

Uno de los principios básicos de la educación actual se fundamenta en que la escuela reconozca las diversas individualidades de los alumnos y, en función de ellas, planifique la respuesta educativa ajustándola a las situaciones concretas de cada estudiante, construyendo así una escuela de calidad entre todos y para todos.

Un primer paso importante en la satisfacción de las necesidades de los alumnos con altas capacidades intelectuales es poder identificarlos con precisión y eficiencia. Sin embargo, este proceso frecuentemente está lleno de problemas que pueden comprometer esta identificación. Con este trabajo el Grupo de Investigación en Altas Capacidades Intelectuales (GIAC) de la Universitat de les Illes Balears pretende facilitar al docente el proceso de identificación, diagnóstico y evaluación, para poder planificar una respuesta educativa adecuada a las necesidades, características y capacidades de cada uno de los alumnos con altas capacidades.



Protocolo de identificación y evaluación del alumnado de altas capacidades intelectuales en centros escolares

# Protocolo de identificación y evaluación del alumnado de altas capacidades intelectuales en centros escolares

**El reto de dar respuesta a las necesidades educativas de este alumnado**

**AUTORAS:**

Rosabel Rodríguez  
Georgina Rabassa  
Rocío Salas  
Aurelia Pardo



# Protocolo de identificación y evaluación del alumnado de altas capacidades intelectuales en centros escolares

**El reto de dar respuesta  
a las necesidades  
educativas de este  
alumnado**

**AUTORAS:**

Rosabel Rodríguez (rosabel.rodriguez@uib.es)

Georgina Rabassa (ginarabassa@gmail.com)

Rocío Salas (rs.rociosalas@gmail.com)

Aurelia Pardo (aureliapardo@gmail.com)

**DIRECCIÓN DE CONTACTO:**

Dra. Rosabel Rodríguez Rodríguez

Dept. de Pedagogia Aplicada

i Psicologia de l'Educació

Universitat de les Illes Balears

Ctra. de Valldemossa, km 7.5 Palma

(07122, Illes Balears)

giac.altacapacidades@gmail.com



# Índice

<i>Pág.</i>	<b>PRIMERA PARTE</b>
7	<b>1. Introducción</b>
8	<b>2. Estado de la cuestión</b>
9	2.1. Justificación de la necesidad de este proyecto
10	2.2. Legislación estatal sobre la educación del alumnado con altas capacidades intelectuales
19	2.3. Análisis del marco legislativo
20	2.4. Incidencia de las altas capacidades intelectuales en la población escolar
21	2.5. Características de los alumnos con altas capacidades intelectuales
22	2.6. Nuestro punto de partida
26	<b>3. El proceso de identificación</b>
27	3.1. Los problemas de la identificación
30	3.2. Falsos positivos y falsos negativos
32	<b>4. Los diferentes sistemas de identificación</b>
32	4.1. Principios generales que se han de tener en cuenta para la identificación
34	4.2. Dos maneras de identificarlos
34	4.3. La identificación a demanda
35	4.4. La identificación global o proactiva
36	<b>5. Las fases de la identificación global o proactiva</b>
37	<b>6. Primera fase de nominación o <i>screening</i> (filtraje o cribaje)</b>
38	6.1. Cuestionarios, inventarios e informes del profesorado
40	6.2. Cuestionarios, inventarios e informes de la familia
41	6.3. Nominaciones del grupo de iguales ( <i>peer nomination</i> )
42	6.4. Autonominaciones y autoinformes
43	<b>7. Segunda fase de identificación o diagnóstico</b>
45	7.1. Test de inteligencia general
46	7.2. Test de aptitudes específicas
47	7.3. Test de ejecución o rendimiento
48	7.4. Test de creatividad
50	7.5. Calificaciones escolares y pruebas de rendimiento académico
51	7.6. Exámenes de acceso
51	7.7. Concursos científicos y artísticos
52	7.8. Pruebas complementarias

*Pág.*      **SEGUNDA PARTE**

55	<b>8. Metodología</b>
55	8.1. Objetivos
55	8.2. Población a la que va dirigido
55	8.3. Instrumentos
56	8.3.1. DIAC-D: Detección de indicadores de altas capacidades, cuestionario para docentes
58	8.3.2. DIAC-F: Detección de indicadores de altas capacidades, cuestionario para familias
59	8.4. Plan de trabajo y temporalización
59	8.4.1. Etapa I: Información y formación
60	8.4.2. Etapa II: Identificación
61	8.4.3. Etapa III: Evaluación psicopedagógica
62	8.4.4. Etapa IV: Planificación de la respuesta educativa
64	<b>9. Repercusiones de la aplicación de este protocolo</b>
66	<b>10. Futuras líneas de trabajo</b>
67	<b>11. Referencias bibliográficas</b>

*Pág.*      **ANEXOS**

83	<b>Anexo 1:</b> Etapas y fases del protocolo
84	<b>Anexo 2:</b> Instrucciones generales para el uso de los cuestionarios para la Detección de Indicadores de Altas Capacidades (DIAC-D)
86	<b>Anexo 3:</b> DIAC-Dp. Detección de Indicadores de Altas Capacidades. Cuestionario para docentes. Educación Primaria
91	<b>Anexo 4:</b> DIAC-Ds. Detección de Indicadores de Altas Capacidades. Cuestionario para docentes. Educación Secundaria
96	<b>Anexo 5:</b> DIAC-Fp. Detección de Indicadores de Altas Capacidades. Cuestionario para familias. Educación Primaria
101	<b>Anexo 6:</b> DIAC-Fs. Detección de Indicadores de Altas Capacidades. Cuestionario para familias. Educación Secundaria
106	<b>Anexo 7:</b> Hojas de vaciado de datos
106	<b>Anexo 7a:</b> DIAC-D. Hoja de vaciado del cuestionario del profesorado
109	<b>Anexo 7b:</b> Hoja de vaciado Preidentificación/Identificación
110	<b>Anexo 7c:</b> Hoja de vaciado de pruebas de evaluación psicopedagógica
111	<b>Anexo 8:</b> Listado de pruebas para la identificación de las altas capacidades intelectuales

## Resumen

Un primer paso importante en la satisfacción de las necesidades de los alumnos con altas capacidades intelectuales es poder identificarlos con precisión y eficiencia. Sin embargo, este proceso frecuentemente está lleno de problemas que pueden comprometer esta identificación exacta de los estudiantes mencionados (Gallagher, 2008; Pfeiffer, 2002; Borland, 1996; Sternberg, 1996).

El propósito de este trabajo es presentar un protocolo de identificación que pueda ser general para toda una comunidad educativa y que al mismo tiempo garantice más homogeneidad y minimice los errores que se derivan del desarrollo de este proceso de identificación.

## Palabras clave

altas capacidades intelectuales, superdotación, talento, identificación, protocolo

## Abstract

An important first step in meeting the needs of people with high intellectual abilities is to identify them accurately and efficiently. However, this identification process is often fraught with problems that can compromise the accurate identification of these students (Gallagher, 2008; Pfeiffer, 2002; Borland, 1996; Sternberg, 1996).

The purpose of this paper is to present an identification protocol that can be generalized in a learning community and that minimizes errors due to identification while guarantees a greater consistency in the development of this process.

## Keywords

high intellectual abilities, giftedness, talent, identification, protocol

primera  
PARTE



## Introducción

Uno de los principios básicos de la educación actual se fundamenta en que la escuela reconozca las diversas individualidades de los alumnos\* y, en función de la diversidad, planifique la respuesta educativa ajustándola a las necesidades, características y capacidades de cada uno de ellos y construyendo una escuela de calidad entre todos y para todos.

A pesar de esto, la atención para aquellos que tienen algún tipo de necesidad educativa estuvo centrada, durante mucho tiempo, en el trabajo hacia los déficits, trastornos y problemas de aprendizaje. Aunque esta preocupación es, obviamente, imprescindible, siempre nos ofrecerá un panorama parcial si no se recogen también las necesidades del alumnado con capacidades superiores a la media y que conforman otra manifestación de las necesidades educativas mencionadas.

Por otro lado, la investigación de los últimos años sobre las altas capacidades intelectuales (a partir de ahora ACI) ha aportado una gran cantidad de evidencias nuevas y teorías que sugieren que nuestra comprensión del funcionamiento excepcional todavía es incompleta (Worrell y Erwin, 2013; Wai, Lubinski, Benbow y Steiger, 2010; Simonton, 2001).

Aquello que sí sabemos es que el trabajo con alumnado con ACI requiere necesariamente un primer momento de identificación. Los alumnos superdotados, talentosos o precoces que se incorporan al proceso educativo no acostumbran a venir preidentificados antes de llegar a la escuela y es allí, a menudo por la comparación con otros iguales, donde suelen detectarse las primeras señales diferenciales que avisan sobre la necesidad de una confirmación de sus capacidades, puesto que sus características no presentan una homogeneidad que permita que el reconocimiento se haga pronto y que no ofrezca ningún tipo de duda.

Este proceso de identificación tiene que ir más allá de la noción simplista de encontrar la herramienta perfecta que permita clasificar de manera permanente a los niños en superdotados o no superdotados, más bien al contrario, tiene que llevarnos hacia una conciencia cada vez más a la alza de que:

- a) La superdotación implica algo más que la capacidad o potencial en un dominio.
- b) Las clasificaciones de la superdotación pueden cambiar a través de los periodos del desarrollo (Subotnik, Olszewski-Kubilius y Worrell, 2011).

Hay que recordar aquí que esta identificación siempre se suscribe a la creencia de que estos niños y niñas poseen unas necesidades que tan solo se pueden atender bien por medio de cambios, más o menos importantes, en el currículo ordinario de una escuela que, inicialmente, no está pensada para ellos. La identificación, por lo tanto, tendrá que tener un carácter preventivo ligado directamente a la intervención y a los cambios que se deriven del currículo. Como consecuencia de este enfoque, el papel del orientador educativo en la identificación de los estudiantes con ACI es cada vez más complejo (Worrell y Erwin, 2013).

---

\* Todos los nombres, adjetivos y denominaciones en general que en este texto aparezcan en masculino se han de entender referidos indistintamente al género masculino y femenino.

Con este trabajo el Grupo de Investigación en Altas Capacidades Intelectuales (GIAC) pretendemos facilitar el proceso de identificación y la toma de decisiones, aportando recomendaciones generales y unas pautas a seguir.

## 2

### Estado de la cuestión

El tema de la identificación ha sido una constante en el trabajo con los alumnos con ACI. Sin entrar excesivamente en el pasado, tendríamos que atribuir a *sir* Francis Galton (1822-1911) el primer intento para medir científicamente la inteligencia, si bien hay constancia de que en el año 2200 a. C. en China ya se usaron pruebas para identificar a los individuos con ACI (Fox, 1981).

Más de 4000 años después, este tema continúa siendo de interés, sobre todo en nuestro contexto más próximo, donde la identificación todavía carece de la regularidad y la precisión que debería tener como primer paso para garantizar una educación adecuada y de calidad para estos niños y jóvenes.

El tema de la identificación podemos verlo como una carrera de obstáculos donde no existe un responsable único a quien atribuirle todo lo que se ha hecho mal hasta el momento, así como tampoco un único obstáculo que saltar. Ha habido muchas casualidades entrecruzadas que han hecho de esta carrera algo más difícil de lo que cualquiera esperaría. El reto ahora es conseguir llegar pronto a la meta y por ello se tiene que empezar a trabajar con la voluntad y el esfuerzo de todos los que creemos que la educación de calidad es para todo el mundo (Rodríguez, 2013).

Muchas cuestiones ponen en peligro la capacidad para identificar al alumnado con ACI de manera fiable y algunas ya han sido puestas de manifiesto en ocasiones anteriores (Martínez y Ollo, 2009) y, a pesar de que la situación ha ido mejorando despacio, todavía conviven definiciones diferentes y propuestas inconsistentes. La realidad es que muchos expertos continúan sin ponerse de acuerdo sobre la manera de conceptualizar la superdotación y, de forma más particular, sobre la mejor forma de identificarlos para minimizar los posibles errores que se deriven.

Por lo tanto, podemos afirmar que un paso importante en la satisfacción de las necesidades de los alumnos con ACI es identificarlos con precisión y eficiencia. De todas formas, los expertos reconocen que el proceso necesario para conseguirlo está lleno de problemas que comprometen la identificación exacta (Gallagher, 2008; Pfeiffer, 2002; Sternberg, 1999).

Feldhusen y Baska (1985) señalan que el propósito de la identificación de superdotados es seleccionar jóvenes cuyas habilidades, motivación, autoconcepto, intereses y creatividad estén por encima de la media y que necesiten programas especiales que se adecúen a sus necesidades. Por lo tanto, la identificación es necesaria cuando (Casado, 2008):

- a) El currículo de la escuela no puede responder a las necesidades y demandas del desarrollo personal de un alumnado determinado.
- b) Existen modificaciones del currículo que se adecúan a sus características, es decir, programas alternativos para atender las demandas planteadas.

A pesar de que se han producido cambios y mejoras en casi todos los aspectos relacionados con la educación de los alumnos con ACI, los datos e informes estadísticos siguen mostrándonos la necesidad de una toma de conciencia y de unos criterios comunes a la hora de la identificación.

Un estudio realizado por VanTassel-Baska (2006, 2009) encontró inconsistencias en los procedimientos de identificación, la prestación de servicios y la implementación de programas para estudiantes con ACI en Estados Unidos, un país que desde 1972, con el informe Marland, ya tenía una definición de superdotación que hoy en día se continúa usando.

En España todo es más reciente y esta inconsistencia es habitual; una mirada al panorama nacional español nos da una imagen heterogénea donde cada comunidad autónoma parece que tiene un protocolo similar, pero nunca idéntico, para llevar a cabo esta tarea. De hecho, esta dispersión aparece incluso entre los diferentes centros educativos de una misma población.

A esta dispersión se une el hecho de que hay pocas herramientas de detección técnicamente sólidas disponibles que ayuden a complementar la prueba tradicional de cociente intelectual (CI), presentando un panorama más amplio de las capacidades de cada estudiante (Jarosewich, Pfeiffer y Morris, 2002).

Finalmente, en la identificación del alumnado con ACI se pueden observar sesgos demográficos importantes que son evidentes en gran parte de los programas, tanto nacionales como internacionales, donde los que se identifican típicamente son los estudiantes provenientes de grupos más favorecidos y de familias más implicadas en su educación. Estas divisiones no son sorprendentes y se demuestran, por ejemplo, cuando aparecen más casos detectados en los centros privados y concertados que en los centros públicos; son datos que aparecen también en otros países (Worrell, 2009). Es importante que los programas de identificación estén presentes de manera habitual y permanente en todos los centros, independientemente de su titularidad, porque tan solo así nos aseguraremos de estar haciendo un trabajo correcto que permita, también a los estudiantes de los grupos tradicionalmente infrarrepresentados, contar con la oportunidad de mostrar su potencial.

El objetivo de la detección en el proceso de identificación es sondear la población escolar para identificar a los estudiantes que están demostrando hitos excepcionales o tienen el potencial de ser triunfadores excelentes, y este objetivo tendría que ser estable y coherente. Hablamos de un grupo que, según autores como Clark (2008), constituye aproximadamente el 20 % de la población escolar, incluyendo superdotados, precoces y los diferentes tipos de talentos, aunque esta cifra puede cambiar en función de la dimensión de la escuela y de la capacidad del programa. Claramente, los estudiantes con ACI pueden identificarse o no, dependiendo del criterio o de la prueba que se haya usado, así es como se ha ido haciendo en demasiadas ocasiones hasta ahora.

### **2.1. Justificación de la necesidad de este proyecto**

Si preguntáramos a un docente: «¿Qué es un estudiante con ACI?», la mayoría contestaría diciendo que es aquel cuya inteligencia es superior a la normal, o a la esperada para su edad y características; quizás incluso concretaría algo más la definición añadiendo que tiene una capacidad superior en una o varias áreas intelectuales.

Estas respuestas, aparentemente sencillas y claras, en realidad plantean muchos interrogantes desde el punto de vista educativo: ¿qué es normal?, ¿a qué áreas de la inteligencia nos referimos?, ¿cómo nos podemos dar cuenta de estas altas capacidades?, ¿qué hemos de hacer si tenemos un alumno con ACI dentro del aula?

Los expertos en la materia no están de acuerdo sobre cómo definir las altas capacidades intelectuales, qué nomenclatura usar o sobre cuál es la definición más adecuada. Algunos incluso afirman que no existe la superdotación (Pfeiffer, 2003). El hecho de que la mayoría de definiciones conceptuales de la superdotación incluya alguna referencia a la inteligencia, término sobre el cual tampoco existe acuerdo y que se encuentra continuamente en revisión, no aporta claridad al tema.

Si los expertos no acaban de ponerse de acuerdo, tienen que ser las Administraciones las que tomen la iniciativa de alguna manera promoviendo encuentros y puntos de diálogo. Como ejemplo tenemos la definición propuesta por el Departamento de Educación de los Estados Unidos (US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, 1993: 25):

«Los niños y adolescentes con altas capacidades son aquellos que muestran respuestas notablemente elevadas, o el potencial necesario para lograrlas, comparados con los otros individuos de su misma edad, experiencia o entorno. Poseen niveles altos de capacidad en las áreas cognitivas, creativas y 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.

## 2.2. Legislación estatal sobre la educación del alumnado con altas capacidades intelectuales

En España, el marco legal que legisla la identificación e intervención educativa con estos alumnos es relativamente reciente y ha seguido el proceso siguiente:

### *La LOGSE. Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*

#### [Disposición derogada]

En su primer artículo ya abogaba por «el pleno desarrollo de la personalidad del alumno». Ahora bien, en el capítulo V de la educación especial, artículos 36 y 37, en ningún momento se mencionan tipologías específicas. Por lo tanto, este tipo de alumnado queda incluido, de manera implícita, en la categoría de alumnos con necesidades educativas especiales.

#### Artículo 36

1. El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar dentro del mismo sistema los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.
2. La identificación y valoración de las necesidades educativas especiales se realizará por equipos integrados por profesionales de distintas cualificaciones, que establecerán en cada caso planes de actuación en relación con las necesidades educativas específicas de los alumnos.
3. La atención al alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización y de integración escolar.

4. Al final de cada curso se evaluarán los resultados conseguidos por cada uno de los alumnos con necesidades educativas especiales, en función de los objetivos propuestos a partir de la valoración inicial. Dicha evaluación permitirá variar el plan de actuación en función de sus resultados.

### Artículo 37

1. Para alcanzar los fines señalados en el artículo anterior, el sistema educativo deberá disponer de profesores de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales didácticos precisos para la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Los centros deberán contar con la debida organización escolar y realizar las adaptaciones y diversificaciones curriculares necesarias para facilitar a los alumnos la consecución de los fines indicados. Se adecuarán las condiciones físicas y materiales de los centros a las necesidades de estos alumnos.
2. La atención a los alumnos con necesidades educativas especiales se iniciará desde el momento de su detección. A tal fin, existirán los servicios educativos precisos para estimular y favorecer el mejor desarrollo de estos alumnos y las Administraciones educativas competentes garantizarán su escolarización.
3. La escolarización en unidades o centros de educación especial solo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas por un centro ordinario. Dicha situación será revisada periódicamente, de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso de los alumnos a un régimen de mayor integración.
4. Las Administraciones educativas regularán y favorecerán la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Esta ley se deroga mediante la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (ref. BOE-A-2006-7899).

### *Real decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales*

Regula los aspectos relativos a la ordenación, la planificación de recursos y la organización de la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, el origen de los cuales puede atribuirse, fundamentalmente, a la historia educativa y escolar de los alumnos, a condiciones personales de superdotación o a condiciones igualmente personales de discapacidad sensorial, motora o psíquica.

Establece las medidas necesarias para garantizar una educación de calidad determinando, para hacerlo, los recursos, medios y apoyos necesarios y potenciando la participación de los padres en la toma de decisiones educativas que afectan a los hijos.

Es el primer texto legal que hace referencia a las necesidades especiales asociadas a condiciones personales de superdotación intelectual y a la necesidad de dar respuesta con medidas específicas, aspecto que recoge el capítulo II, que dice lo siguiente:

## CAPÍTULO II

De la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual

### Artículo 10. Atención educativa

La atención educativa a los alumnos con necesidades especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual tiene que velar especialmente por promover un desarrollo equilibrado de los diferentes tipos de capacidades establecidas en los objetivos generales de las diferentes etapas educativas.

### Artículo 11. Evaluación y medidas

1. 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 tienen que adoptar para su adecuada satisfacción.
2. A este fin, los equipos de orientación educativa y psicopedagógica y los departamentos de orientación de los institutos de educación secundaria que escolaricen alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual contarán con profesionales con una formación especializada.

Esta ley se deroga de la manera indicada, por Real Decreto 1635/2009, de 30 de octubre (ref. BOE-A-2009\_17431).

*Orden de 14 de febrero de 1996 sobre evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.*

Esta orden está determinada por la necesidad de concretar algunos aspectos referidos a la escolarización y articular el proceso de evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan determinadas materias con adaptaciones curriculares.

Regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y establece los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales. Establece que las adaptaciones curriculares significativas que se llevan a cabo se tienen que incluir en un documento individual, en el cual se tienen que indicar los datos de identificación del alumno; las propuestas de adaptación, tanto las de acceso al currículum como las propiamente curriculares; las modalidades de apoyo; la colaboración con la familia; los criterios de promoción, y los acuerdos tomados en el momento de hacer los seguimientos oportunos.

En la presente orden hay una disposición que hace mención específica de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a la superdotación:

### Disposición adicional

En aplicación de lo previsto en el artículo 11.1 y en la disposición adicional primera del Real Decreto 696/1995, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, el Ministerio de Educación y Ciencia elaborará la normativa necesaria para

adecuar lo previsto en esta Orden al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a sobredotación.

