------|-----|
| I | 1 | M | 9.11 | 4.º | 98 | 132 |
| | 2 | V | 10.1 | 4.º | 95 | 126 |
| | 3 | V | 8.5 | 4.º | 94 | 124 |
| | 4 | V | 9.10 | 4.º | 99 | 149 |
| II | 5 | V | 10.3 | 5.º | 98 | 132 |
| | 6 | M | 12.9 | 1.º ESO | 94 | 125 |
| III | 7 | V | 9.7 | 4.º | 97 | 135 |
| | 8 | M | 12.11 | 1.º ESO | 98 | 136 |
| IV | 9 | V | 9.2 | 3.º | 96 | 130 |
| | 10 | V | 12.8 | 6.º | 94 | 125 |
| V | 11 | M | 8.11 | 3.º | 94 | 125 |
| | 12 | V | 10.4 | 5.º | 96 | 129 |
| VI | 13 | M | 9.9 | 4.º | 95 | 127 |
| VII | 14 | V | 7.4 | 2.º | | 130 |
| | 15 | V | 9.10 | 4.º | 96 | 130 |
| | 16 | V | 11.5 | 6.º | 97 | 131 |
| | 17 | M | 12.2 | 6.º | 98 | 133 |
| | 18 | V | 13.2 | 1.º ESO | 97 | 135 |
| VIII | 19 | V | 7.7 | 2.º | 95 | 125 |
| | 20 | M | 7.0 | 2.º | 95 | 125 |
| | 21 | V | 8.0 | 3.º | 95 | 125 |
| | 22 | M | 10.11 | 6.º | 90 | 125 |
| | 23 | V | 11.8 | 6.º | 95 | 126 |
| IX | 24 | M | 11.3 | 5.º | 97 | 131 |
| | 25 | M | 10.9 | 5.º | 95 | 126 |
| X | 26 | V | 9.5 | 3.º | 99 | 138 |
| | 27 | V | 9.10 | 4.º | 99 | 141 |

| Centros Públicos | Alumnos | Sexo | Edad | Curso | Percentil | CI |
|------------------|---------|------|-------|---------|-----------|-----|
| XI | 28 | V | 9.7 | 4.º | 98 | 132 |
| | 29 | V | 10.6 | 5.º | 98 | 134 |
| | 30 | M | 11.6 | 6.º | 96 | 128 |
| XII | 31 | V | 7.3 | 3.º | | 130 |
| | 32 | V | 11.8 | 6.º | 96 | 128 |
| | 33 | M | 12.0 | 6.º | 96 | 130 |
| | 34 | M | 12.9 | 1.º ESO | 96 | 128 |
| | 35 | V | 12.5 | 1.º ESO | 96 | 128 |
| XIII | 36 | V | 10.11 | 5.º | 97 | 134 |
| | 37 | V | 12.4 | 6.º | 94 | 125 |
| XIV | 38 | M | 9.6 | 4.º | 97 | 135 |
| XV | 39 | M | 9.8 | 4.º | 97 | 130 |
| XVI | 40 | V | 10.4 | 5.º | 99 | 152 |
| | 41 | M | 10.10 | 5.º | 97 | 134 |
| XVII | 42 | M | 8.11 | 3.º | 96 | 130 |
| | 43 | V | 11.6 | 6.º | 99 | 142 |
| XVIII | 44 | V | 8.5 | 3.º | 95 | 127 |
| | 45 | V | 9.8 | 4.º | 95 | 127 |
| | 46 | M | 9.8 | 4.º | 97 | 135 |
| | 47 | M | 10.10 | 5.º | 98 | 134 |
| | 48 | M | 13.2 | 1.º ESO | 95 | 127 |
| | 49 | V | 12.10 | 1.º ESO | 97 | 130 |
| | 50 | V | 12.10 | 1.º ESO | 97 | 130 |
| XIX | 51 | M | 12.6 | 1.º ESO | 94 | 125 |
| | 52 | V | 12.1 | 1.º ESO | 96 | 128 |
| XX | 53 | V | 13.0 | 1.º ESO | 96 | 128 |
| XXI | 54 | M | 7.1 | 2.º | | 132 |
| | 55 | V | 11.10 | 6.º | 97 | 131 |
| XXII | 56 | M | 8.4 | 3.º | 95 | 127 |
| | 57 | V | 9.8 | 4.º | 97 | 130 |
| XXIII | 58 | V | 10.4 | 4.º | 96 | 129 |
| | 59 | V | 9.10 | 4.º | 95 | 127 |
| | 60 | M | 10.4 | 5.º | 95 | 126 |
| | 61 | M | 12.11 | 1.º ESO | 96 | 128 |
| | 62 | M | 12.11 | 1.º ESO | 96 | 130 |
| | 63 | V | 12.4 | 1.º ESO | 96 | 128 |
| XXIV | 64 | V | 11.5 | 6.º | 95 | 126 |
| | 65 | M | 11.9 | 6.º | 97 | 131 |
| XXV | 66 | V | 10.7 | 5.º | 97 | 132 |
| | 67 | V | 10.0 | 5.º | 97 | 132 |
| | 68 | M | 12.8 | 1.º ESO | 97 | 130 |
| XXVI | 69 | M | 11.8 | 6.º | 95 | 126 |
| | 70 | M | 13.0 | 1.º ESO | 94 | 125 |
| | 71 | M | 12.11 | 1.º ESO | 96 | 128 |