A pesar de que en el momento en que apareció esta orden las comunidades autónomas tenían transferidas las competencias en educación, la mayoría todavía no disponían de una normativa propia y se regían por la del MEC (Ministerio de Educación y Cultura).

Esta orden se deroga mediante la Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo (ref. BOE-A-2010-5493).

*La Orden de 14 de febrero de 1996 por la cual se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales*

---

Pretende regular el proceso de valoración psicopedagógica, establecer los criterios de escolarización y determinar los procedimientos técnicos y administrativos adecuados. Todo esto con la doble voluntad de asegurar a los alumnos la respuesta educativa que mejor garantice su progreso personal, académico y social, y de orientar a los profesionales implicados y facilitarles su tarea.

Entiende la evaluación psicopedagógica como un proceso de recogida, análisis y valoración de la información relevante sobre los diferentes elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para identificar las necesidades educativas de determinados alumnos que presentan o pueden presentar desajustes en el desarrollo personal y/o académico, y para fundamentar y concretar las decisiones respecto de la propuesta curricular y del tipo de ayudas que pueden necesitar para progresar en el desarrollo de las diferentes capacidades. Asimismo, la Orden establece que esta evaluación es competencia exclusiva de los equipos psicopedagógicos y de los departamentos de orientación psicopedagógica: respecto del alumno, respecto del contexto escolar y respecto del contexto familiar y social, además del que prevé el apartado tercero de la Orden de 14 de febrero de 1996.

Otros aspectos que recoge esta disposición son: las medidas curriculares (adaptación curricular de ampliación); la anticipación del inicio de la escolarización obligatoria o la reducción del periodo de escolarización; las particularidades para la educación primaria y la secundaria obligatoria; las estrategias metodológicas; la evaluación de aprendizajes, y el procedimiento para solicitar la flexibilización. A pesar de que esta normativa alcanza tanto a los alumnos superdotados como a los que presentan cualquier tipo de discapacidad, la disposición adicional hace referencia a una normativa posterior que debe ser elaborada por el Ministerio de Educación para adecuar el proceso de evaluación psicopedagógica descrito en esta orden a la situación específica de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a la superdotación.

#### **Disposición adicional**

En aplicación de lo previsto en el artículo 11.1 del Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, el Ministerio de Educación y Ciencia elaborará la normativa necesaria para adecuar el proceso de evaluación psicopedagógica descrito en esta Orden a la situación específica del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a sobredotación.

Esta orden se deroga mediante la Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo (ref. BOE-A-2010-5493).

***Resolución de 29 de abril de 1996, de la Secretaría de Estado de Educación, por la cual se determinan los procedimientos que se tienen que seguir para orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de superdotación intelectual***

---

Tiene por objeto establecer el procedimiento para solicitar la flexibilización del periodo de escolarización, adecuar la evaluación psicopedagógica, determinar el sistema de registro de las medidas curriculares excepcionales adoptadas y orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a superdotación intelectual.

Como criterios generales de atención educativa establece que:

1. Los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a la superdotación intelectual tienen que ser escolarizados en centros ordinarios y las decisiones que se tomen respecto de estos alumnos en el proyecto curricular de etapa tienen que formar parte de las medidas ordinarias de atención a la diversidad.
2. Las adaptaciones curriculares que se lleven a cabo para estos alumnos tienen que promover, en todo caso, el desarrollo pleno y equilibrado de las capacidades establecidas en los objetivos generales de la educación obligatoria.
3. La respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones de superdotación intelectual puede suponer la adaptación curricular de ampliación o la flexibilización del periodo de escolarización obligatoria con la correspondiente adaptación individual del currículo.
4. Cuando se prevea la adopción de cualquiera de las medidas curriculares extraordinarias mencionadas, se tiene que mantener informados a los padres o tutores legales del alumno, de quien se tiene que pedir el consentimiento por escrito. Del mismo modo, se tiene que proporcionar información al alumno. El ámbito de aplicación de la Resolución corresponde a los centros docentes que impartan la enseñanza básica obligatoria situados en el ámbito territorial de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia.

La Resolución también determina qué información tiene que recoger la evaluación psicopedagógica del alumno, respecto del contexto escolar y respecto del contexto familiar y social, además de lo que prevé el apartado tercero de la Orden de 14 de febrero de 1996.

Otros aspectos que incluye esta disposición son: las medidas curriculares (adaptación curricular de ampliación); la anticipación del inicio de la escolarización obligatoria o reducción del periodo de escolarización; las particularidades para la educación primaria y la secundaria obligatoria; las estrategias metodológicas; la evaluación de aprendizajes, y el procedimiento para solicitar la flexibilización.

***Resolución de 20 de marzo de 1997, de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional, por la cual se determinan los plazos de presentación y resolución de los expedientes de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de superdotación intelectual***

---

El objeto de esta Resolución es establecer los plazos de presentación de la documentación que se especifica en la Resolución de 29 de abril de 1996, por la cual se determinan los procedimientos

que se tienen que seguir para orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de superdotación intelectual.

La Resolución es aplicable en los centros docentes que imparten las etapas de escolarización obligatoria en el ámbito territorial del MEC.

El plazo de presentación de la documentación que constituye el expediente de superdotación de un alumno será el comprendido entre el 1 de enero y el 31 de marzo de cada año.

*La LOCE, Ley orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*

---

**[Disposición derogada]**

Con la denominación de *necesidades educativas específicas*, la Ley se centra especialmente en los alumnos extranjeros, los alumnos superdotados intelectualmente y los alumnos con necesidades educativas especiales, y establece un marco general que permite que las Administraciones educativas garanticen, en todos los casos, una respuesta educativa adecuada a las circunstancias y necesidades que concurren en estos alumnos.

El capítulo VII está dedicado a la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas y, dentro de este capítulo, la sección 3 menciona explícitamente a los alumnos superdotados intelectualmente y establece que requieren atención específica por parte de las Administraciones educativas.

**SECCIÓN 3.ª. DE LOS ALUMNOS SUPERDOTADOS INTELECTUALMENTE**

**Artículo 43. Principios**

1. Los alumnos superdotados intelectualmente serán objeto de una atención específica por parte de las Administraciones educativas.
2. Con el fin de dar una respuesta educativa más adecuada a estos alumnos, las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para identificar y evaluar de forma temprana sus necesidades.
3. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las normas para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo establecidos en la presente Ley, independientemente de la edad de estos alumnos.
4. Las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para facilitar la escolarización de estos alumnos en centros que, por sus condiciones, puedan prestarles una atención adecuada a sus características.
5. Corresponde a las Administraciones educativas promover la realización de cursos de formación específica relacionados con el tratamiento de estos alumnos para el profesorado que los atiende. Igualmente adoptarán las medidas oportunas para que los padres de estos alumnos reciban el adecuado asesoramiento individualizado, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos.

Esta ley se deroga mediante la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo (ref. BOE-A-2006-7899).

***Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente***

---

Regula, con carácter de norma básica, las condiciones para flexibilizar la duración de los distintos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente; determina el procedimiento de solicitud y de acreditación administrativa en el expediente académico del alumno, que permite el tránsito del alumno dentro de los diferentes niveles y etapas del sistema educativo y entre los centros escolares del territorio nacional en las condiciones de continuidad adecuadas, y establece los criterios para la flexibilización de los varios grados, ciclos y niveles para los alumnos superdotados intelectualmente que cursan las enseñanzas de régimen especial.

## **CAPÍTULO I**

### Disposiciones generales

#### **Artículo 4. Medidas de atención educativa**

1. La atención educativa específica a estos alumnos se iniciará desde el momento de la identificación de sus necesidades, sea cual sea su edad, y tendrá por objeto el desarrollo pleno y equilibrado de sus capacidades y de su personalidad.
2. Las Administraciones educativas determinarán las condiciones que deben reunir los centros para prestar una adecuada atención educativa a estos alumnos, así como los criterios para que los centros elaboren programas específicos de intensificación del aprendizaje.
3. Las Administraciones educativas adoptarán las medidas oportunas para que los padres de los alumnos superdotados intelectualmente reciban el adecuado asesoramiento continuado e individualizado, así como la información necesaria sobre la atención educativa que reciban sus hijos y cuantas otras informaciones les ayuden en la educación de estos. Asimismo, se informará a los padres y a los alumnos sobre las medidas ordinarias o excepcionales de atención que se adopten. Para la aplicación de estas será necesario el consentimiento de los padres.

## **CAPÍTULO II**

### Enseñanzas de régimen general

#### **Artículo 7**

Criterios generales para flexibilizar la duración de los diversos niveles, etapas y grados para los alumnos superdotados intelectualmente

1. La flexibilización de la duración de los diversos niveles, etapas y grados para los alumnos superdotados intelectualmente consiste en la incorporación del alumno a un curso superior al que le corresponde por su edad. Esta medida podrá adoptarse hasta un máximo de tres veces en la enseñanza básica y una sola vez en las enseñanzas posobligatorias. No obstante, en casos excepcionales, las Administraciones educativas podrán adoptar medidas de flexibilización sin tales limitaciones. Esta flexibilización incorporará medidas y programas de atención específica.
2. La flexibilización deberá contar por escrito con la conformidad de los padres.

## CAPÍTULO III

### Enseñanzas de régimen especial

#### Artículo 9

Criterios generales para flexibilizar la duración de los diversos grados, ciclos y niveles para los alumnos superdotados intelectualmente, en las enseñanzas de régimen especial

En el caso de las enseñanzas de régimen especial la flexibilización de la duración de los diversos grados, ciclos y niveles para los alumnos superdotados intelectualmente consistirá en su incorporación a un curso superior al que le corresponda por su edad, siempre que la reducción de estos períodos no supere la mitad del tiempo establecido con carácter general. No obstante, en casos excepcionales, las Administraciones educativas podrán adoptar medidas de flexibilización sin tales limitaciones. Esta flexibilización incorporará medidas y programas de atención específica.

### *La LOE, Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*

---

Por primera vez, en el capítulo I, «Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo», del título II, «Equidad en la Educación», aparece la denominación *alumnos con altas capacidades intelectuales*, en sustitución de los términos que se usaban anteriormente en las diferentes normativas: superdotados intelectualmente y alumnos con necesidades educativas personales de superdotación intelectual. La nueva denominación es un concepto más amplio que los anteriores, puesto que también incluye la atención específica en los alumnos precoces y los talentosos.

## TÍTULO II

### Equidad en la Educación

## CAPÍTULO I

### Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo

#### Artículo 71. Principios

1. Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley. Las Administraciones educativas podrán establecer planes de centros prioritarios para apoyar especialmente a los centros que escolaricen alumnado en situación de desventaja social.
2. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.
3. Las Administraciones educativas establecerán los procedimientos y recursos precisos para identificar tempranamente las necesidades educativas específicas de los alumnos y alumnas a las que se refiere el apartado anterior. La atención integral al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se regirá por los principios de normalización e inclusión.

4. Corresponde a las Administraciones educativas garantizar la escolarización, regular y asegurar la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten a la escolarización y a los procesos educativos de este alumnado. Igualmente les corresponde adoptar las medidas oportunas para que los padres de estos alumnos reciban el adecuado asesoramiento individualizado, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos.

#### **Artículo 72. Recursos**

1. Para alcanzar los fines señalados en el artículo anterior, las Administraciones educativas dispondrán del profesorado de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales precisos para la adecuada atención a este alumnado.
2. Corresponde a las Administraciones educativas dotar a los centros de los recursos necesarios para atender adecuadamente a este alumnado. Los criterios para determinar estas dotaciones serán los mismos para los centros públicos y privados concertados.
3. Los centros contarán con la debida organización escolar y realizarán las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas para facilitar a todo el alumnado la consecución de los fines establecidos.
4. Las Administraciones educativas promoverán la formación del profesorado y de otros profesionales relacionada con el tratamiento del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.
5. Las Administraciones educativas podrán colaborar con otras Administraciones o entidades públicas o privadas sin ánimo de lucro, instituciones o asociaciones, para facilitar la escolarización y una mejor incorporación de este alumnado al centro educativo.

[...]

#### **Artículo 76. Ámbito**

Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación, así como programas de enriquecimiento curricular adecuados a dichas necesidades, que permitan al alumnado desarrollar al máximo sus capacidades.

En el artículo 77 plantea la posibilidad de la flexibilización o aceleración de curso:

#### **Artículo 77. Escolarización**

El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las normas para flexibilizar la duración de cada una de las etapas del sistema educativo para los alumnos con altas capacidades intelectuales, con independencia de su edad.

### ***La LOMCE. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa***

---

En esta ley podemos destacar los aspectos siguientes:

- Se mantiene la denominación *altas capacidades intelectuales*, que ya aparecía en la ley anterior.

- Establece que las Administraciones educativas pueden establecer planes de centros prioritarios para apoyar especialmente a los centros que escolaricen alumnos en situación de desventaja social.

En el punto cincuenta y siete, dice:

Los apartados 1 y 2 del **artículo 71** quedan redactados de la siguiente manera:

1. Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley. Las Administraciones educativas podrán establecer planes de centros prioritarios para apoyar especialmente a los centros que escolaricen alumnado en situación de desventaja social.
2. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

El punto cincuenta y ocho dice:

El artículo 76 queda redactado de la siguiente manera:

#### **Artículo 76. Ámbito**

Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación, así como programas de enriquecimiento curricular adecuados a dichas necesidades, que permitan al alumnado desarrollar al máximo sus capacidades.

### **2.3. Análisis del marco legislativo**

Del análisis de la normativa publicada en España sobre los alumnos con altas capacidades intelectuales, se puede afirmar que esta normativa es escasa, puesto que solo se han dictado dos órdenes, dos resoluciones y dos reales decretos que hacen referencia a la atención educativa al alumnado con altas capacidades. Además, hay una gran separación entre estas normativas: el primer real decreto es del año 1995, las dos órdenes y la primera resolución son del año 1996, la segunda resolución es de 1997 y el segundo real decreto es del año 2003.

Por otro lado, los términos y conceptos utilizados en la normativa estatal cambian con los años, pero siguen siendo confusos y poco concretos. Es un ejemplo el hecho de que el cambio que supuso la introducción, a través de la LOE (2006), del concepto de altas capacidades intelectuales no se acompañó de ninguna precisión en cuanto al término y ahora, con la actual LOMCE, tampoco se ha hecho.

Tal como indican Comas, Díaz, Luque y Ortega (2009), es importante recordar que no todas las comunidades han legislado para desarrollar todos los puntos que la normativa estatal permite desarrollar y que a veces exige que se haga en el futuro, se entiende que en el futuro próximo.

De hecho, el desarrollo legislativo es muy desigual si comparamos las diferentes comunidades, tanto en cuanto a la cantidad y la calidad de las aportaciones, ampliaciones y concreciones, como a la diversidad de campos y puntos relevantes que aplican estas aportaciones.

Por ejemplo, en las comunidades autónomas es necesario:

- Precisar y definir los conceptos relacionados con las altas capacidades intelectuales.
- Iniciar y regular la detección.
- Iniciar y regular la evaluación.
- Concretar aspectos de la evaluación psicopedagógica.
- Concretar la forma y el contenido del informe.
- Concretar la actualización y la formación de los profesionales.
- Concretar los criterios generales de la atención.
- Concretar las medidas curriculares extraordinarias.
- Concretar las medidas excepcionales.
- Determinar los criterios generales, el contenido y las condiciones de flexibilización.
- Concretar/determinar el procedimiento y los plazos para solicitar la flexibilización.
- Concretar la documentación y el registro académico de las medidas excepcionales.

Uno de los puntos menos tratados por la legislación autonómica es el que se refiere a la actualización y la formación de los profesionales que tienen que atender al alumnado con altas capacidades intelectuales. También hay que señalar la falta permanente de precisión y definición de los conceptos relacionados con las altas capacidades intelectuales.

La lentitud con que las comunidades incorporan las novedades que se producen en la normativa estatal es preocupante, pero todavía lo es más cuando esto significa que no adecúan la normativa a las novedades que dicta la normativa estatal, de cumplimiento obligatorio.

Ante este marco legal de referencia, la respuesta de algunas comunidades ha sido optar por una definición o perspectiva concreta, dependiendo del momento y la situación, y al amparo de la falta de directrices de la Administración central. Esto ha hecho que cada comunidad haya acabado adoptando diferentes definiciones, a menudo parecidas, pero casi nunca iguales. Así, por ejemplo, solo algunas comunidades han optado para hacer precisiones como la de distinguir entre los términos *superdotado* y *sobredotado*, dependiendo de si se trata de un sujeto que además de tener una alta inteligencia tiene una alta creatividad (diferenciación léxica que no siempre se puede hacer en las comunidades bilingües).

Otro ejemplo es el número de talentos que pueden haberse definido claramente y que, por lo tanto, son susceptibles de ser identificados, que varía de una comunidad a otra. La cuestión del talento es realmente curiosa dado que en el ámbito anglosajón se está produciendo un proceso contrario y el término equivalente, *talento*, se está eliminando progresivamente de muchas definiciones actuales, a favor de una definición más global, más contextual y con una perspectiva más de desarrollo (Stephens, 2008; Cramond, 2004; Stephens y Karnes, 2000).

De todas maneras, la mayoría de las comunidades no han tratado a fondo la cuestión de las definiciones y, así, han evitado las situaciones probablemente poco resolutivas, a pesar de que la conceptualización influye directamente en el tipo de identificación que haremos y, por lo tanto, en el tipo de instrumentos y protocolo a utilizar.

Resulta fundamental que las autoridades educativas legislen sobre el tema para conseguir y asegurar que los alumnos con altas capacidades intelectuales reciban una atención adecuada y las ayudas educativas oportunas y consigan el desarrollo pleno y equilibrado de sus capacidades desde un contexto escolar normalizado.

Es necesario que las autoridades académicas del Estado y las diferentes comunidades desarrollen toda la normativa necesaria para que la educación de estos alumnos sea cada vez de más calidad y se asegure una inserción escolar exitosa (Comas, Díaz, Luque y Ortega, 2009).

#### **2.4. Incidencia de las altas capacidades intelectuales en la población escolar**

La mayoría de los autores estiman que el número de sujetos con ACI oscila entre un 2 % y un 5 % de la población escolar. Por ejemplo, la UNESCO y el Consejo Mundial para Niños Superdotados\* afirman que cerca del 3 % de la población escolar mundial son personas superdotadas o con ACI. Sin embargo, estas cifras pueden oscilar mucho en función de la definición que elijamos y del grado de rigor que usemos en nuestros criterios de selección. También dependerá de si nos limitamos a los casos de superdotación o si incluimos los diferentes talentos y la precocidad. En cualquier caso, son cifras bastante altas como para que encontrar un estudiante con estas características ya no sea un hecho extraño en nuestras aulas y, sin embargo, muchos, de hecho la mayoría, continúan pasando desapercibidos en su recorrido escolar.

Son mayoría los especialistas que coinciden en la necesidad de la identificación y el diagnóstico precoz para poder dar una respuesta educativa adecuada a sus necesidades, antes de que puedan experimentar efectos negativos por inadecuación y falta de estímulo o reto en la enseñanza (Artola, Barraca y Misterio, 2005).

#### **2.5. Características de los alumnos con altas capacidades intelectuales**

Podemos afirmar, sin temor a equivocarnos, que hay un gran desconocimiento de las características de los niños con capacidad superior. Se han creado ideas falsas que frecuentemente son el origen de muchos de los problemas que tienen. Para poder educar a estos niños tenemos que empezar por olvidar todos estos estereotipos y falsas creencias.

Aunque los superdotados no presentan un perfil único, por lo cual no podemos hablar de un grupo homogéneo con unas características comunes, sí que es cierto que suelen compartir una serie de características que es necesario conocer, especialmente de cara a su correcta identificación. Los docentes tienen que saber que existen, tienen que querer encontrarlos, tienen que querer atenderlos y, luego, tienen que encontrar en los orientadores educativos el apoyo y la guía necesarios para realizar, primero, la identificación y, después, los cambios precisos en las pautas educativas.

---

\* Consejo Mundial para Niños Superdotados y Talentosos (WCGTC).

Para conseguirlo docentes, orientadores y, en definitiva, cualquier profesional que esté relacionado con la identificación y la posterior educación de los niños y jóvenes con ACI tienen que formarse en esta temática.

En la literatura especializada hay muchas listas de las características más frecuentes de estos sujetos (Clark, 2008; Silverman, 2000; Howell, Hewards y Swassing, 1997). Todas coinciden en que los aspectos comunes que caracterizan a un sujeto con ACI derivan, fundamentalmente, de sus características intelectuales, de la creatividad o el talento. La personalidad, las habilidades sociales y de comunicación, las características físicas, etc., pueden presentar tanta variación como en la población normal (Silverman, 2000; Terman, 1925, citado por Silverman, 2007).

El examen de muchas de estas clasificaciones nos llevó a considerar en nuestro trabajo la medición de los aspectos siguientes:

- Capacidades cognitivas.
- Creatividad.
- Motivación.
- Características afectivas y de personalidad.
- Liderazgo.
- Características de aprendizaje.
- Rendimiento académico.
- Aptitudes específicas o talentos.

La mayoría de los alumnos con ACI no muestran todos los comportamientos que se piden, y aquellos que sí que los muestran, no lo hacen continuamente. Además, hay individuos que pueden presentar una o dos características de este tipo de comportamiento y no por eso se considera que tengan altas capacidades. **No tenemos que olvidar que cada alumno es un individuo único, con unas características emocionales, sociales e intelectuales propias y singulares.**

## 2.6. Nuestro punto de partida

En el desarrollo de un método para la identificación de los estudiantes dotados y talentosos, hay cuestiones importantes que hay que tener en cuenta. En este trabajo hemos asumido una serie de ideas básicas como punto de partida, que describimos a continuación.

### ► En cuanto al tipo de educación que queremos:

- Todos los niños han de tener acceso a una educación equitativa.

### ► En cuanto al concepto y definición de altas capacidades:

- Es necesario un acuerdo, consenso y divulgación tanto del concepto como de las características propias de los ACI.
- Los alumnos con ACI son aquellos que poseen un número de aptitudes y destrezas más elevado que los sujetos con inteligencia media. Como resultado suelen obtener un rendimiento intelectual y, en ocasiones, académico más alto o suele manifestarse en algún talento específico.

### ► **En cuanto a las características y necesidades de los estudiantes con altas capacidades:**

- Los sujetos con ACI no constituyen un grupo homogéneo, lo cual implica que un alumno puede tener aptitudes y destrezas muy diferentes de las de otro sujeto con ACI.
- Aspectos como la motivación y algunos factores de personalidad como el autoconcepto y el autocontrol pueden influir de manera considerable en los resultados de los alumnos con ACI.
- Las personas con ACI se diferencian del resto de alumnos no solo cuantitativamente, sino también cualitativamente: no solo son más inteligentes, sino que utilizan su inteligencia de una manera diferente que sus compañeros.
- Pueden existir disincronías (Terrassier, 1993) internas o sociales que dificulten la identificación de los alumnos con ACI.
- Los estudiantes dotados pueden mostrar sus talentos no solo en un dominio, sino también en un área de interés específica. Por ejemplo, un alumno puede llevar a cabo de una manera parecida a la de sus compañeros de su edad las actividades de ciencias, pero llegar a un nivel mucho más alto en la comprensión teórica de los contenidos (Johnsen, 2008).
- La alta capacidad intelectual es un concepto dinámico. Un único examen podría no captar cómo las capacidades de un niño pueden llegar a convertirse en talentos, sobre todo en aquellos niños que tienen oportunidades limitadas de hacer actividades de enriquecimiento fuera de la escuela (Johnsen, Robins, Witte y Feuerbacher, 2003). Cualquier método de identificación tiene que considerar la manera de ofrecer oportunidades para que los estudiantes muestren sus capacidades (por ejemplo, recogiendo muestras de su trabajo).
- Potencialidades y talentos pueden estar presentes en niños que tienen discapacidades físicas y/o sensoriales, o que vienen de diferentes orígenes étnicos, culturales y económicos. Se estima que los estudiantes norteamericanos negros, hispanos y nativos están insuficientemente representados en el 50 % de los programas de educación para superdotados (Ford, 1996). Para mejorar la identificación de poblaciones especiales de estudiantes con ACI, los maestros y profesores necesitan entrenarse para observar características que pueden manifestarse de diferentes maneras en distintos grupos culturales y en los niños con discapacidad (Wet y Gubbins, 2011; Johnsen y Ryser, 1994; Whitmore, 1981).

### ► **En cuanto al proceso de identificación:**

- Es necesario que haya una consistencia en cuanto a instrumentos, criterios, etc., en la identificación. Actualmente asistimos a una falta de unanimidad no solamente en cuanto al procedimiento, los instrumentos de identificación y la evaluación en sí mismos, sino también en cuanto a su finalidad, que entendemos que no ha de servir para etiquetar a las personas, sino para diseñar programas que favorezcan su desarrollo íntegro.
- La identificación precoz es importante para el desarrollo del talento. La identificación precoz de los estudiantes es particularmente importante para los niños que vienen de contextos desfavorecidos socioeconómicamente. Cuando se les proporcionan actividades de aprendizaje desafiantes, que nutren sus capacidades, estos niños consiguen un ritmo y un nivel mucho más alto que cuando se les ofrece un plan de estudios basado en sus debilidades (Borland, Schnur y Wright, 2000).
- Impulsamos la identificación precoz como medio para garantizar una atención escolar y familiar inmediata y adecuada y prevenir posibles problemas derivados de la inatención a sus necesidades y características.

- Entendemos la identificación como un proceso continuo y revisable durante toda la escolaridad obligatoria. De hecho, la identificación tendría que ser vista como un proceso continuo, no como un proceso único que dice definitivamente si un estudiante es superdotado o no. Los talentos emergen y crecen evolutivamente, y algunos no llegan a emerger porque no se produce una estimulación adecuada (Treffinger y Feldhusen, 1996).
- La inteligencia, entendida como capacidad general o cociente intelectual (CI), es una información necesaria pero no suficiente para poder hablar de un sujeto con ACI.
- Para poder llevar a cabo una identificación eficaz es necesario considerar otros factores en interacción con una elevada inteligencia, como una alta creatividad y una alta motivación o implicación en aquellas tareas que interesan al alumno.
- El uso de criterios múltiples puede contribuir a mejorar la identificación y a la vez ayudar a aumentar la de las poblaciones con baja representación (alumnos de clase desfavorecida, emigrantes, niños con algún tipo de trastorno, etc.).

#### ► En cuanto al proceso de atención y educación de este tipo de alumnos:

- Hay una falta de tradición en la atención educativa a las necesidades educativas específicas de este tipo de alumnado desde la inclusión y la normalización. El movimiento por la inclusión educativa impulsa la educación de calidad y con equidad para todo el mundo, incluyendo los alumnos con ACI. Es un camino iniciado en el que hay muchos aspectos para construir.
- Todavía se tiene que llevar a cabo un trabajo de sensibilización muy importante, tanto en el ámbito social como político, y muy especialmente de cara a la comunidad educativa, sobre los procesos de detección y respuesta a los alumnos con ACI que ayude a contribuir al pleno desarrollo de sus potencialidades.
- Solo podremos hablar de una escuela inclusiva si ampliamos el reconocimiento de los derechos educativos a todos los alumnos que se encuentran en el ámbito de las ACI y damos un salto cualitativo que permita acercarnos a unos métodos de identificación más ecológicos y en clave de atención personalizada.
- El ámbito escolar tiene que trabajar en estrecha colaboración con la familia y el contexto social para el desarrollo y la cristalización de estas ACI.
- Según Grau y Prieto (1996: 133):

«El éxito de todo programa educativo depende, en gran parte, de la buena preparación de los profesores. Un profesorado poco preparado es un profesorado sin ilusiones, sin iniciativas, sin posibilidades de descubrir la diversidad de sus alumnos. Todavía más si entre sus alumnos hay alguno o algunos con unas características excepcionales. Está comprobado que los maestros sin una preparación especial sobre el mundo de los alumnos superdotados muy a menudo se muestran hostiles, los rechazan, ya que los sienten como una molestia, no los comprenden y no saben cómo actuar ante sus situaciones diversas, y a veces problemáticas».

Teniendo en cuenta todas estas cuestiones, las mejores prácticas de los métodos de identificación incorporan (Johnsen, 2008):

- Evaluaciones múltiples, dado que una prueba no puede probar todos los comportamientos que un estudiante con talento podría demostrar. En consecuencia, esta información tiene que ser obtenida de las evaluaciones cualitativas (por ejemplo, dossieres de aprendizaje y listas de

control); de evaluaciones cuantitativas; a partir de diferentes fuentes (por ejemplo, maestro, padre, estudiante, iguales...), y en diferentes contextos (por ejemplo, escuela, hogar, actividades extraescolares).

- Un proceso de prenomiación, en que los maestros ofrecen oportunidades desafiantes y diferenciadas en las aulas y observan las respuestas de los estudiantes.
- Participación de los padres en el desarrollo de los conocimientos sobre los estudiantes con ACI, para que comprendan el propósito de los programas de estimulación y/o enriquecimiento, para que puedan llegar a ser observadores y promotores de las capacidades de sus hijos.

La identificación de los alumnos con ACI se ha de considerar como un medio o instrumento que permita poner en marcha las estrategias adecuadas para conseguir el desarrollo óptimo de sus potencialidades (Rodríguez, 2013).

Actualmente se considera que, para la detección y la identificación de un niño con capacidades y talentos excepcionales, los expertos no se pueden limitar al uso de los test de inteligencia, puesto que estos no aportan la información suficiente para afirmar que un niño sea talentoso o excepcional (Castaño y Robledo, 2008).

## El proceso de identificación

El proceso de identificación tiene que estar guiado por cinco principios básicos (Davis y Rimm, 1994; Richert, 1991):

- a) Los intereses de todo el alumnado tienen que servir de guía en todo el proceso (*advocacy*).
- b) Los procedimientos se tienen que basar en las mejores evidencias y recomendaciones de investigación (*defensibility*).
- c) Tiene que garantizar el máximo grado de equidad, es decir, que ningún alumno tiene que quedar al margen de la posibilidad de ser seleccionado para recibir ayudas específicas (*equity*).
- d) La definición que se adopte tiene que ser la más amplia posible (*pluralism*).
- e) Se tiene que procurar que el mayor número de alumnos sean identificados y atendidos (*comprehensiveness*).

Para poder garantizar estos principios, partimos de cuatro ideas principales:

1. Entender que el objetivo principal de la identificación de los estudiantes con ACI es poder anticipar y planificar mejor el trabajo para ajustar la programación de forma que puedan conseguir el desarrollo más completo de sus potencialidades. Esto es así porque entendemos que su capacidad potencial no está bastante estimulada dentro de la enseñanza convencional.
2. Convenir con la mayoría de autores en que es necesario el uso de varias fuentes en todo el proceso de identificación, puesto que cada una tiene ventajas y limitaciones y, por lo tanto, defensores y detractores. Solo de la valoración global del sujeto podremos conseguir un acercamiento, el más fiable posible, a la correcta identificación del alumno excepcionalmente dotado, y evitar el riesgo de excluir erróneamente a estudiantes que podrían beneficiarse de las ayudas educativas.
3. Aceptar que se trata de un proceso continuo, no limitado a un momento del tiempo de manera restrictiva: ni un alumno está identificado para siempre ni puede descartarse como candidato a una ayuda específica para siempre (Tourón y Reyero, 2002).
4. Apoyar la idea de que, para poder conseguir unos resultados adecuados, el proceso de identificación tiene que empezar de manera generalizada con todos los estudiantes de manera que incluya tantos candidatos como sea posible. Por lo tanto, es conveniente llevar a cabo un filtraje o cribaje multidimensional que recoja toda la información posible y que permita elaborar un perfil del candidato lo más ajustado posible.

Partiendo de que la persona con ACI tiene unas características específicas, entendemos que es necesaria la identificación, no tanto para etiquetar como para dar respuesta adecuada a sus necesidades personales, escolares y sociales. En este sentido, la identificación se tiene que convertir en un proceso que:

- Busque las capacidades en los niños y jóvenes para darles la oportunidad de desarrollarlas.
- Oriente y ayude al desarrollo de estas capacidades.

El proceso de identificación del estudiante con ACI se hace necesario desde el momento en que la oferta de una educación adaptada a sus características y necesidades es posible. Es importante que entendamos que los talentos y las potencialidades son educables, que pueden desarrollarse y no son fijas e inamovibles. Más que preguntar «¿quién es superdotado?», la pregunta debería ser «¿quién tiene la potencialidad para llegar a ser superdotado?».

### 3.1. Los problemas de la identificación

La identificación y el uso de pruebas psicométricas o test psicológicos no es una ciencia exacta, y esto no es un hándicap, no es una carencia, es la simple constatación de que tratamos con personas, con variables incontrolables, con sujetos únicos y, por lo tanto, diferentes. Va más allá de la intención de este documento revisar las características psicométricas de las diferentes pruebas que se suelen utilizar para identificar la inteligencia, o discutir los modelos estadísticos y la exactitud en la clasificación de las capacidades. Sin embargo, sí que creemos que tiene que quedar constancia de que no son pruebas tan precisas como puedan serlo las pruebas físicas. Las medidas psicológicas disfrutan de una validez y de una fiabilidad, entre otros valores, que nos hablan de la probabilidad de que midan realmente lo que dicen medir, es decir, de la probabilidad de que los estudiantes con ACI sean identificados como tales en las pruebas o procedimientos. Y esta probabilidad no es nunca del 100 %.

Obtener una puntuación elevada (CI igual o superior a 130) en un test individual de inteligencia se considera, en general, indicativo de ACI. Sin embargo, obtener puntuaciones en este mismo test por debajo de los puntos de corte establecidos por algunos organismos públicos o privados (CI por debajo de 130) no descarta de forma contundente la posibilidad de que el alumno posea estas ACI o talentos.

#### ► No hay una clara definición y comprensión de la superdotación

La concepción errónea de las ACI en general y de la superdotación en particular es una de las muchas cuestiones que ponen en peligro la capacidad para identificar a los alumnos con ACI de manera fiable, ya que:

- Las definiciones son inconsistentes y varían de una comunidad a otra.
- Los expertos no están de acuerdo sobre la forma de conceptualizar y definir la superdotación.

A pesar del uso frecuente y extendido del término *superdotado*, todavía no se ha conseguido una definición consensuada de la superdotación. Incluso hay autores que no ven posibilidades de llegar a un consenso evidente en un futuro cercano (Worrell, 2010). De hecho, el término se usa con frecuencia para referirse a las personas con elevado CI, pero en ocasiones también para referirse a individuos con un rendimiento excepcional en una variedad de dominios académicos y no académicos dispares.

En nuestro entorno las iniciativas y la investigación están dispersas y actualmente no hay ningún proceso sistemático compartido unánimemente para identificar este tipo de alumnado.

#### ► Son pocos los instrumentos de detección técnicamente adecuados

Para algunos autores el problema de la identificación es la escasez de escalas de calificación técnicamente adecuadas (Jarosewich, Pfeiffer y Morris, 2002). La selección de los instrumentos de medida se tiene que hacer siempre atendiendo una serie de criterios que nos permitirán examinar si el instrumento es o no válido para el propósito perseguido, pero en la actualidad son pocos los instrumentos de detección técnicamente sólidos que están disponibles para complementar la prueba de CI y así presentar un cuadro completo de las habilidades del estudiante.

### ► El uso de un solo criterio para la identificación

La bibliografía sobre las ACI sugiere a menudo que el compromiso, la motivación o el rendimiento real son accesorios a un rendimiento excepcional y entiende un alto CI como la única y definitoria característica de la superdotación.

A pesar de que la prueba de CI disfruta de una larga y valiosa historia en la identificación del superdotado (Sattler, 2008; Sparrow, Pfeiffer y Newman, 2005; Flanagan, McGrew y Ortiz, 2000), al igual que cualquier examen psicológico, la prueba de CI no es infalible y tiene sus limitaciones. Quizás la crítica más elocuente de la prueba de CI, cuando se utiliza para la identificación del talento, es el hecho de que pocas veces se utiliza como parte de un protocolo de evaluación integral. Muchos estudiantes pasan desapercibidos si el test de inteligencia es la única medida que se utiliza para la determinación del talento (Ford, Harris, Tyson y Trotman, 2002).

Los investigadores en la educación de las personas superdotadas y talentosas a menudo son cómplices en la perpetuación del mito de que una única puntuación puede ser suficiente para identificarlos. La bibliografía especializada está llena de nociones de las diferencias cualitativas entre los clasificados como superdotados y los que no lo son, a pesar de que la mayor parte de nuestros instrumentos de selección son los indicadores cuantitativos de inteligencia (CI igual o mayor que 130 suele ser el criterio más común).

Por otro lado, los resultados en las pruebas de rendimiento, o curriculares, también se utilizan con cierta frecuencia como marcadores de la superdotación, a pesar del amplio conocimiento que existe sobre los casos de bajo rendimiento, en inglés *underachiever*, los cuales son definidos como individuos con altas puntuaciones en las pruebas estandarizadas, pero con malos resultados académicos (Reis y Renzull, 2009; Elhoweris, 2008; Reyes y McCoach, 2002).

No hay una única puntuación que nos permita hacer predicciones más precisas sobre el rendimiento excepcional, incluso en los ámbitos académicos (Borland, 2008).

### ► La escasa identificación en algunos grupos y minorías

Hay numerosos estudios que demuestran la escasa representación de las minorías y estudiantes de nivel socioeconómico más bajo entre el alumnado identificado como de ACI (Romey, 2006; Castellano, 2003). Los estudios que empezaron a correlacionar la raza o la situación económica ayudaron a otorgar una mayor percepción de la escasa representación de las minorías (Courville y DeRouen, 2009).

En países como los Estados Unidos, con una larga trayectoria en este campo, continúan observando importantes brechas demográficas evidentes en la mayoría de los programas GATE (Gifted & Talented), en los cuales se identifica más a los alumnos con un buen nivel económico y sociocultural y donde tienen más probabilidades de ser superdotados las personas de origen asiático o los europeo-americanos. Estas divisiones no son sorprendentes, sino que van en paralelo a la brecha de éxitos socioeconómicos y culturales que racialmente divide a la sociedad (Worrell, 2009).

Ciertas prácticas educativas, no integradoras, son responsables de la exclusión de muchos estudiantes que provienen de minorías y con potencial de ACI, de los programas específicos de enriquecimiento o ampliación (Castellano y Díaz, 2002; Irby y Lara-Alecio, 1996). Estas prácticas incluyen una serie de errores, como son:

1. La concepción elitista de la superdotación.
2. La falta de sensibilidad cultural de los educadores y administradores.
3. La desigualdad de oportunidades educativas.
4. Las bajas expectativas de estos estudiantes.
5. El uso inadecuado de los instrumentos de detección (por ejemplo, de pruebas estandarizadas con sesgos culturales).
6. El uso de una sola medida para identificar a los estudiantes.

La investigación ha mostrado que los criterios usados para la identificación de los alumnos con ACI afecta al número de estudiantes identificados, así como a la proporción de los grupos subrepresentados (Donovan y Cross, 2002).

La investigación también ha demostrado que el uso de múltiples criterios conduce a una mayor identificación en la proporción de estudiantes de estos grupos subrepresentados (Callahan, Hunsaker, Adams, Moore y Bland, 1995).

#### ► En cuanto a los grupos minoritarios

El sesgo de algunos grupos y minorías dentro del proceso de identificación ha sido a la vez continuo y generalizado a través de una multitud de grupos raciales y étnicos.

Hace más de veinte años, Marín y Marín (1991) pusieron énfasis en la importancia de desarrollar instrumentos culturalmente apropiados que podrían evaluar a los estudiantes hispanos, en particular, con más precisión.

Harris, Rapp, Martínez y Plucker (2007) recomendaron el establecimiento de un sistema de detección inicial en la identificación de los estudiantes dotados que tiene múltiples facetas en los procedimientos, incluyendo la identificación de las características de aprendizaje, la evaluación de la capacidad cognitiva no verbal y, en las fuentes, la inclusión de la calificación docente.

Según Bennett et al. (2004: 29), «el estado de la educación para los estudiantes de minorías es claramente multidimensional y complejo. Se podría decir que el problema más crítico en la educación al que se enfrentan los estudiantes de las minorías es la brecha que se sabe que existe en éxitos académicos entre los estudiantes minoritarios y no minoritarios. Este problema se manifiesta en todos los niveles socioeconómicos». Estos autores afirman que el desarrollo de la capacidad académica tiene que estar garantizado para todos los estudiantes, de todas las minorías.

En otro estudio (Fultz, Lara-Alecio, Irby y Tong, 2013), se trató de ofrecer una solución para la mejor identificación de estudiantes hispanos (lingüísticamente inferiores), mediante el análisis de las propiedades psicométricas del instrumento de detección hispano bilingüe, Dotados 2 (HBGSI) de Irby y Lara-Alecio (2003).

#### ► Respecto a la condición económica

Desde la década de 1990, se pueden encontrar investigaciones que confirman que los educadores reconocen la situación económica como una condición que agrava el sesgo cultural existente que afecta a la distribución de los servicios para los alumnos con ACI. Cuando se trata de estu-

diantes que provienen de minorías con desventajas económicas y/o también culturales, los que tienen la responsabilidad de recomendar a los estudiantes para los procesos de evaluación de las ACI tienen que considerar que estos estudiantes «pueden tener menos experiencias vitales que sus iguales» (Abell y Lennex, 1999: 3).

### ► En cuanto al género

Los docentes pueden percibir de manera diferente las habilidades de los estudiantes de acuerdo con prejuicios basados en el género, lo cual se acaba traduciendo en una peor identificación de las niñas con ACI y, muy especialmente, de las adolescentes.

Se ha descrito que conductas atribuibles socialmente a los hombres (por ejemplo, el inconformismo, la conducta indisciplinada, etc.) son calificadas más a menudo como propias de las ACI, independientemente del sexo del estudiante que las realice (Siegle, 2001).

La identificación no solo se puede hacer de una forma, sino que puede variar de acuerdo con los criterios que se incluyan:

1. Solo aptitudes (A) = percentil 95 o mayor.
2. Aptitudes y rendimiento (A + B) = percentil 90 o mayor + percentil 94 o mayor en rendimiento (medido mediante un instrumento estandarizado).
3. Aptitudes y tareas de desempeño (A + C) = percentil 80 o mayor en las tareas de desempeño.
4. Rendimiento y tareas de desempeño (B + C).

La inclusión de las tareas de desempeño (C) aumenta el número de niñas y mujeres identificadas como de ACI y lo mismo pasa con los estudiantes que provienen de situaciones económicas y sociales desfavorecidas (VanTassel-Baska, Feng y Evans, 2007).

Estos datos tendrían que servir como incentivo para identificar determinados grupos menos representados, como las niñas, las minorías, etc., con la utilización de diferentes métodos, como por ejemplo incluir tareas de desempeño, test no verbales, pruebas que impliquen solución de problemas sociales y no tanto académicos, etc.

### 3.2. Falsos positivos y falsos negativos

Las personas con ACI, ya sean casos de superdotación, talento o precocidad, presentan, tal como hemos dicho, una serie de características que los diferencia del resto de personas. Sin embargo, como no se trata de unas características únicas ni homogéneas, ocurre que estos casos no son evidentes y, frecuentemente, se pueden considerar como tales alumnos que no tienen un perfil intelectual excepcional, mientras que muchos otros que sí lo posean pueden llegar a pasar desapercibidos. Estas confusiones suelen ser causadas por una valoración basada únicamente en el comportamiento del alumno en el aula y, especialmente, cuando en las expectativas de quien valora este comportamiento influye alguna de las falsas creencias que hemos mencionado.