| Centros Públicos | Alumnos | Sexo | Edad | Curso | Percentil | CI |
|------------------|---------|------|-------|---------|-----------|-----|
| XXVII | 72 | M | 12.6 | 1.º ESO | 98 | 133 |
| | 73 | M | 12.3 | 1.º ESO | 96 | 130 |
| XXVIII | 74 | M | 9.10 | 4.º | 99 | 138 |
| | 75 | V | 9.9 | 4.º | 98 | 132 |
| XXIX | 76 | M | 6.4 | 2.º | 97 | 133 |
| | 77 | M | 9.0 | 4.º | | 130 |
| | 78 | M | 10.6 | 5.º | | 126 |
| | 79 | M | 10.0 | 5.º | | 127 |
| XXX | 80 | M | 7.0 | 2.º | 95 | 133 |
| | 81 | M | 8.7 | 3.º | | 127 |
| | 82 | V | 10.4 | 5.º | | 129 |
| | 83 | V | 12.11 | 1.º ESO | | 130 |
| XXXI | 84 | V | 8.4 | 2.º | 95 | 127 |
| XXXII | 85 | M | 9.1 | 4.º | 96 | 130 |
| | 86 | V | 11.10 | 6.º | 96 | 128 |
| | 87 | V | 11.8 | 6.º | 96 | 128 |
| | 88 | V | 11.11 | 6.º | 95 | 126 |
| XXXIII | 89 | M | 8.9 | 3.º | 94 | 125 |
| | 90 | V | 10.11 | 5.º | 96 | 129 |
| | 91 | V | 12.10 | 1.º ESO | 94 | 125 |
| XXXIV | 92 | M | 10.10 | 5.º | 95 | 126 |

| Centros Concertados | Alumnos | Sexo | Edad | Curso | Percentil | CI |
|---------------------|---------|------|-------|---------|-----------|-----|
| I | 93 | M | 9.11 | 4.º | 97 | 130 |
| | 94 | M | 12.10 | 1.º ESO | 98 | 133 |
| | 95 | M | 12.7 | 1.º ESO | 98 | 133 |
| II | 96 | M | 10.3 | 5.º | 98 | 134 |
| | 97 | V | 10.9 | 5.º | 99 | 145 |
| III | 98 | M | 7.4 | 2.º | 97 | 130 |
| | 99 | V | 7.4 | 2.º | | 130 |
| | 100 | V | 8.11 | 3.º | | 130 |
| | 101 | V | 10.0 | 4.º | | 129 |
| | 102 | M | 10.11 | 5.º | | 126 |
| | 103 | V | 12.10 | 1.º ESO | | 133 |
| | 104 | V | 12.4 | 1.º ESO | | 139 |
| IV | 105 | M | 9.2 | 4.º | 97 | 130 |
| | 106 | M | 9.8 | 4.º | 97 | 130 |
| | 107 | M | 12.4 | 6.º | 94 | 125 |
| V | 108 | V | 9.1 | 3.º | 98 | 132 |
| | 109 | M | 9.10 | 4.º | 98 | 138 |
| | 110 | M | 9.10 | 4.º | 99 | 146 |
| | 111 | V | 9.11 | 4.º | 99 | 146 |
| | 112 | M | 9.11 | 4.º | 98 | 132 |
| | 113 | V | 11.1 | 5.º | 96 | 128 |
| | 114 | M | 12.5 | 1.º ESO | 99 | 139 |