La falta de consenso profesional en la forma de definir capacidades y talentos y, sobre todo, la ausencia de unanimidad en cuanto a un protocolo y un criterio a seguir, puede llegar a modificar los resultados, dependiendo de factores como la calidad psicométrica de la prueba, el corte de puntuación utilizado, etc.

En realidad, hay cuatro grandes posibilidades al hacer la identificación de un sujeto:

- a) Si la evaluación identifica a un estudiante como de ACI y realmente lo es, el resultado es considerado como un caso positivo.
- b) Del mismo modo, si a través de la evaluación no se identifica a un estudiante como de ACI y, en realidad no lo es, estaremos ante un caso negativo.

Estos dos casos iniciales son lo que se podría esperar siempre, casos en que la identificación o la no identificación es perfecta y se ajusta a la capacidad real de los sujetos. Sin embargo, los resultados de la evaluación y el verdadero estado de cosas pueden diferir.

- c) Si un estudiante no posee capacidades excepcionales, pero por varios motivos, como un desarrollo precoz o una sobreestimulación, es confundido e identificado como de ACI, entonces el resultado es denominado un *falso positivo*.
- d) Y, por otro lado, si la evaluación no es capaz de identificar un estudiante con ACI, entonces el resultado es un *falso negativo*.

Respecto de los falsos positivos, pueden encontrarse casos en que, a su alrededor, se generan una serie de cambios y expectativas, tanto en la escuela como en la familia, a los cuales esta persona no podrá responder de forma adecuada. De este modo, un falso positivo puede vivir la situación de forma estresante y sentir cómo su autoestima se resiente al no poder conseguir aquello de lo que se supone que es capaz.

Si las identificaciones dejaran de considerarse como cajones estancos e inamovibles, podríamos optar por criterios más amplios, es decir, que la idea de «no dejar a nadie fuera» prevaleciera por encima de la identificación de un falso positivo.

Sin embargo, estamos demasiado acostumbrados a diagnosticar y poner etiquetas a los alumnos, las cuales generan tales expectativas que hacen que muchos profesionales sean extremadamente cautos a la hora de hacer las identificaciones, tanto que en ocasiones incluso buscan más allá de lo que es prescriptivo a la hora de hacer una valoración positiva de las capacidades que observan.

En este sentido, muchos profesionales son partidarios de solo dar un diagnóstico de ACI cuando el caso está claro y confirmado de manera absoluta, porque tienen miedo de que alrededor de estos estudiantes se creen expectativas y presiones que quizás no puedan cumplir y excluyen de este modo a muchos de los alumnos que, seguramente, podrían también aprovechar los recursos que les ofrecería una educación más adaptada a sus características.

Por otro lado, un falso negativo, tan frecuente hoy en día, es un alumno que, a pesar de sus capacidades y características excepcionales, no es seleccionado para participar en algún programa de enriquecimiento o flexibilización del currículo, por lo que se desaprovechan de este modo las oportunidades que se podrían derivar de los mismos. Es decir, hablamos de personas que a pesar de sus ACI no han sido identificadas por las causas más variadas, por ejemplo, porque su comportamiento no se ajusta a lo que se prevé o porque la falta de formación en este tema de su profesor le impide reconocerlo. Estos alumnos pueden recibir tanto una respuesta educativa poco adecuada como una valoración totalmente desajustada, que atribuya a variables actitudinales o motivacionales lo que no es más que una consecuencia del funcionamiento mental del alumno.

## Los diferentes sistemas de identificación

### 4.1. Principios generales que se han de tener en cuenta para la identificación

Para llegar a una identificación lo más completa y segura posible, hay que recoger datos pertenecientes a tres ámbitos: personal, familiar y escolar, y hacerlo a través de diferentes sistemas de identificación que agruparemos en:

1. Instrumentos o pruebas subjetivas: entrevistas con los padres y con el profesorado; valoraciones y opiniones de sus iguales; observación del comportamiento del alumno en el aula; auto-informes o entrevista con el propio sujeto, etc.
2. Instrumentos o pruebas formales o estandarizadas: test de inteligencia y creatividad; pruebas de aptitudes específicas o talentos; test de personalidad, etc.

Los dos sistemas tienen ventajas y desventajas, de forma que se hace necesario que se utilicen de forma complementaria antes de realizar una identificación. La superdotación y el talento son dimensiones intelectuales y, por lo tanto, su constatación solo se puede llevar a cabo mediante una exploración completa de los recursos de inteligencia de los alumnos. Por otro lado, obtener información paralela de los rasgos de personalidad puede permitir explicar y justificar las posibles irregularidades del comportamiento, de manera independiente respecto al perfil intelectual.

En todo proceso de identificación juega un papel fundamental la colaboración del profesorado y de la familia, ya que unos y otros, a través de la observación diaria, pueden aportar información valiosa sobre las características aludidas. En cuanto a la administración de las pruebas psicométricas y a la interpretación de la información, los dos procesos tienen que ser realizados por profesionales especializados, los orientadores educativos.

Entre los criterios clásicos para la adecuada elección de los instrumentos encontraríamos (Feldhusen y Jarwan, 2000):

- Relevancia del test.
- Fiabilidad.
- Validez.
- Establecimiento de los baremos.
- Sesgos posibles.
- Efecto techo, etc.

Para encontrar información sobre algunos problemas de la medida en psicología y educación, se puede consultar Muñiz y Fonseca-Pedrero, 2008; Muñiz, 1996, o Martínez-Arias, 1995.

En el mercado se pueden encontrar diferentes test y baterías de evaluación de aptitudes intelectuales que son de uso común y permiten medir la mayoría de los recursos cognitivos.

Probablemente la dimensión más difícil de evaluar actualmente, con las pruebas estandarizadas de que disponemos, es la creatividad.

La información sobre algunos rasgos básicos de la personalidad es un complemento necesario que enriquece la evaluación y permite precisar las causas de determinados problemas de socialización o comportamiento.

Normalmente, las demandas de identificación vienen de la familia o del profesorado de un alumno en concreto. En estos casos siempre es aconsejable recoger por escrito toda la información que pueda aportar el que solicita la demanda.

Una forma de conseguir este objetivo (Clark, 2008; Feldhusen y Jarwan, 2000; Tuttle, Becker y Sousa, 1988) es llevar a cabo programas de identificación, que consisten en una serie de pasos o fases y que empiezan con el mayor número de estudiantes posible, que se reduce gradualmente con la introducción de nuevas fuentes de evidencia.

La identificación de la superdotación requerirá siempre un estudio especializado que se considere provisional y susceptible de revisión antes de los 12-13 años, edad a partir de la cual se puede realizar un diagnóstico definitivo. Antes de esta edad, es difícil diferenciar la superdotación de otros tipos de ACI, como la precocidad o el talento académico. El objetivo último es evitar los perjuicios que puedan derivarse, a corto y largo plazo, de una identificación incorrecta.

Algunos autores de referencia que han escrito sobre las diversas formas de identificación, como Clark (2008), Tannebaum (2003) y Feldhusen y Jarwan (2000), coinciden en señalar que han de tener una serie de características generales:

- a) La identificación tiene unos objetivos precisos porque pretende localizar a los alumnos que tienen una capacidad potencial.
- b) Los indicadores e instrumentos utilizados en la identificación deben reflejar el contenido o los requisitos de la respuesta educativa que se aplicará.
- c) Tiene un carácter inclusivo. Hay que utilizar información diversa para evitar el riesgo de excluir incorrectamente a los alumnos que podrían beneficiarse de una respuesta diferente.
- d) La admisión de alumnos en una determinada respuesta educativa tiene que estar consensuada fundamentalmente por el equipo docente y, especialmente, por los servicios de orientación educativa que hay en las instituciones educativas.
- e) El proceso de identificación tiene que verse como un continuo. Ni un alumno está identificado para siempre, ni puede descartarse como candidato a una ayuda específica para siempre.
- f) Es conveniente hacer pruebas de filtraje o *screening* multidimensional que recoja toda la información posible y que permita elaborar un perfil del alumno con sus habilidades, sus puntos fuertes y débiles, etc.

Por otro lado, la publicación *Aiming for Excellence: Gifted Program Standards* (Landrum, Callahan y Shaklee, 2005), de la National Association for Gifted Children, cita la investigación de Callahan et al. (1995), que incluye los principios generales que se tienen que utilizar para la identificación:

1. El uso de medidas que van más allá de una concepción limitada del talento.
2. El uso de estrategias de identificación separadas y adecuadas para identificar los diferentes aspectos de la superdotación.

3. El uso de instrumentos y estrategias fiables y válidos.
4. La utilización de instrumentos adecuados en las poblaciones marginadas (ser conscientes de que la superdotación puede parecer distinta en diferentes culturas).
5. Ver a cada estudiante como un individuo y reconocer los límites de una única puntuación o una sola medida.
6. El uso de un enfoque de múltiples medidas/criterios múltiples en la identificación.
7. El reconocimiento de las grandes limitaciones de la utilización de matrices en el proceso de identificación y tomar conciencia del valor del estudio de un caso individual.
8. La identificación y la educación (no ha de haber ninguna limitación que impida a los estudiantes poder avanzar y tener las necesidades cubiertas).

#### 4.2. Dos maneras de identificarlos

En el proceso de identificación de los alumnos con ACI, tradicionalmente se han establecido dos vías posibles:

1. Hacerlo de acuerdo con la demanda particular que puede hacer la escuela, o la familia, mediante la observación de alumnos que están claramente más avanzados que sus iguales.
2. Intentar encontrar el máximo número de alumnos con un alto potencial, para lo cual se llevaría a cabo un proceso mediante el cual se examina el mayor número posible de estudiantes potencialmente con ACI.

La identificación dentro de los programas de ACI tiene que basarse en pruebas de rendimiento (académico o no académico) excelente o en el potencial para el logro excepcional en cualquier dominio académico en relación con sus iguales de la misma edad o grado escolar.

Aunque la identificación de los estudiantes con ACI a menudo se ve limitada por la falta de recursos, el objetivo es que llegue al número más grande posible, teniendo en cuenta tanto los errores de medida como la dificultad para quien continuará teniendo derecho a la designación.

#### 4.3. La identificación a demanda

En nuestras escuelas tradicionalmente el proceso de identificación de los alumnos con ACI se ha llevado a cabo después de la demanda particular que los centros, o a veces la familia, hacen a los equipos de orientación educativa o departamentos de orientación, de acuerdo con la observación de una serie de características en estos alumnos que se muestran más avanzados que sus iguales (Lohman, 2005a, 2005b). En este tipo de situaciones el estudiante se identifica de manera individual e independiente, y *a posteriori* se toman las medidas educativas que se consideran oportunas y, sobre todo, sin que esto signifique el establecimiento de alguna rutina o protocolo que permita identificar un número mayor de alumnos en el futuro. A menudo esta identificación puede llegar a hacerse antes en el ámbito de la práctica psicológica privada que dentro del ámbito de la Administración educativa. Llamamos a esta estrategia identificación a demanda.

Además, este tipo de identificación a demanda hace que la probabilidad de falsos negativos y positivos aumente enormemente, por la falta de un protocolo de identificación unificado. Con esta actuación se favorece a un determinado tipo de alumnos cuyo comportamiento o personalidad puede resultar más destacable para los familiares, el profesorado, etc., y que hace más probable su identificación, frente a otros que pueden pasar desapercibidos a pesar de que también tienen ACI.

Esta modalidad es diferente de la siguiente, en la cual el proceso de identificación se inicia con medidas de tipo formal, por lo que se evalúan directamente los diferentes componentes implicados en la excepcionalidad. Las ventajas de este método se originan en el acceso directo a las variables de inteligencia, por lo cual se dispone de pruebas desde un primer momento y no de indicios para confirmar. Sin embargo, resulta una estrategia muy costosa en la primera fase, puesto que los instrumentos formales normalmente requieren aplicaciones de larga duración y las condiciones de aplicación resultan mucho más rígidas ya que normalmente se deben realizar de forma individual.

No obstante, existe la posibilidad de hacer las cosas de otro modo, sobre todo si el objetivo último es intentar encontrar el máximo número posible de alumnos con ACI. Para ello, se tiene que optar por establecer un proceso de filtraje o *screening*, mediante el cual se examina el máximo número posible de estudiantes potencialmente con ACI (Worrell y Erwin, 2013; Pfeiffer y Blei, 2008; Tannenbaum, 2003, por ejemplo, son defensores de este proceso).

La manera de llevar a cabo este segundo tipo de estrategia de identificación, que denominaremos identificación global o proactiva, consiste a llevar a cabo una serie de pasos o fases, empezando con el máximo número de estudiantes posible (a menudo toda la población), y después ir reduciendo el número gradualmente, a medida que se introducen nuevas fuentes de evidencia (Clark, 2008; Feldhusen y Jarwan, 2000).

#### 4.4. La identificación global o proactiva

El objetivo de la detección en el proceso de identificación es tantear la población escolar para encontrar a los estudiantes que están demostrando el logro excepcional o que pueden tener el potencial de ser triunfadores excelentes. Clark (2008) sugirió que este grupo constituye aproximadamente el 20 % de la población escolar, pero esta cifra puede ser modificada en función del tamaño del centro escolar y de la capacidad del programa.

La identificación de tipo individual es, desde el punto de vista económico y temporal, costosa y, por lo tanto, difícilmente aplicable para la detección en grupos amplios de población. Por eso se han construido sistemas para la aplicación de estrategias multivariadas y secuenciales que en varias etapas permiten extraer de una población amplia una muestra determinada, en nuestro caso, sujetos con ACI.

- Si siempre es importante establecer claramente *a priori* cuál es nuestro modelo de superdotación, qué tipo de sujetos pretendemos identificar y con qué finalidad, lo es más en estos sistemas, puesto que será determinante para seleccionar el tipo de pruebas a aplicar en cada fase.
- No hay unanimidad para establecer modelos en las diferentes etapas de selección (Tannenbaum, 2003), pero, a partir de los datos y experiencias llevadas a cabo sobre población española, podemos plantear que para conseguir estos objetivos tienen que emplearse sistemas de identificación que reúnan los siguientes requisitos:
  1. Que sean variados; es decir, que alcancen toda la gama de capacidades necesarias para los alumnos con ACI.
  2. Que apliquen varios instrumentos de evaluación; es decir, que empleen diferentes pruebas para que se pueda detectar a los alumnos con distintos tipos de capacidades excepcionales en diferentes edades.

## Las fases de la identificación global o proactiva

La mayoría de autores (Ford, Grantham y Whiting, 2008; Ryser y McConnell, 2004; Ford, Harris, Tyson y Trotman, 2002) hacen referencia a tres aspectos de la identificación que necesitan una atención especial:

- a) La definición de las ACI y de la superdotación en particular.
- b) El momento de preidentificación de los alumnos por parte del profesorado.
- c) La selección de las pruebas utilizadas para determinar las ACI.

Esta es la secuencia lógica de pasos para el análisis, puesto que la definición es la que tendría que empujar todas las otras facetas de un programa de educación para alumnado con ACI (aunque no siempre sea así).

Los procedimientos de identificación suelen dividirse en diferentes momentos. Algunos autores, como Johnsen (2008), recomiendan el uso de distintas fases en las que las decisiones tomadas en cada una sirvan para determinar si los estudiantes pasarán a la siguiente.

En general se admite que para llevar a cabo la identificación, cometiendo el mínimo de errores posible, tenemos que ir desarrollándola en **dos fases: filtraje (*screening*) e identificación**. En la primera se trata de seleccionar a los candidatos potenciales, y en la segunda, de confirmar su capacidad.

Junto con estas dos etapas básicas hay que prever la existencia de una **tercera fase**, destinada a la **selección de las medidas educativas** más apropiadas en cada caso.

Los estudiantes dotados son tan diferentes entre sí como cualquier otro grupo de alumnos. Necesitan ser identificados y recibir apoyo para que sus capacidades, en dominios específicos, se puedan convertir en talentos.

La identificación temprana es especialmente crítica para los estudiantes de ambientes económicamente desfavorecidos y para las personas con discapacidades físicas y/o sensoriales.

Las prácticas de identificación más eficaces incorporan múltiples evaluaciones en un proceso dinámico, proporcionan entrenamiento a los padres y maestros, y se toman las decisiones de acuerdo con un sistema integral que ofrece igualdad de acceso a todos los estudiantes.

## Primera fase de nominación o *screening* (filtraje o cribaje)

La primera fase, denominada de forma genérica filtraje, habitualmente consiste en la evaluación de todos los alumnos de una misma edad para seleccionar un porcentaje de los más capacitados. El objetivo es encontrar, de forma rápida y económica, posibles candidatos para realizar una identificación individualizada de ACI.

En esta fase se suelen utilizar uno o más métodos no formales, subjetivos, que recogen la información que las personas más cercanas y relevantes para los sujetos pueden aportar (maestros, padres, compañeros...). El tipo de pruebas que se pueden utilizar en la criba inicial puede incluir:

- Observaciones e informes de los profesores.
- Información procedente de la familia (entrevistas o formularios de nominación, etc.).
- Nominaciones de los compañeros (*peer*).
- Autonominaciones.
- Rendimiento académico.
- Datos biográficos.
- Inventarios de intereses.
- Evaluación mediante técnicas de dossier.
- Uso de puntuaciones en pruebas o test colectivos.
- Escalas conductuales (comportamiento en el aula).
- Muestras de escritura.
- Muestras de creatividad.
- Rendimiento, etc.

La única manera de poder identificar correctamente a este alumnado es mediante el uso de criterios múltiples (Castellano y Díaz, 2002), por lo cual a menudo se utilizan varios antes de tomar decisiones sobre a quién se ha de excluir de la evaluación más intensiva. De acuerdo con Tourón, Peralta y Reparaz (1998), se considerará mejor que se produzcan en esta fase más falsos positivos que falsos negativos.

La utilización de juicios emitidos por padres, profesores y compañeros ha sido uno de los recursos más utilizados en la identificación de los alumnos con ACI. Estos juicios proporcionan una información diferente que la de los test de inteligencia y permiten completar la evaluación recogiendo datos sobre la motivación, actitudes y estilos de aprendizaje de los alumnos.

Durante la fase de nominación, los educadores tienen que considerar a todos los estudiantes para asegurar la igualdad de acceso, en particular a las personas con discapacidad física y/o sensorial, a las minorías o a grupos sociales con menores ingresos, aquellos también que no dominan

la lengua principal, o a los de las zonas rurales, aisladas, etc. En esta fase, los centros tienen que enviar información a las familias, anunciar las opciones del programa y describir el proceso de identificación. Los docentes pueden implementar estrategias previas diferenciadas que les permitan observar cómo los estudiantes interactúan en actividades de aprendizaje desafiantes y variadas. Cuando estén disponibles, el profesorado de los estudiantes con ACI podría trabajar con grupos pequeños para descubrir los talentos específicos y los intereses particulares de cada alumno.

Este sistema de filtraje permite realizar la identificación sobre una población total de una determinada edad o un grupo, con la ventaja de que ningún sujeto es descartado previamente. Además, se trata de una de las estrategias que proporcionalmente exigen menos coste, a la vez que reduce las probabilidades de no identificación o de falsas identificaciones.

Completada esta etapa se obtiene una muestra, que se sitúa entre el 5 % y el 15 % de la población total inicial. A este nuevo grupo se le aplican pruebas específicas por áreas en función de los datos previos obtenidos sobre sus aptitudes más relevantes (creatividad, aptitudes musicales, liderazgo, habilidades psicomotrices, capacidad matemática, etc.). Con toda la información se consigue establecer un perfil individual sobre el que se han de fundamentar los programas de intervención y las adaptaciones curriculares necesarias en cada caso.

### **6.1. Cuestionarios, inventarios e informes del profesorado**

En general, la información que pueden dar los docentes constituye una fuente muy rica, puesto que tienen alumnos de características muy diferentes y disponen de la oportunidad de observarlos en situaciones y actividades claramente diferenciadas.

Algunos autores (McBee, 2006; Lewis, 2001; Hany, 1993) son partidarios de utilizar al profesorado como principal informador puesto que es una de las personas que está más tiempo con el sujeto, y es el que ve más de cerca cuál es su nivel de aprendizaje, cuál es su ritmo de trabajo, en qué tipo de trabajos se siente más cómodo, cuáles son sus intereses en actividades de libre elección, si muestra dotes creativas, su evolución en clase de Educación Física, su facilidad para aprender la melodía y la letra de las canciones, si se relaciona o no con sus compañeros, si es aceptado de forma normal o si suelen rechazarlo, etc.; en definitiva, el docente puede observar en todo tipo de situaciones y actividades durante un largo periodo de tiempo, por lo que posee una gran cantidad de valiosa información respecto a la conducta cotidiana del alumno.

Para que el profesorado tenga toda esta información respecto a sus alumnos tiene que estar atento y debe ser conocedor de cómo y qué es lo que ha de observar en cada momento. Los estudios realizados sobre la validez de la información procedente del profesorado en relación con la identificación de alumnos con ACI a menudo son contradictorios. Así, mientras que algunos parecen confirmar que los profesores pueden ser capaces de seleccionar adecuadamente, a los estudiantes para cursos especiales y de juzgarlos de una manera consistente (Piiro, 1999; Hany, 1993), otros estudios parecidos indican que los maestros y profesores no siempre suponen una fuente de identificación precisa (Tourón y Reyero, 2002; Genovard y Castelló, 1990). Tal imprecisión es, en muchas ocasiones, consecuencia de la falta de formación e información sobre las características y necesidades de este alumnado.

A menudo el profesorado no sabe qué tiene que observar ni cómo hacerlo. Un claro ejemplo sería el tema de la creatividad, que frecuentemente se limita a las actividades del área de Plástica.

En muchos casos las nominaciones que hacen los profesores son coincidentes con el alto rendimiento académico. En otros casos, en poblaciones marginales o en niños inadaptados y con problemas conductuales, no hay ninguna correlación entre las nominaciones de los profesores y los alumnos de altas habilidades. Uno de los principales problemas de las nominaciones del profesorado se encuentra en el hecho de que tienden a identificar más a los alumnos que presentan elevados niveles en aptitudes cognitivas, sobrevalorando el saber memorístico y reproductivo. Se trata de un sesgo académico que enmascara las respuestas del profesor siguiendo criterios de rendimiento escolar. En general, suelen prestar menos atención a aquellos que muestran otras características, también propias de los alumnos con ACI, como por ejemplo la creatividad, la resistencia a la autoridad, el aburrimiento ante tareas rutinarias, etc.

Varias investigaciones han demostrado que el profesorado puede aumentar notablemente la precisión y validez de sus juicios si se entrena para saber a qué tipo de comportamientos tiene que estar atento (Gagné, 2004; Rayo, 2000). Por este motivo, muchos investigadores en el campo de las ACI ponen el énfasis en que hay que llevar a cabo un correcto entrenamiento previo de maestros y profesores para poder sacar el máximo partido de la información que pueden aportar respecto a identificación de los sujetos con ACI.

En definitiva podríamos decir que hay cuatro condiciones para poder usar a los profesores como preidentificadores de las ACI (Hoge y Cudmore, 1986):

1. Deben tener una preparación previa adecuada:
  - Tienen que estar familiarizados con el propósito del proceso de identificación.
  - Han de conocer los instrumentos empleados.
  - Siempre que sea posible, tienen que poder entrenarse en la interpretación de las escalas en relación con los comportamientos de sus alumnos.
2. Deben contar con instrumentos adecuados para expresar sus juicios.
3. Hay que desarrollar y usar medidas de valoración estandarizadas.
4. Se tienen que utilizar en combinación con otros instrumentos de evaluación.

Igual que en todas las formas de calificación, hay que asegurarse de que el profesor conozca bien al estudiante; por lo tanto, puede ser útil para el personal de la escuela tener un procedimiento en el cual las nominaciones no se realicen nunca antes del segundo trimestre del curso académico.

### ► Ejemplos de escalas para el profesorado

Muchos autores han construido escalas y cuestionarios para los maestros, como por ejemplo:

- Escalas para evaluar las características de comportamiento de los estudiantes superiores (*Scalas for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students*. Revised Edition, SRBCSS; Renzulli et al., 2002). Probablemente es una de las escalas más utilizadas.
- Escalas de evaluación para superdotados y talentosos (Gifted and Talented Evaluation Scales, GATES; Gilliam, Carpenter y Christensen, 1996).
- Escalas para la evaluación del superdotado (Gifted Evaluation Scale, 2nd edition, GES-2; McCarney & Anderson, 1989).

- Instrumento de Identificación del Talento de Kranz (Kranz Talento Identification Instrumento, KTII; Kranz 1981).
- Escalas Purdue de Valoración Académica (Purdue Academic Rating Scales, PARS; Feldhusen y colaboradores, 1990).
- Recientemente investigadores de la Universidad de Duke han desarrollado una nueva escala de clasificación de talento llamada Escalas de Calificación de Superdotados (The Pfeiffer-Jarosewich Gifted Rating Scales, RS; Pfeiffer y Jarosewich, 2003).

Estos instrumentos plantean al profesorado preguntas sobre diferentes aspectos del alumno, como por ejemplo la realización de tareas escolares, la creatividad, el liderazgo, la motivación, el estilo de trabajo del alumno. Sin embargo, la mayoría de estos instrumentos no han sido adaptados para su uso en la población española.

## 6.2. Cuestionarios, inventarios e informes de la familia

Las familias, y más concretamente los padres, son una fuente de información importante en la identificación de los sujetos con ACI, especialmente en edades tempranas, porque conviven en situaciones muy dispares y, a veces, pueden observar conductas que raramente se dan en el contexto escolar. No hay nadie mejor que ellos para informar sobre las habilidades y las capacidades precoces que presentan sus hijos.

Los padres pueden aportar datos que no podemos obtener de ninguna otra manera. Por ejemplo, datos sobre el desarrollo evolutivo, primeros aprendizajes, ritmo de crecimiento, comportamiento fuera del ámbito escolar, relaciones familiares, actividades preferidas, comportamientos relacionados con la autorregulación del trabajo académico que realizan en casa, etc. (Gotzens y González, 1995). Además suelen tener información respecto a anécdotas e información genérica que puede ayudarnos a tomar decisiones.

La información que dan los padres puede clasificarse como anecdótica, específica o de tipo evolutivo. Los tres tipos son una valiosa fuente de datos. Sin embargo, es normal que no juzguen imparcialmente la inteligencia de sus hijos, sobrevalorándola en unas ocasiones e infravalorándola en otras. Por ejemplo, a menudo hay padres que están deseosos de encontrar en sus hijos todas aquellas características que los hacen ser «perfectos» o aquellas potencialidades que a ellos les hubiera gustado tener. Este es el motivo por el cual estos informes tienen que ser interpretados con cautela. La mejor manera de trabajar con los padres es estructurando la información a partir de instrumentos que configuren los datos que se tienen que valorar, además de ayudarlos a superar su inexperiencia y el desconocimiento del tema.

### ► Ejemplos de escalas para las familias

Hay algunas guías o escalas de observación dirigidas a padres en que se recogen características del desarrollo cognitivo, lingüístico, psicosocial, creativo y de aprendizaje del niño (Davis y Rimm, 1994):

- Sample Parent Nomination Form at the Early Childhood Level (Tongue y Sperling, 1976).
- Modelo de Martinson (Martinson, 1974).

Otros autores optan por la posibilidad de elaborar una nueva escala (Tourón y Reyero, 2002) o por volver a formular alguna ya existente, que permita hacer un proceso de selección siempre teniendo muy en cuenta las características y necesidades más frecuentes de los alumnos con ACI (Burns, Mathews y Mason, 1990; Wolfe y Southern, 1989).

Sin embargo, no todos los autores son de la misma opinión sobre la capacidad de identificación de los padres. Algunos autores (Trost, 1993) consideran que no son predictores válidos del rendimiento de sus hijos; en cambio, otros (Ciha, Harris, Hoffman y Potter, 1974; Jacobs, 1971) consideran que tienen un éxito razonable en la identificación.

En cualquier caso, la mayoría advierte de la necesidad de la información conseguida a través de los padres siempre que sea utilizada junto con otros criterios (Lee y Olszewski-Kubilius, 2006).

### 6.3. Nominaciones del grupo de iguales (*peer nomination*)

La información que nos ofrecen los compañeros no tiene tanto que ver con el rendimiento académico como con las habilidades del sujeto respecto al talento lingüístico, la creatividad, el talento musical o deportivo, etc.

Se parte de la consideración de que los compañeros de clase son buenos informadores a la hora de distinguir qué alumnos destacan en una serie de habilidades, que incluso pueden pasar desapercibidas para los maestros o los padres. Los estudiantes interactúan en muchas y varias situaciones grupales, ya sea dentro del aula, en el patio, etc., situaciones en que ni el docente ni los padres están presentes. Este tipo de nominación se utiliza con más frecuencia cuando se decide el tipo de programa educativo específico para un alumno con ACI.

La investigación de estas nominaciones todavía no está muy sistematizada, da resultados positivos, aunque no igualmente válidos, en la identificación de diferentes capacidades. Parece que las nominaciones entre iguales se realizan más acertadamente sobre características de liderazgo y socialización; en cambio, este sistema no parece dar buenos resultados en habilidades matemáticas y lingüísticas (Gagné 1999; Tuttle et al., 1988).

#### ► Ejemplos de escalas para los iguales

Aunque varios estudios han señalado que este tipo de nominaciones pueden resultar muy inexactas al estar influidas por criterios poco fiables como la popularidad de los alumnos (Blei y Pfeiffer 2007; Cunningham, Callahan, Plucker, Roberson y Rapkin, 1998), algunos autores (Tourón Reyero, 2002; Davis y Rimm, 1994) animan a crearlas, eso sí, siempre atendiendo tres aspectos:

1. Características: es decir, aquellos rasgos que pretendemos evaluar. En las nominaciones de iguales de Jenkins y Stewart (1979), por ejemplo, se pide a los niños que imaginen que están en una isla desierta y que nombren aquel compañero que mejor haría ciertas cosas, como organizar, entretener, inventar, juzgar, etc.
2. Nivel y curso de los alumnos: tener en cuenta el nivel escolar en que se aplicará la encuesta, ya que los niños pequeños parecen tener dificultades para identificar capacidades o atributos de sus compañeros.
3. Estilo de las preguntas planteadas: dependiendo de la edad de los alumnos, pueden formularse de manera directa, indirecta, etc.

La estructura de estas escalas para este tipo de identificación es relativamente sencilla y tiene características similares a la del sociograma, si bien en este caso se señalan fundamentalmente las capacidades de enfrentarse a problemas o situaciones hipotéticas. Un ejemplo de ello puede ser:

- Peer Nomination Forms (Tracking Talent; Gagné, Bégin y Talbot, 1993).

#### 6.4. Autonominaciones y autoinformes

La misma valoración que el sujeto puede hacer de sus habilidades también puede ser una importante fuente de información. Los superdotados suelen ser conscientes, desde muy temprana edad, de sus diferencias respecto a los demás; sin embargo, el conocimiento de sí mismo no es completo ni objetivo hasta la edad de la preadolescencia. Además, el factor autoestima (sentirse o no bien consigo mismo) puede estar influido por muchos y diversos factores (familia, escuela, etc.) que en algunos casos pueden hacer que el sujeto desee ser «normal», es decir, pasar desapercibido, con lo que esta prueba perderá gran parte de su valor.

Si las nominaciones del grupo de iguales son un material especialmente útil en los primeros cursos escolares, los autoinformes son instrumentos más aprovechables a medida que los alumnos tienen más edad y están en mejor disposición de valorar sus capacidades y habilidades. Renzulli (1986) afirma que las autonominaciones son particularmente útiles en la enseñanza secundaria y superior, donde el desarrollo madurativo del sujeto lo capacita para poder usar los autoinformes como indicadores de sus capacidades y de su autoestima.

Este tipo de materiales tratan de cubrir el vacío para valorar actividades o conductas excepcionales que no se manifiestan frente a otras personas, o también de aquellas que son difícilmente cuantificables en pruebas psicométricas, como: persistencia en las tareas, entusiasmo, etc.; en general, elementos motivacionales o actitudinales. Gagné, Bégin y Talbot (1993) advierten que con estos instrumentos suele darse una alta frecuencia de autonominados.

Dentro del apartado de autoinformes, habría que distinguir los siguientes tipos:

- Autonominaciones, bien a través de informaciones espontáneas, bien a través de entrevistas personales o análisis de diarios.
- Autovaloraciones personales, en las que los alumnos valoran sus características en determinadas habilidades, como la solución de problemas, la capacidad inventiva o aspectos de la creatividad en general. Es en este último campo donde las autovaloraciones han sido más empleadas.
- Autobiografías, a través de las cuales se expresan vivencias, éxitos e intereses.

#### ► Ejemplos de escalas de autonominación

Diferentes autores han creado este tipo de materiales (Sternberg, 1999; Tuttle et al., 1988; Torrance, Khatena y Cunnington, 1974, etc.), pero su uso es poco frecuente y no se utiliza nunca como único elemento en la toma de decisiones.

Un ejemplo reciente de este tipo de instrumentos es:

- Inventario de autonominación para identificar el talento de tipo técnico (Acte-Nomination Inventory for Identifying the Talent in The Technical Field-IATDT; Ionica-Ona, 2013).

Habitualmente, los autoinformes que sirven de complemento en los estudios de tipo individualizado tienen un cierto nivel de utilidad, sobre todo porque pueden proporcionar pistas interesantes encaminadas a la adscripción del alumno a un programa concreto, aunque muchos de los autores consideran que no generan diferencias entre sujetos de alto potencial y sujetos de la media.

## Segunda fase de identificación o diagnóstico

Una vez que un grupo de estudiantes se ha identificado en base a la información obtenida de los datos del cribado, comienza entonces la segunda fase, en la que se pueden aplicar procedimientos más rigurosos de identificación, y en la que se suelen emplear instrumentos estandarizados, medidas psicométricas, objetivas o formales.

La evaluación psicopedagógica constituye el paso fundamental para determinar con seguridad si un alumno presenta ACI. Para ello se utilizarán test y procedimientos de evaluación individualizados y aplicados por personas con capacitación profesional que tengan, siempre que sea posible, un buen conocimiento y una adecuada formación en el tema de las ACI.

El uso de medidas de tipo formal tiene la ventaja de que se evalúan directamente los diferentes componentes implicados en la excepcionalidad, con un acceso directo a las variables, de modo que se dispone de datos más fiables y no de indicios por confirmar. Sin embargo, su aplicación resultaría muy costosa en la primera fase, ya que los instrumentos formales son normalmente largos de aplicar y las condiciones de aplicación resultan mucho más rígidas. Además, a través de esta evaluación se pretende recoger toda la información que pueda resultar relevante sobre las necesidades educativas del alumno, de cara a determinar el tipo de programa de intervención más adecuado para él.

Esta evaluación debe recoger información sobre:

- Aspectos cognitivos: pruebas de inteligencia.
- Inteligencia general y específica para determinar la posible existencia de superdotación y/o, también, talento.
- Nivel de creatividad.
- Grado de competencia curricular.
- Aspectos emocionales y de interacción social que sean relevantes para su atención educativa.
- Factores del contexto educativo y familiar que resulten significativos.
- Otros aspectos que el evaluador considere necesarios.

Los instrumentos disponibles para realizar esta evaluación se clasifican de acuerdo a las siguientes categorías:

- Test de inteligencia general.
- Test de aptitudes específicas.
- Test de ejecución o rendimiento.
- Test de creatividad.

Además, se pueden añadir evaluaciones específicas, como:

- Producciones personales.
- Actuaciones y/o audiciones.
- Entrevistas.
- Observaciones realizadas por profesionales, etc.

La utilización de instrumentos y pruebas estandarizadas nos servirá para medir objetivamente la capacidad del sujeto, además de permitirnos establecer comparaciones entre los diferentes sujetos.

Durante mucho tiempo se han identificado las ACI mediante pruebas psicométricas mayoritariamente dirigidas a capacidades intelectuales abstractas. Sin embargo, hoy en día este tipo de identificaciones basadas únicamente en el CI han sido puestas en duda por diferentes motivos:

- La imposibilidad de intentar detectar determinadas capacidades a través de un CI, tales como la capacidad de pensamiento creativo.
- La existencia de ciertas divergencias entre las medidas de los diferentes test.
- Los resultados sesgados de las distintas pruebas.

Por ejemplo, al usarse este tipo de pruebas, las puntuaciones generalmente inferiores que pueden obtener algunos subgrupos de la población han ayudado a mantener el mito de que las pruebas de inteligencia son manifestaciones de una diferencia de capacidad o, también, de rendimiento (Aud, Fox y KewalRamani, 2010), y no una evidencia del sesgo cultural de los instrumentos (Worrell, 2009; Reynolds y Carson, 2005; Frisby y Braden, 1999). Cuando se habla de los remedios para el problema de sesgo en las pruebas para la superdotación, muchos investigadores afirman que la solución es el uso de pruebas no verbales (Ford, 2010a), es decir, pruebas basadas en la solución de problemas visuales, tales como analogías visuales, series y matrices.

Muchos autores contemporáneos (Ford, 2010b; McBee, 2006; Lewis, 2001) enumeran diferentes alternativas a los test de inteligencia tradicionales como: la evaluación dinámica; el uso de pruebas no verbales; la evaluación de las inteligencias múltiples; el ajuste de las puntuaciones de CI para varios grupos o datos demográficos; la evaluación basada en el desempeño, etc.

A pesar de todos estos problemas, la mayor parte de los expertos coinciden en la necesidad de aplicar un test individual de inteligencia para la identificación de ACI, aunque no como medida exclusiva.

En el anexo 8 se ofrece una lista de pruebas seleccionadas en función de los siguientes criterios:

- La actualidad de las pruebas.
- La facilidad para encontrarlas.
- La frecuencia de uso entre los diferentes profesionales.

Los test\* que se indican son algunos de los más utilizados y por ello se mencionan, pero no se debe suponer que son necesariamente los que las autoras recomiendan. Estas pruebas se consideran adecuadas para la identificación de estos alumnos, de manera que cada profesional en función de su formación y experiencia se pueda decidir por una u otra. Todas tienen una validez identificativa similar.

### 7.1. Test de inteligencia general

Los procedimientos utilizados para la identificación de alumnos superdotados se han basado en gran medida en los resultados individuales de las pruebas de CI estandarizadas (Worrel, 2009; Robinson, 2005).

A pesar de que este tipo de pruebas ha sido el sistema clásico de identificación ya desde los trabajos de Terman (Khatena, 1982), el valor de estas medidas psicométricas ha sido muy cuestionado porque no existe un acuerdo unánime referido al nivel a partir del cual se podría clasificar un sujeto como superdotado (Tannenbaum, 2003). Son muchas las críticas que han aparecido sobre su uso y en general inciden en la imposibilidad de conocer los rasgos o características más destacadas de un alumno con el único dato de un elevado CI. Algunos autores incluso afirman que las puntuaciones de CI son discriminatorias y basadas en diferencias de clases (Kincheloe y Steinberg, 1992, citado por Piirto, 1999). Por otro lado, otros autores son partidarios de emplear estas pruebas en determinados momentos, especialmente en los alumnos de primeros cursos, y las consideran adecuadas para la toma de decisiones sobre la admisión temprana o el avance de cursos (Perleth, Schatz y Mönks, 2000; Feldhusen y cols., 1990).

Hoy en día, el criterio probablemente más aceptado a nivel internacional sería aquel que define la superdotación como un ejercicio de dos desviaciones estándar por encima de la media en una prueba de inteligencia administrada individualmente, es decir, el equivalente a un CI mínimo de 130 obtenido en una prueba como el Stanford-Binet o en la popular escala Wechsler (WISC). Esta puntuación, aunque pueda ser válida desde el punto de vista administrativo, sabemos que no siempre es determinante ni en cuanto a la precisión ni, sobre todo, en cuanto al reflejo de las necesidades reales de los individuos que lo obtienen y, sin embargo, es fiel muestra que la creencia de que una puntuación de CI proporciona la métrica para definir la superdotación permanece en la mente de muchos educadores, psicólogos y políticos (Borland, 2009; Cramond, 2004).

Dada la falta de acuerdo respecto a la definición o conceptualización, no es sorprendente ver que tampoco hay consenso sobre el número de estudiantes con ACI que oscilarían entre un selecto 1 % de superdotados con un CI igual o superior a 135 hasta el 15-20 % de alumnos con talento, por el que abogaba Renzulli en 1986.

Además, no hay que olvidar que existe cierta divergencia entre las medidas de los diferentes test de inteligencia. Este tipo de información debe ser complementada con un conjunto amplio de observaciones de nuestros alumnos en diversas situaciones de aprendizaje, y en distintos contextos: escolar, familiar, etc.

---

\* Una descripción detallada de cada prueba está fuera de la extensión de este trabajo, si bien se pueden consultar para ello los manuales de los test.

En definitiva, y sin que pueda considerarse nunca como medida única, el uso de pruebas de CI suele ser un requisito imprescindible, aunque no suficiente, para el diagnóstico de la superdotación. No debemos olvidar que a menudo las críticas hacia este tipo de pruebas se deben más a su uso como un criterio único. Tanto utilizado de forma grupal, como cribado inicial, como utilizado de forma individual para una mayor precisión de los rasgos y del nivel del sujeto, la finalidad del CI no es, en ningún caso, la de etiquetar, sino la de proporcionar una información que permita continuar o afinar el proceso diagnóstico (Tourón y Reyero, 2002; Assouline y Lupkowski-Shoplik, 1997).

### ► Ejemplos de test de inteligencia general

Podemos clasificar los test de inteligencia en función de varios criterios: edad de aplicación; duración de la prueba; verbales o no verbales, etc. Atendiendo a la forma de aplicación, encontraríamos algunos frecuentemente empleados como:

- Test colectivos:
  - › Test de Factor «g» (Catell).
  - › Matrices Progresivas (Raven).
  - › Test de Aptitudes Cognoscitivas (Thorndike, Hagen y Lorge).
  - › Test de Inteligencia General (OS, Otis).
  - › California Test of Mental Maturity (Sullivan et al.).
- Test individuales:
  - › WISC (Wechsler Intelligence Scale).
  - › Escala de Inteligencia de Stanford-Binet.
  - › EOD: Escala Observacional del Desarrollo (Secadas).

## 7.2. Test de aptitudes específicas

En esta categoría se engloban instrumentos que analizan las capacidades específicas que muestra el sujeto en diferentes áreas de su desarrollo, como pueden ser el lenguaje, la psicomotricidad, etc., relacionadas con factores intelectuales. Los test de aptitudes se han entendido de forma general como aquellos diseñados para medir habilidades específicas que se desarrollan a lo largo del tiempo, o para evaluar el potencial de rendimiento futuro en áreas concretas o profesiones especializadas. El origen radica en los modelos factoriales y jerárquicos.

Entre los test de aptitudes, se incluyen los de aptitud general, los de aptitudes específicas (verbal, numérica, espacial, artística, etc.) y los de capacidad para el aprendizaje, también llamados de potencial de aprendizaje.

### ► Ejemplos de baterías de test de aptitudes

Las pruebas compuestas por baterías de subtest son las más frecuentes. En general, son instrumentos bastante complejos de aplicar, especialmente cuanto más exhaustivos sean en la medición del mayor número posible de campos de talento. En cambio, aportan información muy completa sobre el perfil del sujeto, en las que los talentos puntuarán específicamente alto en alguna de las subescalas, mientras que los superdotados tenderán a hacerlo en general en todas.