| Centros Concertados | Alumnos | Sexo | Edad | Curso | Percentil | CI |
|---------------------|---------|------|-------|---------|-----------|-----|
| VI | 115 | M | 9.5 | 4.º | 99 | 138 |
| | 116 | M | 9.8 | 4.º | 96 | 130 |
| | 117 | V | 9.7 | 4.º | 97 | 135 |
| | 118 | M | 9.5 | 4.º | 95 | 127 |
| | 119 | M | 11.10 | 6.º | 96 | 128 |
| | 120 | V | 12.0 | 6.º | 96 | 130 |
| | 121 | M | 12.10 | 1.º ESO | 94 | 125 |
| VII | 122 | V | 10.0 | 4.º | 95 | 126 |
| | 123 | V | 11.0 | 5.º | 95 | 126 |
| | 124 | M | 12.4 | 1.º ESO | 99 | 136 |
| VIII | 125 | V | 9.10 | 4.º | 95 | 127 |
| IX | 126 | V | 6.5 | 2.º | — | 133 |
| | 127 | M | 10.1 | 4.º | 95 | 126 |
| X | 128 | M | 9.0 | 3.º | 97 | 130 |
| | 129 | V | 9.10 | 4.º | 99 | 141 |
| | 130 | M | 9.3 | 4.º | 99 | 146 |
| | 131 | M | 11.1 | 5.º | 95 | 126 |
| | 132 | M | 10.4 | 5.º | 98 | 134 |
| | 133 | M | 11.7 | 6.º | 99 | 139 |
| | 134 | M | 11.11 | 6.º | 98 | 134 |
| | 135 | M | 11.4 | 1.º ESO | 98 | 134 |
| XI | 136 | V | 8.0 | 2.º | — | 125 |
| XII | 137 | V | 9.0 | 4.º | 96 | 127 |
| | 138 | V | 9.0 | 4.º | 97 | 130 |
| | 139 | V | 10.3 | 5.º | 97 | 129 |
| | 140 | M | 10.9 | 5.º | 95 | 126 |
| | 141 | V | 11.7 | 5.º | 97 | 131 |
| | 142 | V | 10.2 | 5.º | 97 | 129 |
| | 143 | M | 10.5 | 5.º | 95 | 126 |
| | 144 | V | 10.0 | 5.º | 95 | 126 |
| | 145 | V | 10.10 | 5.º | 97 | 129 |
| | 146 | M | 10.0 | 5.º | 98 | 135 |
| | 147 | M | 10.1 | 5.º | 97 | 129 |
| | 148 | V | 12.0 | 1.º ESO | 94 | 125 |
| | 149 | V | 12.0 | 1.º ESO | 99 | 139 |
| | 150 | V | 12.0 | 1.º ESO | 97 | 130 |
| | XIII | 151 | M | 10.6 | 5.º | 98 |
| XIV | 152 | M | 13.2 | 1.º ESO | 95 | 127 |
| | 153 | M | 12.9 | 1.º ESO | 97 | 128 |
| | 154 | M | 12.11 | 1.º ESO | 97 | 128 |
| | 155 | M | 12.10 | 1.º ESO | 94 | 125 |
| XV | 156 | M | 9.11 | 4.º | 99 | 143 |
| | 157 | M | 9.6 | 4.º | 99 | 146 |
| | 158 | M | 9.8 | 4.º | 95 | 127 |
| | 159 | M | 11.2 | 5.º | 96 | 128 |
| | 160 | V | 12.5 | 1.º ESO | 98 | 133 |
| XVI | 161 | M | 9.7 | 4.º | 96 | 130 |
| | 162 | M | 10.6 | 5.º | 99 | 145 |
| | 163 | V | 10.2 | 5.º | 95 | 126 |