- PMA: Aptitudes Mentales Primarias (Thurstone).
  - AMPE-F: Aptitudes Mentales Primarias (sequías).
  - McCarthy Scales of Children Abilities.
  - K-ABC de Kaufman.
  - Test de Aptitudes Diferenciales (Differential Aptitude Test-Fecha; Bennett, Seashore y Wesman).
- **Ejemplos de test de aptitudes específicas. En este apartado se incluirían las pruebas de medición de talentos y destrezas específicas, sociales, musicales, visuales, artísticas, mecánicas, etc., entre las que podríamos encontrar:**
- Critical Thinking Appraisal (Watson, Glaser).
  - Practical Intelligence for School (Sternberg et al.).
  - Test de talento musical de Seashore.
  - Test de aptitud mecánica de Stenquist.
  - Test de aptitud artística de Meyer.
  - Test de inteligencia social de O'Sullivan y Guilford.
  - Test de artes visuales de Lewrenz.
  - Test de destrezas mecánicas de Likert y Quasha.

Sin embargo, la mayoría de estas pruebas no están adaptadas a nuestro contexto, ni existe un baremo para nuestra población, lo que imposibilita su uso.

### 7.3. Test de ejecución o rendimiento

Son pruebas que evalúan el nivel de conocimientos o aprendizajes de los sujetos, más que sus capacidades o aptitudes. Dicho de otro modo, son test estándares sobre el rendimiento académico en diferentes contenidos escolares, sobre los aprendizajes adquiridos por el sujeto (por ejemplo, indican el grado de madurez lectora de un niño de Educación Infantil).

Habitualmente se trata de baterías de subtest que abarcan todos los campos del currículo escolar, se basan en el rendimiento del sujeto, prescindiendo de especulaciones sobre sus capacidades. Resultan especialmente útiles para la identificación, especialmente la individualizada, del talento académico, dado que suelen estar relacionadas con los contenidos de los programas escolares. En este sentido, evalúan el nivel de conocimientos o aprendizaje, y no las capacidades o aptitudes (en este caso, medidas indirectas o supuestas en el rendimiento).

La diferenciación aparente entre los test de aptitudes y de rendimiento es que la aptitud hace referencia al conjunto de características existentes en un individuo, innatas o adquiridas, e indica la habilidad del individuo para aprender o para realizar con éxito unas determinadas tareas, y el rendimiento se refiere a la medida en que una persona ha «ejecutado» algo, ha adquirido alguna información o ha realizado una tarea concreta como resultado de una actividad de aprendizaje específica y sistemática. Autores como Anastasi afirman que es una concepción errónea que debería ser reemplazada por el concepto de habilidades desarrolladas: «todo test de habilidad, tanto si se ha diseñado como test de inteligencia general, batería de aptitudes múltiples, test de aptitudes espaciales o test de rendimiento, mide el nivel de desarrollo alcanzado por el in-

dividuo en una o más y Urbina habilidades. Ningún test revela cómo o por qué el individuo ha alcanzado tal nivel» (Anastasi y Urbina 1998: 413).

#### ► Ejemplos de test de ejecución o rendimiento

Este tipo de instrumentos, complementados con los test generales de inteligencia, son los que se utilizaron para definir, dentro de la clasificación de la USOE, el área de talento conocida como «capacidad académica» (Richert, Alvino y McDonnel, 1982).

Normalmente se trata de una batería de test que abarcan todos los campos de materias escolares.

- The Metropolitan Achievement Test.
- The Sequential Tests of Educational Progress.
- Iowa Tests of Basic Skills.
- Stanford Achievement Test.
- California Test of Basic Skills.

#### 7.4. Test de creatividad

Este tipo de instrumentos, aunque podrían considerarse test de talento específico, suele tomarse siempre como un apartado independiente, dada la importancia que este componente ha tenido en la investigación de las ACI.

La cuestión sobre qué es la creatividad es otro de los campos donde los estudiosos no han llegado a acuerdos definitivos. Algunos expertos consideran la creatividad como un componente de la superdotación, otros como un tipo diferenciado de superdotación, mientras que todavía hay un tercer grupo que sugiere que la creatividad es una capacidad superflua para la construcción de la superdotación (Pfeiffer, 2003; Hunsaker y Callahan, 1995). Torrance, uno de los más conocidos investigadores en el campo de la creatividad, afirma que, para algunos niños, la creatividad puede ser más importante que el CI a la hora de predecir sus éxitos futuros (Torrance, 1977).

Cuando hablamos de creatividad nos estamos refiriendo a un complejo constructo, donde intervienen variables cognitivas y no cognitivas, ambas esenciales para el desarrollo del pensamiento creativo. Una afirmación frecuente se basa en la idea de que la creatividad necesita de un nivel mínimo de inteligencia, el llamado efecto umbral, para poder desarrollarse y, a partir de ahí, si las dos capacidades existen, se nutren mutuamente (Sternberg, 1999, 1988).

Conocer el nivel creativo de todos los estudiantes y, sobre todo, estimularlo y animarlos a aprovecharlo es necesario e imprescindible, al igual que lo es conocer su capacidad de aprendizaje o de inteligencia. De hecho, la creatividad es uno de los rasgos que, a juicio de muchos teóricos (Rodríguez, 2014, 2011; Feldhusen, 1986; Renzulli, 1986; Torrance, 1984; etc.), caracteriza a los alumnos superdotados.

Otros autores abogan por la existencia de dos tipos de superdotados (Davidson y Sternberg, 1986):

- a) Los superdotados de escuela o talentos académicos: se caracterizan por ser buenos consumidores de información, sin que haya una alta creatividad.

- b) Los superdotados creativos o productivos: donde además hay una alta creatividad y con ella la capacidad para producir ideas nuevas y originales.

**Aunque tener una alta creatividad puede suponer una gran ventaja, los sujetos con poca creatividad y ACI también deben ser identificados y atendidos.**

Sin duda, la principal dificultad radica en identificar la creatividad dentro de un contexto, el escolar, donde todavía se busca y valora principalmente la respuesta correcta (pensamiento convergente), y no se deja lugar a las respuestas nuevas (pensamiento divergente). Si la estructura de la enseñanza es rígida, los alumnos rara vez pueden manifestar originalidad o creatividad.

La creatividad entendida como capacidad para producir ideas nuevas y valiosas se puede medir mediante pruebas donde se evalúa la capacidad de pensamiento divergente de la persona. La producción divergente tiene en cuenta las siguientes características de la creatividad propuestas por Guilford (1950, citado en Csikszentmihalyi, 2014):

- **Fluidez:** facilidad para generar un número elevado de ideas a partir de estímulos verbales o figurativos.
- **Flexibilidad:** habilidad mediante la cual se transforma el proceso para conseguir la solución del problema o su planteamiento.
- **Originalidad:** característica que define la idea, proceso o producto como algo único y diferente.
- **Elaboración:** nivel de detalle y desarrollo de las producciones creativas.

### ► Ejemplos de test de creatividad

Se suelen considerar dos formas básicas de medir la creatividad: informales y formales (Artiles, Álvarez y Jiménez, 2002; Davis, 1997; Castelló y Batle, 1998):

#### 1. FORMALES

1.1. A través de medidas cognitivas relacionadas con el pensamiento divergente:

- Torrance Test of Creative Thinking (TTCT, Torrance, 1988): este test tiene una de las normas y guías de puntuación más completas y ha sido traducido a treinta y cuatro idiomas.
- Thinking Creatively with Sounds and Words.
- Test de Wallach y Kangan.
- Test de Getzels y Jackson.
- Khatena-Torrance Creative Perception Inventory.
- Creativity Test for Children (Guilford, 1970).
- Monitor Test of Creative Potential (Hoepfner y Hemenway, 1973).
- Exercise in Divergente Thinking (Williams, 1980).

1.2. A partir de inventarios de personalidad, actitudinales y/o, también, conductuales: se evalúan las actitudes, las características motivacionales, los intereses y los rasgos de personalidad de los sujetos, pero no se tienen en cuenta las habilidades cognitivas. La administración y puntuación es relativamente sencilla.

- GIFT: Group Inventory for Finding Creative Talent.
- Biographical Inventory-Form O.
- La subescala para la evaluación de la creatividad de Renzulli et al., que forma parte de las Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students (Renzulli et al., 2002).
- How Do You Think Test (HDYT, Davis, 1975; Davis y Bull, 1978; Davis y Subkoviak, 1975).
- Group Inventory for Finding Interests II (Davis y Rimm, 1994).
- Creativity Attitude Survey (Schafer, 1971).
- Divergent Feelings (Williams, 1980): para alumnos de 8 a 18 años.
- Something About Myself y What Kind of Person Are You? (Torrance y Khatena, 1970).

## 2. INFORMALES

### 2.1. Las escalas de información

- Ofrecen valoraciones subjetivas, derivadas del conocimiento directo del sujeto en varias circunstancias: la escuela, la familia, el grupo de iguales, etc. Son juicios valorativos de profesores, padres, compañeros y del mismo alumno, que aportan datos relevantes al proceso de identificación.
- En cualquier caso, los datos procedentes de las fuentes de información deben entenderse solo como un complemento de la información procedente de las medidas formales.

### 2.2. Los exámenes de la producción creativa del sujeto

- Realizados en función de los trabajos del sujeto.
- En ocasiones puede ser necesario contar con la colaboración de algún especialista en el área específica de que se trate (creatividad artística, musical, científica, etc.).

## 7.5. Calificaciones escolares y pruebas de rendimiento académico

Quizás es dudoso incluir como una valoración objetiva las calificaciones escolares, pero son, al menos, unas puntuaciones formales que se dan con bastante precisión de acuerdo a una norma o criterio. A pesar de las objeciones sobre su subjetividad, y el hecho de no ser aplicables para habilidades artísticas o de liderazgo, son una muestra evidente de capacidad de rendimiento. Las buenas notas correlacionan habitualmente con un nivel intelectual alto, aunque no siempre.

Las pruebas de rendimiento académico de tipo estándar son especialmente útiles cuando el profesor no se siente seguro respecto a la calificación que se debe otorgar a alguno de sus alumnos, lo que ocurre frecuentemente en algunos talentos específicos de rendimiento disarmónico: este tipo de pruebas se centran en las áreas de lenguaje, lectura y matemáticas en los primeros cursos de Primaria, y posteriormente se amplían a otras materias del currículo académico.

En definitiva, podemos decir que el rendimiento académico es una medida que se debe tener en cuenta para la identificación de alumnos de altas habilidades, pero nunca puede ser una medida fundamental o única. Y hay que tener especial cuidado en no equiparar el alto rendimiento con las ACI. De hecho, existen alumnos brillantes en sus resultados académicos que no pueden ser considerados superdotados, si acaso talentos académicos, del mismo modo que no todos los alumnos con ACI obtienen resultados excelentes en su aprendizaje escolar.

## 7.6. Exámenes de acceso

Los exámenes selectivos de tipo único frecuentemente son tachados de poco válidos, ya que pueden influir factores emocionales o personales que impidan a los alumnos mostrar sus capacidades reales. Sin embargo, los defensores del sistema opinan que todos los alumnos se encuentran en las mismas condiciones que, al fin y al cabo, concurren circunstancias parecidas a cualquier prueba psicométrica, con la diferencia de que si son pruebas de acceso a cursos o áreas de dominios específicos, pueden favorecer a los alumnos con habilidades muy determinadas que podrían quedar diluidas en pruebas generales o en los mismos exámenes escolares.

### ► Ejemplos de exámenes de acceso

Un ejemplo de este tipo de pruebas sería el conocido SAT, siglas del Scholastic Aptitude Test, denominación que se utilizaba desde 1926, la prueba que prepara el College Board para alumnos de grado 11 y 12 (High School seniors), y que es requisito para la admisión de muchas universidades. Aunque el acrónimo se mantiene, la realidad es que su significado ha cambiado desde que en 1993 se cambió el nombre por el de Scholastic Assessment Test. Este cambio fue tomado en consideración por el Consejo del College Board, de acuerdo con el informe de Bok y Gardner (citado en Stewart, 1993), entonces presidentes de la Universidad de Harvard y California, respectivamente. Según este informe, el test «por su naturaleza y propósitos» medía mucho más que lo que el término *aptitud* pudiera sugerir.

## 7.7. Concursos científicos y artísticos

Similares circunstancias concurren en estos concursos, ya que los participantes deben realizar o presentar una tarea y, en cierta medida, tendrían connotación de prueba o examen. Sin embargo, los concursos pueden tener una doble vertiente, ya sean de participación obligatoria o voluntaria.

Los primeros se hacen exclusivamente en los contextos escolares y permiten la identificación y el diagnóstico de alumnos específicos de ACI; son un complemento útil en la identificación de alumnos con talento.

Los voluntarios tienen un campo de extensión mucho mayor, ya que hay entidades y organismos que periódicamente los convocan, en los ámbitos científico, artístico, de creatividad y de invención. En España hay poca tradición en la utilización de este recurso como fuente de identificación, pero en países anglosajones la participación en este tipo de certámenes otorga mucho prestigio a los finalistas y a los ganadores.

### ► Ejemplos de concursos científicos y artísticos

A continuación, y a modo de ejemplo, añadimos un listado de páginas web que dan información sobre diferentes tipos de certámenes y concursos de ámbito nacional:

- **1arte.com** es una página que nos ofrece información sobre concursos de pintura, fotografía, carteles, cortometrajes, poesía, pintura rápida, relatos y cuentos, y muchos otros concursos culturales. En el enlace <http://www.1arte.com/concursos>, podemos ver una serie de concursos ordenados por categorías y por fecha de entrega.
- **escritores.org** es una página que ofrece información a escritores sobre recursos, herramientas, cursos, biografías, libros, etc. En el enlace <http://www.escritores.org/recursos-para-escritores/-concursos-infantil-y-juvenil> podemos encontrar información sobre concursos literarios.

- El Consejo Superior de Investigaciones Científicas, en su página web, nos da información sobre investigación, ciencia y tecnología, fuentes documentales, transferencia de conocimiento, etc., y, en el enlace de esta página, <http://www.csic.es/concursos>, podemos encontrar una lista de certámenes y concursos de ámbito científico.
- Juventudes Musicales de España tiene como objetivo «reconocer los jóvenes nuevos valores de nuestro país y estimular los inicios de sus respectivas carreras profesionales». En este enlace de su página web: <http://www.jmspan.org/concurspermanente>, podemos encontrar, dentro del apartado Concurso permanente, un listado de las convocatorias de ámbito nacional.

Es un hecho que muchos de los grandes creadores de la actualidad consiguieron sus primeros reconocimientos a través de concursos de este tipo. Sin embargo, para algunos sujetos esta participación es una barrera psicológica difícil de superar y que, en el caso de niños y adolescentes, nunca debe ser forzada, ya que podría conllevar efectos negativos en su desarrollo emocional.

### 7.8. Pruebas complementarias

En algunos casos se hace necesario, debido a las características de los sujetos que son evaluados o valorados, ampliar la información que deseamos recoger hacia aspectos específicos de su conducta y/o hacia el área de socialización con los demás.

En general, esta información adicional responde a la necesidad de recabar información sobre las fortalezas o debilidades del alumno o, en algunos casos, a la valoración de algún posible trastorno que es independiente de su ACI, pero que hay que valorar de cara a la intervención. Para ello, el orientador tiene una batería de pruebas y cuestionarios a su disposición: test de personalidad, intereses, ansiedad, autoconcepto, entre otros. Estos materiales se suelen utilizar de forma complementaria, especialmente en situaciones de asesoramiento y orientación educativa, y ayudan a que el diagnóstico que se realiza sea más completo.

#### ► Ejemplos de pruebas complementarias:

Algunas de estas pruebas son citadas a continuación, pero en los anexos (Anexo 8) se puede obtener una lista más amplia. Solo a modo de ejemplo, y basándonos en el criterio de uso, podríamos mencionar:

- Cuestionario de Inteligencia Emocional de Reuven Bar-on (niños, profesores y padres).
- Cuestionario de personalidad para niños EPQ-J.
- Batería de socialización BAS 1, 2 y 3 (profesores, padres).
- Tamai. Test auto-evaluativo multifactorial de adaptación infantil.
- Auto-concepto Piers-Harris.
- Protocolo detección TDAH.
- Cuestionario de Ansiedad Infantil CAS; Cuestionario de ansiedad estado/rasgo (STAI).
- Escala de Depresión para Niños CDS; Cuestionario de Depresión Infantil CDI.
- Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes SENA (detección de un amplio espectro de problemas emocionales y de conducta).
- TALE, TALEC.
- PROLEC-R, PROESC, PROLEC-SE.

segunda  
PARTE



## Metodología

### 8.1. Objetivos

- Facilitar la intervención adecuada con el alumnado ACI en el ámbito educativo y familiar, partiendo de sus necesidades e intereses, para estimular al máximo su potencial y prevenir todos los aspectos negativos que pueden derivarse de la no identificación.
- Elaborar por parte de GIAC cuestionarios de preidentificación de alumnos con ACI.
- Planificar una propuesta de organización temporal, que permita a los diferentes centros educativos organizar de acuerdo con la legislación educativa vigente, y dentro de su Plan de Atención a la Diversidad (PAD), la detección, la evaluación y la intervención de los estudiantes con ACI.
- Detectar e identificar, a partir de los cuestionarios para docentes y familias elaborados por GIAC, a todos los alumnos de primero de Educación Primaria (EP) y primero de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) con ACI.
- Unificar criterios en la evaluación de estos alumnos.
- Elaborar un listado de pruebas objetivas, recomendables en la evaluación psicopedagógica de estos alumnos.

### 8.2. Población a la que va dirigido

El protocolo está pensado para lograr a corto plazo una detección de todos los alumnos que presenten ACI en la escolaridad obligatoria.

Este protocolo se aplicará cada curso escolar y pretende detectar a todos los estudiantes de primer curso de Educación Primaria y primero de Educación Secundaria. De esta manera, en seis años se puede tener identificada a toda la población escolar de un centro que, en consecuencia, recibiría la atención educativa que le corresponde en función de sus características y necesidades.

Por supuesto, las diferentes fases pueden ser utilizadas en cualquier otro curso o alumno concreto a criterio de la organización del centro o de las demandas que reciba el orientador educativo.

### 8.3. Instrumentos

En este protocolo se incluyen los cuestionarios elaborados por GIAC para la preidentificación de los alumnos con indicadores de ACI.

La elaboración de estos cuestionarios está dividida en varios momentos:

- Búsqueda bibliográfica de todos los protocolos de identificación que se han publicado y análisis de los modelos y métodos de identificación.
- Decisión sobre el formato y los pasos a seguir para que la selección sea efectiva y al mismo tiempo no suponga una carga para el equipo docente y los tutores.

- Selección de las diferentes áreas de las que se pretende obtener datos.
- Elaboración de los ítems.
- Colaboración de diferentes miembros de la comunidad educativa que contestaron los cuestionarios y permitieron ir depurando algunos ítems.

El objetivo de los cuestionarios es facilitar la selección, lo más precisa posible, a partir de una muestra amplia, como toda el aula, para iniciar un proceso de cribado o *screening*.

Hay dos tipos de cuestionarios:

- DIAC-D: Detección de indicadores de altas capacidades, cuestionario para Docentes:
  - › DIAC-Dp: para Educación Primaria (Anexo 3).
  - › DIAC-Ds: para Educación Secundaria (Anexo 4).
- DIAC-F: Detección de indicadores de altas capacidades, cuestionario para familias:
  - › DIAC-Fp: para Educación Primaria (Anexo 5).
  - › DIAC-Fs: para Educación Secundaria (Anexo 6).

A continuación pueden consultarse las instrucciones generales de aplicación de los cuestionarios.

### 8.3.1. DIAC-D: Detección de indicadores de altas capacidades, cuestionario para docentes

El primer trimestre del curso se destinará a la observación general del alumnado. Los docentes deben disponer de una copia del cuestionario DIAC-D para utilizarlo como referente durante la observación del primer trimestre.

En el mes de enero se valorará el cuestionario, cuyo objetivo es facilitar la detección del alumnado con altas capacidades intelectuales. Este instrumento debe ser rellenado de forma conjunta por todo el equipo docente que imparte clase en un grupo o un aula, coordinado por el orientador, que será quien concretará y definirá cada indicador y llevará a cabo las anotaciones oportunas.

#### Ejemplo de un ítem del cuestionario DIAC

CREATIVIDAD Y PENSAMIENTO DIVERGENTE		Nombre de los alumnos y las alumnas seleccionados/ seleccionadas (máximo 5)
ítem	<b>4. Sus producciones destacan por su imaginación y creatividad</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sus textos o relatos, tanto orales como escritos, tienen mucha originalidad y fantasía.</li> <li>• Sus composiciones plásticas (dibujos, manualidades, etc.) destacan por la imaginación, la originalidad y/o la riqueza de detalles.</li> <li>• Inventa juegos y/o modifica las reglas de los ya existentes.</li> <li>• Tiene la capacidad de desarrollar, ampliar o embellecer las ideas.</li> </ul>	<div style="text-align: right;"> <span style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 2px 5px;">indicador</span> </div> <div style="text-align: right; margin-top: 10px;"> <span style="border-left: 1px dashed black; border-right: 1px dashed black; padding: 0 5px;">descriptores</span> </div>

El DIAC-D incluye 32 ítems, cada uno de los cuales va acompañado de varios descriptores que expresan y aclaran el significado del indicador a considerar. El cuestionario permite obtener datos de las áreas siguientes:

1. Creatividad y pensamiento divergente.
2. Desarrollo emocional, social y moral.
3. Capacidad intelectual.
4. Características de aprendizaje.
5. Motivación e intereses.
6. Rendimiento académico.

Las instrucciones para la cumplimentación del cuestionario son las siguientes:

1. El orientador del centro proporcionará a todo el equipo educativo el cuestionario para la detección del alumnado con ACI en una reunión en la que, además, se aclararán las dudas conceptuales con el fin de entender el significado de cada uno de los ítems. En esta reunión se establecerán los plazos de cumplimentación.
2. Los profesores durante el primer trimestre llevarán a cabo la observación de los grupos de alumnos que les correspondan de acuerdo con los ítems del cuestionario y sus descriptores.
3. Cada docente completará su cuestionario apuntando en las casillas de la derecha el nombre de los estudiantes que destacan claramente y significativamente en cada uno de los ítems.
4. El ítem número 32 es abierto y se ha de escribir las asignaturas o áreas académicas que se valoran además del nombre de los estudiantes que destacan.
5. En la reunión de evaluación del primer trimestre, o bien durante una reunión especialmente dirigida a este objetivo, el orientador del centro tomará nota de toda la información obtenida en un solo cuestionario. Solo se apuntarán los nombres de los estudiantes que, según la mayoría del equipo educativo, cumplan las características del ítem.
6. Este cuestionario se pasará anualmente a todo el alumnado de primer curso de Educación Primaria y primer curso de ESO durante el mes de enero.
7. Una vez completado el cuestionario final quedará bajo la custodia del orientador, que hará un análisis de los datos, obtendrá las puntuaciones y decidirá qué alumnos pasarán a ser valorados en la fase siguiente de diagnóstico e identificación.

Los criterios para la corrección del cuestionario son los siguientes:

### **Cuestionarios de Educación Primaria**

El orientador solo apuntará los nombres de aquellos estudiantes que, según la mayoría del equipo educativo, cumplen las características del ítem. En caso de disparidad se prestará mayor valor a la opinión del tutor o del docente que dedique más horas al grupo y se anotará el área o asignaturas en que destaca cada alumno.

Una vez finalizada la reunión, los alumnos cuyo nombre aparezca anotado en la hoja de vaciado un mínimo de **23 veces** serán seleccionados para la fase de identificación.

### Cuestionarios de Educación Secundaria

El orientador apuntará los nombres de aquellos estudiantes que cumplen las características del ítem. Para facilitar esta decisión existen los siguientes criterios: a fin de identificar no solo a los posibles alumnos superdotados, sino también los posibles talentos, y debido a que los criterios pueden variar en función de la especialidad del profesorado, es suficiente con que un solo profesor del equipo educativo nomine un alumno en un ítem para que su nombre sea anotado en la hoja de vaciado. En cada ítem solamente se puede anotar una vez el mismo alumno, con independencia del número de nominaciones que pueda recibir.

Una vez finalizada la reunión, los alumnos cuyo nombre aparezca anotado en la hoja de vaciado un mínimo de **23 veces** serán seleccionados para la fase de identificación.

#### 8.3.2. DIAC-F: Detección de indicadores de altas capacidades, cuestionario para familias

A lo largo del primer trimestre el tutor de los alumnos facilitará a cada familia un cuestionario con el objetivo de facilitar la detección de los alumnos con altas capacidades intelectuales. Este instrumento debe ser rellenado de forma conjunta por las personas que tienen la custodia del menor (padre, madre o tutor legal). El tutor de aula será el encargado de recoger los cuestionarios debidamente cumplimentados, corregirlos y entregarlos al orientador educativo.

Los criterios de corrección son los siguientes:

- A cada respuesta marcada con una «x» se le asignará 1 punto.
- A cada respuesta en blanco se le asignarán 0 puntos.
- La puntuación máxima que puede obtener un alumno es de 30 puntos.
- Aquellos cuestionarios que tengan una puntuación igual o superior a 23 puntos se entregarán al orientador educativo en la reunión que se convocará con este fin.

Los cuestionarios de la familia no son necesariamente determinantes a la hora de pasar a la fase siguiente. La valoración del equipo educativo tendrá más peso en la selección de los alumnos, pero si la diferencia entre familia y profesorado es significativa, el orientador valorará el resultado y decidirá la conveniencia de incluir o no al alumno en la siguiente fase de identificación.

El DIAC-F tiene 30 ítems, cada uno de los cuales está acompañado por varios descriptores que expresan y aclaran el significado del indicador a considerar. El cuestionario permite obtener datos de las áreas siguientes:

1. Creatividad y pensamiento divergente.
2. Desarrollo emocional, social y moral.
3. Capacidad intelectual.
4. Características de aprendizaje.
5. Motivación e intereses.
6. Rendimiento académico.

**Las instrucciones para cumplimentar el cuestionario son las siguientes:**

- Hay 30 ítems o apartados, escritos en negrita, referidos a diferentes ámbitos. Cada uno de los apartados va acompañado de varias oraciones que expresan y aclaran el significado del ítem a considerar.

- Lea detenidamente cada uno de los ítems y marque en la casilla correspondiente una «x» si piensa que la conducta o condición que expresa se da con frecuencia y forma parte del estilo de funcionamiento habitual de su hijo, o destaca si se compara con el resto de niños de su misma edad. Déjelo en blanco si piensa que no se da con mucha frecuencia.
- Tenga en cuenta que:
  - › Las frases que acompañan cada ítem o apartado son aclaratorias. No es necesario que se cumplan todas, pero sí con frecuencia la mayoría.
  - › El ítem número 30 es abierto y debe escribir el nombre de las asignaturas que valora.

#### 8.4. Plan de trabajo y temporalización

El protocolo consta de cuatro etapas:

- I. Etapa de información y formación.
- II. Etapa de identificación.
- III. Etapa de evaluación psicopedagógica.
- IV. Etapa de planificación de la respuesta educativa.

\* En el anexo 1 se adjunta una tabla con: las fases; las actividades; el material necesario; la persona o equipo responsable de cada actividad y la temporalización de cada una de las fases, a fin de facilitar la organización y la implantación de este protocolo.

##### 8.4.1. Etapa I: Información y formación

Se divide en dos fases:

###### ► Fase 1: Informar a la comunidad educativa

El objetivo de esta fase es dar a conocer las actuaciones que se desarrollarán en el centro educativo.

Para garantizar el éxito de este protocolo es muy importante que, una vez tomada la decisión de ponerlo en marcha, se informe a todos los miembros de la comunidad educativa (inspector, equipo directivo, orientador educativo, equipo educativo y familias) de los siguientes aspectos:

- Los objetivos que se pretenden conseguir.
- Las repercusiones en el ámbito de la intervención educativa.
- Las diferentes fases de que consta el protocolo, así como las personas que están implicadas y sus funciones para llevar a cabo con éxito cada una de las etapas.

Como ya hemos dicho, la implantación de este protocolo por parte de una comunidad autónoma o de un centro educativo en concreto tiene unos objetivos a corto y largo plazo; no es una actuación puntual. Por eso es importante que desde esta fase 1 ya se pongan en marcha todas las actuaciones que garanticen su instauración como una actividad normalizada. El protocolo debe formar parte del Plan de Atención a la Diversidad (PAD). Y es necesario que se concreten las actuaciones dentro de la Programación General Anual (PGA) y cada curso debe evaluarse y someterse a las revisiones necesarias de acuerdo con las características del centro educativo. Es un protocolo activo que cada centro debe hacer suyo.

### ► Fase 2: Formación de los agentes implicados

Un aspecto previo para garantizar el éxito en la detección y posterior intervención con alumnos de ACI es la formación de los agentes educativos. Se trata de un factor imprescindible, ya que actualmente todavía hay un gran desconocimiento sobre las características y el estilo de aprendizaje de estos estudiantes y, en muchos casos, incluso el personal docente continúa manteniendo los estereotipos. Una formación correcta permitirá que los educadores sean más eficaces en la detección y la posterior intervención y nos conducirá a un cambio de actitud y una mejora en la dinámica y estructura de trabajo en las aulas.

Si el centro educativo no cuenta con el apoyo institucional, es conveniente que busque la ayuda y el asesoramiento de los responsables de la orientación educativa para llevar a cabo la formación del personal docente que intervendrá en alguna de las fases de este protocolo. Es fundamental la participación activa del orientador educativo y la implicación de los equipos directivos y educativos, así como la información sobre el proyecto a Inspección Educativa.

#### 8.4.2. Etapa II: Identificación

Se divide en dos fases:

### ► Fase 3: Preidentificación del alumnado con indicadores de altas capacidades

Para planificar esta fase el GIAC ha elaborado unos cuestionarios que permiten detectar a los estudiantes que presentan indicadores claros de ACI. En el punto 8.3 de este trabajo se han explicado las características de los cuestionarios, así como las instrucciones para rellenarlos.

### ► Fase 4: Identificación

El orientador educativo pasará, de forma colectiva, una prueba de aptitudes a todos los alumnos seleccionados en la fase de preidentificación.

El conjunto de aptitudes que se valorarán son las que hacen referencia al razonamiento verbal, el razonamiento no verbal, el razonamiento matemático, el razonamiento lógico, la gestión de memoria y la gestión perceptiva (aptitud espacial).

Tomaremos como criterio de selección los centiles que aparecen reflejados en la siguiente tabla de Castelló i Batlle (1998: 40). Véase el anexo 9 para el listado de pruebas.

**Áreas de talento y superdotación. Valores críticos de las variables implicadas (Castelló i Batlle, 1998: 40).**

	R. Verbal	R. Numérico	C. Espacial	Creatividad	R. Lógico	Memoria	R. No verbal
T. Verbal	95						
T. Matemático		95					
T. Espacial			95				
T. Creativo				95			
T. Lógico					95		
T. Académico	80				80	80	
T. Figurativo			80				80
Superdotado	75	75	75	75	75	75	75

### 8.4.3. Etapa III: Evaluación psicopedagógica

Uno de los modelos más conocidos en nuestro país y el que más se ha utilizado en la práctica docente es el de Renzulli (1986), que concibe la superdotación como el resultado de la intersección de tres variables: capacidad intelectual superior a la media, motivación o compromiso con la tarea y creatividad. Posteriormente este modelo fue ampliado por su equipo, que introdujo los factores escuela, familia e iguales, modelo de Renzulli y Mönks (Mönks, 1985). La importancia de la familia y los entornos sociales, como la escuela y los amigos, resulta fundamental para el desarrollo óptimo de estos niños. Es por ello que la evaluación de estos estudiantes no puede limitarse solo a una medición del CI.

En la elaboración de este protocolo proponemos dividir el proceso de evaluación en dos fases:

#### ► Fase 5: Evaluación psicopedagógica individualizada

En esta fase el orientador educativo procederá a realizar la evaluación psicopedagógica individualizada de los estudiantes seleccionados en la fase de identificación.

En esta evaluación el estudiante realizará una serie de test y cuestionarios. El objetivo es obtener información de las diferentes variables que identifican a un alumno como sujeto con ACI, y sobre aquellos aspectos que se consideren necesarios de cara a la futura intervención. Los aspectos a evaluar son los siguientes:

- **Inteligencia**

El concepto de inteligencia ha variado a lo largo de los años, desde la concepción de la inteligencia como un factor unitario hasta la concepción de un modelo pluridimensional de las inteligencias. En la evaluación de las ACI la medida de la inteligencia, entendida como Cociente Intelectual o perfil de aptitudes intelectuales, no es el único factor que determina que un individuo sea considerado persona con ACI, pero sí es un factor determinante en esta valoración.

Para evaluar la inteligencia podemos utilizar diferentes test; el hecho de que se utilice uno u otro dependerá de la experiencia del aplicador. En este protocolo para la medida de la capacidad intelectual recomendamos que se hagan dos pruebas diferentes, una que nos dé una medida del CI del alumno (fase 5) y una prueba de aptitudes (fase 4):

- › Para obtener una medida de CI utilizaremos como criterio de identificación el CI igual o superior a 130 como factor indicativo de alta capacidad intelectual.
- › Los resultados del CI se valorarán junto con los obtenidos en el test de aptitudes, lo que nos permitirá, si es necesario, hacer una identificación de posibles talentos, ya que podemos encontrar alumnos con un CI total que no sea igual o superior a 130, pero que destaquen significativamente en algunas áreas o aptitudes. En este caso, utilizaremos como criterios de identificación los que se indican en la tabla de Castelló i Batlle (1998:40) de la página anterior.

- **Creatividad**

Consideraremos que un estudiante tiene una alta capacidad creativa cuando el resultado en un test de creatividad figurativo y/o verbal sea superior al centil 75. En cualquier caso, es conveniente complementar los resultados de la prueba objetiva con sus producciones habituales si se considera que la situación de examen puede influir negativamente en los resultados.

- **Evaluación del contexto familiar, social y escolar**

A través de diferentes instrumentos, como la entrevista, los cuestionarios, la observación directa, etc., es necesario recoger toda la información posible que nos permita conocer las características de los diferentes contextos en que se desarrolla el alumno.

- **Evaluación socioafectiva y emocional**

No debemos olvidar que la identificación, como ya hemos dicho anteriormente, tiene como objetivo fundamental una intervención adecuada que se adapte a las necesidades del estudiante. Por ello, es fundamental conocer sus valores, actitudes e intereses, y sus sentimientos, creencias y emociones. Esta recogida de información nos permitirá intervenir en el ámbito educativo y dar las orientaciones necesarias al alumno y su familia a fin de estimular al máximo su potencial, entendido no solo desde un punto de vista cognitivo sino también socioafectivo.

Para obtener esta información disponemos de diferentes instrumentos: entrevistas directas con el alumno, información aportada por los docentes, la familia y los iguales, cuestionarios, sociogramas, test, etc.

- **Evaluación académico-curricular**

Para poder intervenir en el ámbito curricular, es necesario conocer el estilo de aprendizaje del estudiante, su nivel de competencia curricular, el tipo de producciones que realiza, las relaciones que mantiene con sus iguales y con sus profesores, etc.

#### ► **Fase 6: Informe psicopedagógico**

Una vez finalizada la evaluación es el momento para que el orientador educativo examine todos los datos y determine si el alumno tiene o no ACI y, en caso de confirmarse la identificación, decidir qué recursos necesita, y reflejarlos en el dictamen de escolarización.

Igualmente, este profesional debe recoger en el informe psicopedagógico cuáles son las fortalezas y debilidades del alumno, así como el tipo de estrategia de intervención más adecuada en cada caso. En este documento se plasman por escrito los resultados de la evaluación y las pautas de intervención en función de las características y necesidades del alumno. Una vez elaborado este documento, es imprescindible la devolución de esta información a los padres y tutores.

Hablamos de un momento especialmente importante y que requiere una toma de decisiones no siempre sencilla en la que es necesaria la colaboración del equipo educativo y la familia, ya que esto facilitará el ajuste del alumno y garantizará que sus necesidades sean atendidas.

#### **8.4.4. Etapa IV: Planificación de la respuesta educativa**

Finalmente, esta etapa está organizada en las fases 7 y 8, que intentan garantizar tanto la calidad de una respuesta educativa adecuada como el seguimiento y la evaluación efectiva de cada caso particular.

#### ► **Fase 7: Organización de la respuesta educativa**

El orientador tendrá una reunión con el tutor y el equipo educativo del alumno para informarles de los resultados de la evaluación, así como de las medidas de intervención educativas más adecuadas, y facilitarles información sobre cuáles son las metodologías, estrategias y materiales que pueden ser más eficaces.

Esta fase es la más importante para que se cumpla el objetivo principal de este protocolo, que no es la identificación en sí, sino la intervención adecuada con estos alumnos en el ámbito educativo y familiar, para estimular al máximo su potencial partiendo de sus necesidades e intereses y prevenir todos los aspectos negativos que supone la no identificación.

#### ► Fase 8: Seguimiento y valoración

En esta etapa de desarrollo del alumno, de los 6 a los 16 años, muchos factores tanto de tipo cognitivo como psicosocial pueden variar y repercutir directamente en sus necesidades educativas.

En algunos casos, nos podemos encontrar con niños precoces que al cabo de unos años se equiparan cognitivamente con su grupo normativo y que, si bien en un momento determinado de su escolarización requerían medidas educativas específicas, más tarde, ya no las necesitan o al menos no tan significativas. En otros casos las diferencias con su grupo normativo se van incrementando y es necesario replantearse las medidas que en el momento de la evaluación psicopedagógica se propusieron. También puede darse el caso de que los cambios en la intervención educativa puedan estar relacionados con factores psicosociales que repercutan en el rendimiento académico del estudiante y que nos llevarán a modificar el tipo de intervención que se esté realizando.

Por eso en cada curso es necesario hacer un **informe de seguimiento y revisión**. La elaboración corresponde al tutor, que será asesorado por el orientador del centro. Con este informe nos adaptamos a las necesidades del estudiante y garantizamos un traspaso de información adecuado si se producen cambios de docentes o de centro escolar. También permite al equipo educativo valorar las actuaciones y los resultados, replantearse medidas de intervención y solicitar una evaluación psicopedagógica nueva, si se considera conveniente.

## Repercusiones de la aplicación de este protocolo

El objetivo prioritario de los centros educativos es dar respuestas de calidad a las necesidades educativas múltiples y variadas que presenta el alumnado. Hoy en día, en nuestro entorno, se produce una situación paradójica, ya que, por un lado, desde los ámbitos educativo, político y de la investigación, se ha consensuado una defensa de la escuela inclusiva, entendiéndose por centro inclusivo aquel que trabaja desde la singularidad de los alumnos, donde todos son aceptados y respetados y donde las características individuales son fuente de enriquecimiento para los miembros de la comunidad educativa, y por otro lado, se ignoran los alumnos con ACI.

**Si no creamos e instauramos protocolos para la identificación del alumnado de altas capacidades intelectuales, la mayor parte de estos alumnos pasarán desapercibidos y quedarán excluidos dentro de una escuela que se autodenomina *inclusiva*, y donde no recibirán la atención educativa necesaria.**

### ► ¿Cuáles son las fortalezas de este protocolo?

Los puntos fuertes que presenta este protocolo de identificación son los siguientes:

- Es democrático, está abierto a todos y es aplicable a cualquier tipo de centro educativo.
- Garantiza que los alumnos que, por razones económicas o sociales, no puedan recibir en el ámbito familiar la estimulación adecuada a su potencial, puedan hacerlo en el centro educativo.
- Permite que en solo seis años sea posible la identificación de toda la población de alumnos de enseñanza obligatoria, con independencia del tipo de centro al que pertenezcan.
- Cubre las necesidades de formación de los docentes.
- Contribuye a potenciar al máximo las capacidades de los alumnos, como se demuestra en los resultados obtenidos en las comunidades y centros donde se aplican protocolos similares.

### ► ¿Qué ventajas tiene la aplicación del protocolo?

Entre los motivos más destacables por los que es necesaria la aplicación de este protocolo encontramos los siguientes:

- Cumplir los estándares de calidad. En educación se impone el seguimiento de protocolos basados en procedimientos consensuados y técnicas fiables previamente validadas.
- Conseguir los objetivos previstos en la escuela inclusiva:
  - › Identificar estos alumnos.
  - › Diseñar y poner en marcha procesos de evaluación.
  - › Atender las capacidades de toda la diversidad de alumnos.
- Garantizar la equidad entre centros y ámbitos territoriales, evitando situaciones como las que se producen actualmente en que los porcentajes de detección varían significativamente y de manera ilógica en función del centro, la zona educativa, el orientador, etc.

- Rechazar la excelencia académica como la única medida utilizada para identificar a estos alumnos. No es una fuente fiable de identificación dado que lleva asociado un porcentaje significativo de falsos positivos y negativos.
- Entender la identificación de este alumnado como un proceso que no puede estar limitado a un solo momento en el tiempo.
- Propiciar la necesidad de formación de docentes, familias, investigadores, políticos, etc., para dar respuesta a los alumnos detectados.
- Incentivar el uso de métodos innovadores para atender la diversidad de los alumnos.
- Entender el talento como algo potencial, educable, emergente solo cuando se producen las condiciones adecuadas.
- Evitar la pérdida, desde un punto de vista social, del potencial que existe entre los ciudadanos más jóvenes. La generalización en todos los centros de protocolos como este no solo repercute de manera positiva sobre el alumnado, sino también sobre la sociedad en su conjunto, tal y como ha quedado demostrado en diferentes estudios (Jorge y Del Rosal, 2010).

#### ► ¿Qué factores externos pueden potenciar los beneficios del protocolo?

La garantía de éxito en la aplicación de este protocolo aumentará si existen determinados factores externos entre los que cabe destacar:

- El apoyo institucional que garantice una respuesta adecuada.
- El conocimiento previo por parte de la comunidad educativa de las necesidades específicas que singularizan y diferencian a estos alumnos.
- La adopción de medidas y decisiones educativas en función de criterios comúnmente aceptados.
- El uso de un lenguaje común y la transferencia eficaz de la información.
- El impulso a la investigación e innovación educativa tanto por parte del Ministerio de Educación como de las diferentes consejerías de educación de las comunidades autónomas.

## Futuras líneas de trabajo

Una vez detectados los alumnos con ACI, el objetivo siguiente e imprescindible del GIAC es llevar a cabo una intervención educativa adecuada. Como grupo de investigación en este campo, nuestro fin siguiente es la elaboración de líneas estratégicas de intervención educativa a través de planes de actuación y programas de enriquecimiento curricular que incluyan:

- La creación y la búsqueda de recursos.
- La orientación para docentes y familias.
- La presentación y el análisis de experiencias educativas.
- Actividades de enriquecimiento extracurricular.
- Líneas de asesoramiento individual para el alumnado.
- La formación de docentes.
- La actuación en centros educativos, etc.

## Referencias bibliográficas

Abell, D.L. & Lennex, L. (1999). Gifted education: Don't overlook the disadvantaged. In *Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association*. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/>.

Anastasi, A. & Urbina, S. (1998). *Tests psicológicos*. Madrid: Pearson Educación.

Artiles, C., Álvarez, J. & Jiménez, J.E. (Coord.). (2002). *Orientaciones para conocer y atender al alumnado con altas capacidades. Guía para las familias*. Tenerife: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.

Artola, T., Barraca, M. & Misterio, P. (2005). *Niños con altas capacidades: Quiénes son y cómo tratarlos*. Madrid: Entha ediciones.