| Centros Concertados | Alumnos | Sexo | Edad | Curso | Percentil | CI |
|---------------------|---------|------|-------|---------|-----------|-----|
| XVII | 164 | V | 9.7 | 4.º | 99 | 141 |
| | 165 | V | 10.6 | 5.º | 98 | 132 |
| | 166 | V | 10.11 | 5.º | 98 | 132 |
| | 167 | M | 10.8 | 5.º | 98 | 132 |
| | 168 | V | 12.1 | 6.º | 96 | 128 |
| | 169 | V | 12.8 | 1.º ESO | 97 | 130 |
| | 170 | V | 12.9 | 1.º ESO | 99 | 128 |

| Centros Privados | Alumnos | Sexo | Edad | Curso | Percentil | CI |
|------------------|---------|-------|---------|---------|-----------|-----|
| I | 171 | M | 8.11 | 3.º | 98 | 133 |
| | 172 | M | 8.10 | 3.º | 95 | 127 |
| | 173 | M | 11.11 | 6.º | 97 | 131 |
| II | 174 | V | 7.5 | 2.º | | 132 |
| III | 175 | V | 8.4 | 3.º | | 125 |
| | 176 | V | 8.6 | 3.º | | 125 |
| | 177 | M | 10.0 | 4.º | 99 | 145 |
| | 178 | V | 9.8 | 4.º | 97 | 130 |
| | 179 | V | 9.3 | 4.º | 98 | 132 |
| | 180 | M | 9.11 | 4.º | 99 | 138 |
| | 181 | V | 10.9 | 5.º | 95 | 126 |
| | 182 | M | 10.10 | 5.º | 99 | 140 |
| | 183 | V | 10.9 | 5.º | 98 | 134 |
| 184 | M | 12.11 | 1.º ESO | 96 | 130 | |
| IV | 185 | V | 9.10 | 4.º | 99 | 138 |
| | 186 | V | 9.7 | 4.º | 97 | 135 |
| | 187 | V | 10.3 | 5.º | 99 | 140 |
| | 188 | V | 9.4 | 6.º | 95 | 125 |
| V | 189 | M | 7.5 | 2.º | | 130 |
| | 190 | M | 9.1 | 3.º | 98 | 132 |
| | 191 | M | 9.0 | 3.º | 97 | 130 |
| | 192 | V | 9.2 | 3.º | 96 | 130 |
| | 193 | V | 9.1 | 3.º | 95 | 127 |
| | 194 | V | 9.1 | 3.º | 94 | 125 |
| | 195 | V | 9.7 | 4.º | 99 | 141 |
| | 196 | V | 9.11 | 4.º | 99 | 143 |
| | 197 | V | 9.11 | 4.º | 99 | 151 |
| | 198 | V | 9.9 | 4.º | 98 | 132 |
| | 199 | V | 10.1 | 4.º | 98 | 132 |
| | 200 | V | 9.10 | 4.º | 96 | 130 |
| | 201 | V | 9.9 | 4.º | 95 | 127 |
| | 202 | M | 9.9 | 4.º | 95 | 127 |
| | 203 | V | 10.10 | 5.º | 99 | 140 |
| 204 | V | 10.7 | 5.º | 98 | 134 | |
| 205 | V | 10.3 | 5.º | 96 | 129 | |
| 206 | V | 10.4 | 5.º | 96 | 129 | |
| 207 | V | 11.9 | 6.º | 99 | 139 | |
| 208 | M | 12.2 | 6.º | 96 | 130 | |
| VI | 209 | V | 10.1 | 4.º | 99 | 143 |
| | 210 | V | 9.10 | 4.º | 97 | 130 |
| | 211 | V | 9.10 | 4.º | 95 | 127 |
| | 212 | V | 10.10 | 5.º | 99 | 137 |
| | 213 | V | 12.10 | 1.º ESO | 97 | 130 |

ANEXO IV

ÍNDICE DE TABLAS

| | Títulos de tablas | Páginas |
|-----|---|---------|
| T1 | Evolución de la muestra primera | 69 |
| T2 | Número total de Centros (N = 1.276) y porcentajes por el Régimen Jurídico y el tipo de población relativo al Régimen Jurídico | 71 |
| T3 | Número total de centros de la muestra (N = 65) y porcentajes por el Régimen Jurídico y el tipo de población relativo al Régimen Jurídico | 72 |
| T4 | Número de Alumnos de la muestra (N = 15.668), distribuidos según el Régimen Jurídico y el tipo de poblaciones, referentes a cada uno de los Regímenes Jurídicos | 72 |
| T5 | Número total de alumnos y porcentajes de la muestra (N = 15.668) por sexo y curso | 76 |
| T6 | Número de centros (N = 1.276) y porcentajes según el Régimen Jurídico | 77 |
| T7 | Tabla equivalente del número total de centros en la población (N = 1.276) y la distribución de los centros en la muestra (N = 65) a partir de los % de la población | 78 |
| T8 | Porcentaje y número total de centros y alumnos seleccionados (N = 996) según el Régimen Jurídico | 82 |
| T9 | Número y porcentaje de alumnos seleccionados en la primera etapa por estratos del Régimen Jurídico y tipo de población | 83 |
| T10 | Número total de alumnos seleccionados (N = 996) y porcentaje por sexo y cursos de enseñanza primaria | 84 |
| T11 | Evolución de la muestra (Investigación II) | 90 |
| T12 | Porcentaje y número total de centros y alumnos identificados (N = 213) | 95 |
| T13 | Número de centros y porcentajes en los que han sido identificados alumnos, por el Régimen Jurídico y tipo de población | 96 |
| T14 | Niños identificados y porcentajes, según el Régimen Jurídico y el tipo de población | 97 |
| T15 | Número total de alumnos identificados (N = 213) y porcentaje por sexo y curso | 100 |

ANEXO V

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | Títulos de los gráficos | Páginas |
|-----|--|---------|
| G1 | Población de centros escolares | 69 |
| G2 | Número total de centros y porcentajes según el Régimen Jurídico | 69 |
| G3 | Porcentaje de alumnos de la población según el Régimen Jurídico | 70 |
| G4 | Número total de centros (N = 1.276) según el tipo de población | 70 |
| G5 | Distribución del número total de centros (N = 1.276) y los porcentajes relativos a cada uno de los Regímenes Jurídicos | 71 |
| G6 | Número total de centros (P = 65) y alumnos de la muestra (N = 15.668) según el Régimen Jurídico | 73 |
| G7 | Número total de centros y de alumnos de la muestra según tipo de población | 73 |
| G8 | Número total de centros de la muestra por estratos de Régimen Jurídico y tipo de población | 74 |
| G9 | Número total de alumnos de la muestra (N = 15.668), por estratos del tipo de población y Régimen Jurídico | 74 |
| G10 | Porcentaje y número de alumnos de la muestra (N = 15.668), según el sexo | 75 |
| G11 | Número total de alumnos y porcentaje de la muestra (N = 15.668) por sexo y curso de enseñanza primaria | 76 |
| G12 | Porcentaje y número de alumnos seleccionados (PC 95+) | 81 |
| G13 | Porcentaje y número de alumnos seleccionados según el Régimen Jurídico | 82 |
| G14 | Número total de alumnos seleccionados (N = 996) por estratos del Régimen Jurídico y tipo de población | 83 |
| G15 | Porcentaje y número de alumnos seleccionados (N = 996), según el sexo | 84 |
| G16 | Número total de alumnos seleccionados (N = 996) y porcentaje por sexo y cursos de enseñanza primaria | 85 |

| | Títulos de los gráficos | Páginas |
|------------|--|----------------|
| G17 | Número de alumnos identificados (N = 213) en la muestra (N = 996) | 95 |
| G18 | Porcentaje y número total de alumnos identificados (N = 213), según el Régimen Jurídico | 96 |
| G19 | Número total de centros seleccionados (N = 57), por estratos del Régimen Jurídico y tipo de población | 97 |
| G20 | Número total de alumnos identificados (N = 213), por estratos del Régimen Jurídico y tipo de población | 98 |
| G21 | Porcentaje y número de alumnos identificados (N = 213) según el sexo | 99 |
| G22 | Número total de alumnos identificados (N = 213) y porcentaje por sexo y curso | 101 |

ANEXO VI

ÍNDICE DE CUADROS Y MODELOS UTILIZADOS

| | Cuadros | Páginas |
|----|---|---------|
| C1 | Situación socio-cultural y académica de los centros, según las respuestas dadas por los directores de los mismos. | 85 |
| C2 | Rasgos asociados a altas capacidades percibidas por el profesor en los alumnos y alumnas | 86 |
| C3 | Participación del profesorado en la cumplimentación del cuestionario | 86 |

| | Modelos utilizados | Páginas |
|----|---|---------|
| M1 | Protocolo de la entrevista | 65 |
| M2 | Protocolo del cuestionario | 66 |
| M3 | Informe entregado a los Centros (1.º Parte de la Investigación) | 125 |
| M4 | Informe entregado a los Centros (2.º Parte de la Investigación) | 149 |

ANEXO VII

PROGRAMA DE ENRIQUECIMIENTO EN CREATIVIDAD LINGÜÍSTICA (PECL) (DISEÑO)

Dr. Esteban Sánchez Manzano

1. OBJETIVOS EN EL DISEÑO DEL PECL

El diseño de este programa pretende los siguientes objetivos:

- Desarrollar las aptitudes creativas a través del lenguaje en niños superdotados.
- Desarrollar conocimientos básicos sobre el lenguaje en estos mismos niños.
- Enseñar estrategias creativas a los niños superdotados.
- Motivar al niño superdotado para el aprendizaje.
- Conseguir mejor adaptación del niño al grupo en el que se imparte el programa y, en general, mejor estabilidad emocional y social.

2. ÁREAS DEL PECL

2.1. Áreas de conocimientos lingüísticos generales

2.1.1. *Enriquecimiento del vocabulario*

El vocabulario es la base de la lengua. Sin un vocabulario rico y variado no se podrá tener una elaboración lingüística adecuada y, por lo tanto, la creatividad, cuando se emplea material lingüístico, no se podrá expresar.

Esta parte del programa tiene como finalidad estimular a los niños para el crecimiento de su vocabulario en cantidad y en calidad.

El niño deberá escoger entre dos palabras dadas, en un caso, la opuesta y, en otro caso, la similar, según se indique, de una lista de cinco palabras.

2.1.2. *Completar frases*

Las actividades de esta área consisten en completar los espacios en blanco, aparecidos en la sentencia, con la palabra adecuada entre una lista de cinco palabras.

2.1.3 *Palabras semejantes (analogías)*

Los alumnos deberán comprender la relación entre dos palabras para escoger la pareja de palabras que más se asemeje entre una lista de cinco parejas.

2.1.4. *Lectura comprensiva*

Entender lo que se lee es fundamental para el adecuado desarrollo de las capacidades lingüísticas. Las actividades consisten en la exposición de diferentes textos que, una vez leídos, el alumno deberá responder a preguntas sobre los mismos.

2.2. Áreas de desarrollo de la creatividad lingüística

2.2.1. Originalidad

La originalidad quedó definida como una capacidad mediante la cual se producen ideas inhabituales. Los productos de la creatividad son infrecuentes, raros y novedosos. Para que una respuesta pueda juzgarse original ha de adaptarse a la realidad; con este principio se excluyen respuestas poco habituales debidas al azar o las que provienen de la ignorancia o error.

2.2.2. Fluidez

La fluidez queda definida como la capacidad para producir imágenes mentales. En nuestro caso, es la capacidad para producir imágenes mentales que se expresan mediante el lenguaje.

La fluidez se ha dividido a su vez:

- **Fluidez de palabras** o unidades de significado.
- **Fluidez ideativa** o capacidad para producir imágenes relacionadas con el contenido del estímulo.
- **Fluidez asociativa** o capacidad para dar respuestas semejantes al estímulo (analogías).

2.2.3. Flexibilidad

Se entiende por flexibilidad la capacidad para pasar con facilidad de una idea o imagen a otra. El altamente creativo, cuando encuentra un obstáculo en la solución del problema, no sigue la misma vía para la solución, sino que ensaya vías alternativas que conducen a la meta final. La flexibilidad tiene una estrecha relación con factores de personalidad, tales como: apertura, independencia, adaptabilidad, etcétera. Es semejante al principio de anaxiomatización de Rozet (1981), autor al que hemos seguido en las actividades de esta parte del programa. Las actividades para estimular dicha capacidad consisten en agrupar palabras teniendo en cuenta su estructura interna. Ante el niño se exponen grupos de palabras relacionadas por el significado, y otras palabras que no tienen relación, denominadas críticas o neutrales; el niño con mayor capa-

cidad de flexibilidad caerá en la cuenta de que existen palabras críticas o neutrales, devaluará cierto tipo de información y buscará otras vías para la solución correcta.

2.2.4. *Crítica e innovación literarias*

Con esta área se pretende que el niño pueda dar su opinión sobre un texto determinado y la posibilidad de mejorar el mismo.

2.2.5. *Métodos de solución de problemas*

Como áreas generales para estimular la creatividad y enseñar estrategias para fomentarla se han aplicado algunos de los métodos más significativos para la solución de problemas. Estos métodos tienen por finalidad el fomento del pensamiento divergente y la producción creativa.

2.2.5.1. *El «brainstorming»*

Es una técnica iniciada por Osborn que básicamente consiste en la producción de ideas en un grupo sin evaluación alguna. (Osborn, 1953). Dicha técnica se aplicó en un principio a la industria, pero posteriormente se ha aplicado en otros campos, incluido el escolar. En este programa ha quedado, también, recogida.

En un primer momento se plantea al grupo un problema al que se le dan soluciones diferentes por parte de los miembros; no se puede opinar sobre las respuestas y debe dejarse «volar» la imaginación. El segundo paso consistirá en seleccionar aquellas respuestas que pueden aplicarse para la solución del problema. Las respuestas pueden ser seleccionadas por los componentes del grupo o por el director del mismo grupo.

Osborn formula las preguntas siguientes:

- **Otros usos:** ¿Nuevos usos para lo existente? ¿Otros usos si se modifica?
- **Adaptar:** ¿Se parece algo a esto? ¿Sugiere otras ideas? ¿Qué cosas semejantes se han dado en el pasado? ¿Qué podría copiarse? ¿A quién puede emular?

- **Modificar:** ¿Darle nueva forma? ¿Cambiar su sentido, su color, su movimiento, su sonido, su olor, su forma, su aspecto? ¿Hace otros cambios?
- **Agrandar:** ¿Qué se puede añadir? ¿Más tiempo? ¿Mayor frecuencia? ¿Más fuerte? ¿Más alto? ¿Más largo? ¿Más grueso? ¿Añadir un valor suplementario? ¿Aumentar el número de ingredientes? ¿Duplicarlo? ¿Multiplicarlo? ¿Exagerarlo?
- **Disminuir:** ¿Qué se le puede quitar? ¿Qué se debe hacer más pequeño? ¿Más condensado? ¿Hacerlo en miniatura? ¿Más bajo? ¿Más corto? ¿Más ligero? ¿Qué se puede suprimir? ¿Cómo hacerlo más aerodinámico? ¿Cómo dividirlo en piezas? ¿Cómo rebajarlo de categoría?
- **Sustituir:** ¿A quién poner en su lugar? ¿Qué poner en su lugar? ¿Qué otros ingredientes? ¿Qué otros materiales? ¿Otros procedimientos? ¿Otras fuentes de energía? ¿En otro lugar? ¿Diferente forma de resolverlo? ¿Distinto tono de voz?
- **Combinar:** ¿Por qué no intentar una mezcla, una aleación, un conjunto, una combinación? ¿Enlazar las unidades? ¿Los fines? ¿Los incentivos? ¿Las ideas?
- **Reordenar:** ¿Intercambiar los componentes? ¿Otros modelos? ¿Un orden diferente? ¿Otra secuencia? ¿Otro orden entre la causa y el efecto? ¿Cambiar el aspecto? ¿Cambiar el orden temporal?
- **Invertir:** ¿Transformar lo positivo y lo negativo? ¿Considerar lo opuesto? ¿Darle la vuelta? ¿Colocar lo de arriba abajo? ¿Intercambiar los papeles? ¿Cambiar de posición? ¿Y si trocásemos el orden de desarrollo? ¿Y si presentásemos otra cara?

2.2.5.2. La sinéctica

Para Marín (1984) la sinéctica es «un procedimiento para investigar sobre los procesos creativos, un método para estimular la creatividad y una técnica para fomentar grupos creativos».

El inventor de esta técnica fue William J. J. Gordon en 1944.

Sinéctica es un término que procede del griego y significa **unión de elementos heterogéneos**. Parte del principio de que para crear ideas nuevas es

preciso transformar lo conocido en insólito, lo fundamental de la técnica, por tanto, consiste en relacionar cosas distintas. Rozet (1981) ha dicho que este método es positivo al orientar la búsqueda en diferentes direcciones con lo que crea condiciones favorables para devaluar las opiniones habituales. Ayudaría también, según nuestro criterio, al desarrollo de la flexibilización. La técnica puede emplearse individual o colectivamente con grabación de las sesiones si se desea.

La sinéctica usa fundamentalmente **la analogía**, mediante la cual las cosas pueden enfocarse desde otros ángulos. De este modo:

- **La analogía directa** o relación inmediata entre una cosa y otra. Usa constantemente el campo de la biología.
- **La analogía personal** mediante la cual la persona se identifica con un determinado objeto. Por ejemplo, el sujeto debe identificarse con un muelle con el fin de poder mejorar su utilidad.
- **La analogía simbólica** por la que se simplifica y describe la experiencia.

2.3. Áreas de desarrollo de la personalidad a través de las actividades creativas

Una de las hipótesis de esta investigación es que la motivación y la adaptación social de los alumnos mejorará en la clase si aplicamos el programa. La razón principal de la hipótesis es porque un programa de estas características se ajusta mejor a la personalidad del niño superdotado. Entendemos por **motivación** una actitud positiva y sostenida hacia la tarea. Los niños tendrán una motivación interna mayor, esto es, sin que hayan de ser recompensados con refuerzos materiales.

IDENTIFICACIÓN DE NIÑOS SUPERDOTADOS en la Comunidad de Madrid

La atención a la diversidad de los alumnos es uno de los requisitos previstos en el actual sistema educativo. Los niños *superdotados* necesitan de atención diferente ya que tienen *necesidades educativas especiales*. Para ello, con anterioridad a cualquier actuación, han de ser identificados.

Este libro recoge el diseño, desarrollo y resultados de la investigación, que se ha realizado en la Comunidad de Madrid, con el fin de identificar niños *superdotados*.

La primera parte está dedicada a la fundamentación y adaptación del modelo más adecuado para la presente investigación; en la segunda parte se describe el procedimiento de selección, el análisis de los resultados y las conclusiones.



Ministerio de Educación y Cultura
Consejería de Educación y Cultura
de la Comunidad de Madrid
Fundación RICH - Fundación CEIM