Assouline, S.G. & Lupkowski-Shoplik, A. (1997). Talent searches: A model for the discovery and development of academic talent. In Colangelo, N. & Davis, G.A. (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Aud, S., Fox, M. & KewalRamani, A. (2010). *Status and trends in the education of racial and ethnic groups*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Bennett, A., Bridglall, B.L., Cauce, A.M., Everson, H.T., Gordon, E.W., Lee, C.D. & Stewart, J.K. (2004). *All students reaching the top: Strategies for closing academic achievement gaps*. Retrieved from Learning Point Associates, North Central Regional Education Laboratory website: <http://www.ncrel.org/gap/studies/allstudents.pdf>.

Blei, S. & Pfeiffer, S.I. (2007). *Peer ratings of giftedness: What the research suggests?* Gifted Research Center, Florida State University, Tallahassee, FL.

Borges, A., Hernández-Jorge, C. & Rodríguez-Naveiras, E. (2008). La adaptación social de niños y niñas de altas capacidades intelectuales: Un acercamiento cualitativo. *Sobredotação*, 9, 119-130.

Borland, J.H. (1996). Gifted education and the threat of irrelevance. *Journal for the Education of the Gifted*, 19, 129-147.

Borland, J.H. (2008). Identification. In J.A. Plucker & C.M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education: What the research says*. Waco, TX: Prufrock Press.

Borland, J.H. (2009). The gifted constitute 3% to 5% of the population. Moreover, giftedness equals high IQ, which is a stable measure of aptitude: spinal tap psychometrics in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 53, 236-238.

- Borland, J.H., Schnur, R. & Wright, L.** (2000). Economically disadvantaged students in a school for the academically gifted: A post-positivist inquiry into individual and family adjustment. *Gifted Child Quarterly*, 44, 13-32.
- Burns, J.M., Mathews, F.N. & Mason, A.** (1990). Essential steps in screening and identifying preschool gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 34(3), 102-107.
- Callahan, C.M.** (2005). Identifying gifted students from underrepresented populations. *Theory Into Practice*, 44(2), 98-104.
- Callahan, C.M., Hunsaker, S.L., Adams, C.M., Moore, S.D. & Bland, L.C.** (1995). *Instruments used in the identification of gifted and talented students*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Casado, M.** (2008). Identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Innovación y experiencias educativas*, 1-15.
- Castaña, M. & Robledo, K.** (2008). *Identificación de las técnicas e instrumentos educativos que utilizan los docentes del grado tercero de primaria en el aula de clase de la Institución Educativa Kennedy para la detección de niños y niñas con capacidades y talentos excepcionales*. Retrieved from <http://hdl.handle.net/11059/989>.
- Castellano, J.A.** (2003). *Special populations in gifted education: Working with diverse gifted learners*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Castellano, J.A. & Díaz, E.** (2002). *Reaching new horizons. Gifted and talented education for culturally and linguistically diverse students*. Boston, MA: Pearson Education Company.
- Castelló, A. & Batlle, C.** (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumnado superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. *Faisca: revista de altas capacidades*, 6, 26-66.
- Ciha, T.E., Harris, R., Hoffman, C. & Potter, M.W.** (1974). Parents as identifiers of giftedness, ignored but accurate. *Gifted Child Quarterly*, 18(3), 191-195.
- Clark, B.** (2008). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and school* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Colangelo, N. & Davis, G.A. (Eds.)**. (1997). *Handbook of gifted education* (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Comes, G., Díaz, E.M.<sup>a</sup>, Luque, A. & Ortega, J.M.<sup>a</sup>** (2009). Análisis de la legislación española sobre la educación del alumnado con altas capacidades. *Escuela Abierta*, 12, 9-31.
- Courville, K. & DeRouen, Z.** (2009). Minority Bias in Identification and Assessment of Gifted Students: A Historical Perspective and Prospects for the Future. ERIC. Online Submission.

- Cramond, B.** (2004). Can we, should we, need we agree on a definition of giftedness? *Roeper Review*, 27, 15–17.
- Csikszentmihalyi, M.** (2014). *Society, culture, and person: A systems view of creativity*. Netherlands: Springer.
- Cunningham, C.M., Callahan, C.M., Plucker, J.A., Roberson, C. & Rapkin, A.** (1998). Identifying Hispanic students of outstanding talent: Psychometric integrity of a peer nomination form. *Exceptional Children*, 64, 197-210.
- Davidson, J.E., & Sternberg, R.J.** (1986). What is insight? *Educational horizons*, 177-179.
- Davis, G.A.** (1975). In Frumious Pursuit of the Creative Person. *The journal of creative behavior*, 9(2), 75-87.
- Davis, G.A.** (1997). Identifying creative students and measuring creativity. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Davis, G.A. & Bull, K.S.** (1978). Strengthening affective components of creativity in a college course. *Journal of Educational Psychology*, 70(5), 833.
- Davis, G.A. & Rimm, S.E.** (1994). *Education of the Gifted and Talented*. Boston: Allyn and Bacon.
- Davis, G.A. & Subkoviak, M.J.** (1975). Multidimensional analysis of a personality based test of creative potential. *Journal of Educational Measurement*, 12(1), 37-43.
- Donovan, M.S. & Cross, C.T. (Eds.)**. (2002). *Minority students in special and gifted education*. Washington, DC: National Academy Press.
- Elhoweris, H.** (2008). Teacher Judgment in Identifying Gifted/Talented Students. *Multicultural Education*, Spring, 35-38.
- Feldhusen, J.** (1986). A conception of giftedness. *Identifying and nurturing the gifted. An international perspective*, 33-39.
- Fedhusen, J.F. & Baska, L.** (1985). Identification and Assessment of the Gifted and Talented. In J.F. Feldhusen (Ed.), *Toward Excellence in Gifted Education*. Denver: Love.
- Feldhusen, J.F., Sayler, M.F., Nielsen, M.E. & Kolloff, P.B.** (1990). Self-concepts of gifted children in enrichment programs. *Journal for the Education of the Gifted*, 13, 380-387.
- Feldhusen, J.F. & Jarwan, F.A.** (2000). Identification of gifted and talented youth for education programs. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.F. Subotnik & R.J. Sternberg (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed.). Oxford, England: Permagon Press.
- Flanagan, D.P., McGrew, K.S. & Ortiz, S.O.** (2000). *The Wechsler Intelligence Scales and Gf-Gc theory: A contemporary approach to interpretation*. Boston: Allyn & Bacon.

- Ford, D.Y.** (1996). *Reversing underachievement among gifted black students: Promising practices and programs*. New York: Teachers College Press.
- Ford, D.Y.** (2010a). Under-representation and gifted education: The more things change, the more they must not stay the same. *Gifted Education Press Quarterly*, 24(4), 2-6.
- Ford, D.Y.** (2010b). Under-representation of culturally different students in gifted education: Reflections about current problems and recommendations for the future. *Gifted Child Today*, 33, 31-35.
- Ford, D.Y., Harris, J.J., Tyson, C.A. & Trotman, M.F.** (2002). Beyond deficit thinking: Providing access for gifted African American students. *Roeper Review*, 24, 52-58.
- Ford, D.Y., Grantham, T.C. & Whiting, G.W.** (2008). Culturally and linguistically diverse students in gifted education: Recruitment and retention issues. *Exceptional Children*, 74(3), 289-306.
- Fox, L.H.** (1981). Identification of the academically gifted. *American Psychologist*, 36, 1103-1111.
- Frisby, C.L. & Braden, J.P. (Eds.)**. (1999). Bias in mental testing. *School Psychology Quarterly*, 14(4).
- Fultz, M., Lara-Alecio, R., Irby, B.J. & Tong, F.** (2013). The Hispanic Bilingual Gifted Screening Instrument: A Validation Study. *National Forum of Multicultural Issues Journal*, 10:1, 1-26.
- Gagné, F.** (1999). My convictions about the nature of abilities, gifts, and talents. *Journal for the Education of the Gifted*, 22, 109-136.
- Gagné, F.** (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15, 119-147.
- Gagné, F., Bégin, J. & Talbot, L.** (1993). How well do peers agree among themselves when nominating the gifted or talented? *Gifted Child Quarterly*, 37(1), 39-45.
- Gallagher, J.J.** (2008). Psychology, psychologists, and gifted students. In S.I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children*. New York, NY: Springer.
- Genovard, C. & Castelló, A.** (1990). *El límite superior*. Madrid: Ed. Pirámide.
- Gilliam, J.E., Carpenter, B.O. & Christensen, J.R.** (1996). *Gifted and Talented Evaluation Scales*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Gotzens, C. & González, C.** (1995). Estudio y valoración de las fuentes de información utilizadas para la identificación de los superdotados de temprana edad. *Faisca: revista de altas capacidades*, 2, 9-26.

- Grau, S. & Prieto, M.D.** (1996). La formación de profesores de alumnos superdotados. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27, sep.-dic., 127-139.
- Guilford, J.P.** (1950). *Creativity Research: Past, Present and Future*. sl: Univeristy of Southern California.
- Guilford, J.P.** (1970). Creativity: retrospect and prospect. *The Journal of Creative Behavior*, 4(3), 149-168.
- Hany, E. A.** (1993). How teachers identify gifted students: feature processing or concept based classification. *European Journal for High Ability*, 4(2), 196-211.
- Harris, B., Rapp, K.E., Martínez, R.S. & Plucker, J.A.** (2007). Identifying English language learners for gifted and talented programs: Current practices and recommendations for improvement. *Roeper Review*, 29(5), 26-29.
- Heller, K.A., Mönks, F.J., Sternberg, R.J. & Subotnik, R.F. (Eds.)**. (2000). *International handbook of giftedness and talent*. (2nd ed.; revised 2nd ed. 2002). Oxford. Pergamon.
- Hoepfner, R. & Hemenway, J.** (1973). *Manual Test of Creative Potential*. Hollywood, CA: Monitor.
- Hoge, R.D., & Cudmore, L.** (1986). The use of teacher-judgment measures in the identification of gifted pupils. *Teaching and Teacher Education*, 2(2), 181-196.
- Horowitz, F.D., Subotnik, R.F. & Matthews, D.J. (Eds.)**. (2009). *The development of giftedness and talent across the life span*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Howell, R.D., Hewards, W.L. & Swassing, R.H.** (1997). Los alumnos superdotados. In W.L. Heward (Ed.), *Niños excepcionales: Una introducción a la Educación Especial*. Madrid: Prentice-Hall.
- Hunsaker, S.L. & Callahan, C.M.** (1995). Creativity and giftedness: Published instrument uses and abuses. *Gifted Child Quarterly*, 39, 110-114.
- Ionica-Ona, A.** (2013). Identification of students with talent in the technical domains. *Studia Universitatis Babeş-Bolyai-Psychologia-Paedagogia* (1), 83-91.
- Irby, B. & Lara-Alecio, R.** (1996). Attributes of Hispanic gifted bilingual students as perceived by bilingual educators in Texas. *SABE Journal*, 11, 120-143.
- Irby, B. & Lara-Alecio, R.** (2003). *The Hispanic Bilingual Gifted Screening Instrument: A factor analysis report*. Retrieved from [www.teachbilingual.com](http://www.teachbilingual.com).
- Jacobs, J.C.** (1971). Effectiveness of teacher and parent identification of gifted children as a function of school level. *Psychology in the Schools*, Vol 8(2), Apr., 140-142.

- Jarosewich, T., Pfeiffer, S.I. & Morris, J. (2002). Identifying gifted students using teacher rating scales: A review of existing instruments. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 20, 322-336.
- Jenkins, R.C. & Stewart, E.D. (1979). And into the Fire: A Guide to G/C/T Internship Experiences for Pre Professionals. *Journal for the Education of the Gifted*, 3(1), 1-6.
- Johnsen, S.K. (2008). Identifying gifted and talented learners. In F.A. Karnes & S.R. Stephens (Eds.), *Achieving excellence: Educating the gifted and talented*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/ Merrill Prentice Hall.
- Johnsen, S.K. & Ryser, G. (1994). Identification of young gifted children from lower income families. *Gifted and Talented International*, 9, 62-68.
- Johnsen, S.K., Robins, J., Witte, M. & Feuerbacher, S. (2003). *Developing social and academic characteristics among gifted students labeled at-risk*. Paper presented at the annual conference of the International Council for Exceptional Children, Seattle, WA.
- Jorge, C.M.H. & Del Rosal, A.B. (2010). Entorno escolar del alumnado de altas capacidades intelectuales frente a sus compañeros de distinto nivel de inteligencia. *Faisca: revista de altas capacidades*, 15(17), 36-49.
- Khatena, J. (1982). *Educational psychology of the gifted*. NYC: John Wiley & Sons.
- Kaufman, S.B. & Sternberg, R.J. (2008). Conceptions of giftedness. In S.I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices*. New York, NY: Springer Press.
- Kincheloe, J.L. & Steinberg, S.R. (1992). *Thirteen Questions: Reframing Education's Conversation*. New York: Peter Lang Publishing.
- Kranz, B. (1981). *Kranz talent identification instrument*. Moorhead, MN: Moorhead State College.
- Landrum, M., Callahan, C. & Shaklee, B. (Eds.). (2005). *Aiming for excellence: Gifted program standards. Annotations to the NAGC pre-k-grade 12 gifted program standards*. Waco, TX: Prufrock Press, Inc.
- Lee, S.Y. & Olszewski-Kubilius, P. (2006). Comparison between talent search students qualifying via scores on standardized tests and via parent nomination. *Roeper Review*, 28, 157-166.
- Lewis, J.D. (2001). *Language Isn't Needed: Nonverbal Assessments and Gifted Learners*. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED453026.pdf>.
- LOGSE. Ley Orgánica, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 4 de octubre).

- LOCE.** Ley Orgánica, de 23 de diciembre de 2002, de Calidad de Educación (BOE de 24 de diciembre).
- LOE.** Ley Orgánica, de 3 de mayo de 2006, de Educación (BOE de 4 de mayo de 2006).
- LOMCE.** Ley Orgánica, de 10 de diciembre de 2013, de Mejora de la Calidad de la Educación (BOE de 10 de diciembre).
- Lohman, D.F.** (2005a). An aptitude perspective on talent: Implications for identification of academically gifted minority students. *Journal for the Education of the Gifted*, 28, 333-360.
- Lohman, D.F.** (2005b). *Identifying academically talented minority students*. Storrs, CT: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Lubinski, D.** (2010). Spatial ability and STEM: A sleeping giant for talent identification and development. *Personality and Individual Differences*, 49, 344-351.
- Margulies, A.S. & Floyd, R.G.** (2004). Test review: The Gifted Rating Scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 22, 275-282.
- Marín, G. & Marín, B.** (1991). Research with Hispanic populations. *Applied Social Research Methods Series*, 23, 66-81.
- Marland, S.P.** (1972). *Education of the gifted and talented-volume 1: Report to the Congress of the United States of the U.S. commissioner of education*. Retrieved from [http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?\\_nfpb=true&ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=ed056243&searchtype=basic&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&\\_pageLabel=RecordDetails&objectId=0900019b80014eb1&accno=ED056243&\\_nfls=false](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?_nfpb=true&ERICExtSearch_SearchValue_0=ed056243&searchtype=basic&ERICExtSearch_SearchType_0=no&_pageLabel=RecordDetails&objectId=0900019b80014eb1&accno=ED056243&_nfls=false).
- Martínez, I. & Olló, C.** (2009). *El proceso evaluador de las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades intelectuales*. Navarra: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación.
- Martínez-Arias, M.R.** (1995). *Psicometría: Teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.
- Martinson, R.A.** (1974). *The Identification of the Gifted and Talented*. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED104094.pdf>
- McBee, M.T.** (2006). A descriptive analysis of referral sources for gifted identification screening by race and socioeconomic status. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 17, 103-111.
- McCarney, S.B. & Anderson, P.D.** (1989). *Gifted Evaluation Scale* (2nd ed.). Columbia, MO: Hawthorne Educational Services.
- McClain, M.C. & Pfeiffer, S.** (2012). Identification of Gifted Students in the United States Today: A Look at State Definitions, Policies, and Practices. *Journal of Applied School Psychology*, 28, 59-88.

- Moon, T.R. & Brighton, C.M.** (2008). Primary teacher's conceptions of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 31, 447-480.
- Mönks, F.J.** (1985). Hoogbegaafden: een situatieschets. In F.J. Mönks & P. Span (Eds.), *Hoogbegaafden in de samenleving*. Nijmegen: Dekker & Van de Vegt.
- Muñiz, J. (Ed.)**. (1996). *Psicometría*. Madrid: Universitas.
- Muñiz, J. & Fonseca-Pedrero, E.** (2008). Construcción de instrumentos de medida para la evaluación universitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 5, 13-25.
- Newman, T.M.** (2008). Assessment of giftedness in school-age children using measures of intelligence or cognitive abilities. In S.I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children*. New York, NY: Springer Press.
- Orden, de 14 de febrero de 1996**, por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales (BOE de 23 de febrero).
- Orden, de 14 de febrero de 1996**, sobre evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 47/96 de 23 de febrero).
- Palmer, K.S.** (2009). *A Comparison of Criteria Used in Gifted Identification in the Commonwealth of Virginia*. Dissertation for the degree of Doctor of Education. Virginia: Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Park, G., Lubinski, D. & Benbow, C.P.** (2007). Contrasting intellectual patterns predict creativity in the arts and sciences: Tracking intellectually precocious youth over 25 years. *Psychological Science*, 18, 948-955.
- Park, G., Lubinski, D. & Benbow, C.P.** (2008). Ability differences among people who have commensurate degrees matter for scientific creativity. *Psychological Science*, 19, 957-961.
- Perleth, C., Schatz, T. & Mönks, F.J.** (2000). Early identification of high ability. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg, & R.F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent*. Oxford, England: Permagon Press.
- Pfeiffer, S.I.** (2002). Identifying gifted and talented students: Recurring issues and promising solutions. *Journal of Applied School Psychology*, 1, 31-50.
- Pfeiffer, S.I.** (2003). Challenges and opportunities for students who are gifted: What the experts say. *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 161-169.
- Pfeiffer, S.I. (Ed.)**. (2008). *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices*. New York, NY: Springer Press.

**Pfeiffer, S.I. & Jarosewich, T.** (2003). *The Pfeiffer-Jarosewich Gifted Rating Scales. Technical Manual*. San Antonio, TX: The Psychological Corp.

**Pfeiffer, S.I. & Blei, S.** (2008). Gifted identification beyond IQ test: Rating scales and other assessment procedures. In S.I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children*. New York, NY: Springer Press.

**Piirto, J.** (1999). Implications of postmodern curriculum theory for the education of the talented. *Journal for the Education of the Gifted*, 22(4), 324-353.

**Plucker, J. A., Burroughs, N. & Song, R.** (2010). *Mind the (other) gap! The growing excellence gap in K-12 education*. Bloomington: Indiana University, School of Education, Center for Evaluation and Education Policy.

**Rayo, J.** (2000). Formación del profesorado en el diagnóstico de alumnos con altas capacidades. In C. Jiménez (Ed.), *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid: UNED.

**Real Decreto 696, de 28 de abril de 1995**, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales (BOE de 2 de junio de 1995).

**Real Decreto 943, de 18 de julio de 2003**, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente (BOE de 31 de julio).

**Reis, S.M. & McCoach, D.B.** (2002). Underachievement in gifted and talented students with special needs. *Exceptionality*, 10(2), 113-125.

**Reis, S.M. & Renzulli, J.S.** (2009). Myth #1: The gifted and talented constitute one single homogeneous group and giftedness is a way of being that stays in the person over time and experiences. *Gifted Child Quarterly*, 53, 233-235.

**Renzulli, J.S.** (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 18-24.

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

**Renzulli, J.S., Smith, L.H., White, A.J., Callahan, C.M., Hartman, R.K. & Westberg, K.I.** (2002). *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students-Revised Edition*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

**Resolución, de 29 de abril de 1996**, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual (BOE de 16 de mayo).

- Resolución, de 20 de marzo de 1997**, de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional por la que se determinan los plazos de presentación y resolución de los expedientes de los alumnos con necesidades educativas personales de sobredotación intelectual (BOE de 4 de abril).
- Reynolds, C.R. & Carson, D.** (2005). Methods for assessing cultural bias in tests. In C.L. Frisby & C.R. Reynolds (Eds.), *Comprehensive handbook of multicultural school psychology*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Richert, E.S.** (1991). Rampant problems and promising practices in identification. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Richert, E.S., Alvino, J.J. & McDonnel, R.C.** (1982). *National report on identification: Assessment and recommendations for comprehensive identification of gifted and talented youth*. Educational Information and Resource Center.
- Robinson, A. & Clinkenbeard, P.** (2008). History of giftedness: Perspectives from the past presage modern scholarship. In S.I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices*. New York, NY: Springer Press.
- Robinson, N.M.** (2005). In defense of a psychometric approach to the definition of academic giftedness. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- Rodríguez, R.I.** (2001). La atención a la diversidad: Evaluación de la actuación educativa hacia los alumnos con altas capacidades. In AA.VV. (Coords.), *La formación del psicopedagogo: reflexiones y experiencias*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Rodríguez, R.I.** (2011). Alumnado con altas capacidades: intervención educativa. *Enginy*, Revista del Col.legi Oficial de Psicòlegs a Balears, n.º 18, 117-126.
- Rodríguez, R.I.** (2013). Todo empieza con una correcta identificación. CasbA: *Superdotación y Altas Capacidades*, 2, 35-46.
- Rodríguez, R.I.** (2014). ¿De qué hablamos cuando hablamos de creatividad? CasbA: *Superdotación y Altas Capacidades*, 5, 35-42.
- Romey, E.A.** (2006). *A Quantitative Study of the Alabama Gifted Matrix Identification Process: Implications for Underserved Populations*. Retrieved from <http://www.gifted.uconn.edu/siegle/Dissertations/Elizabeth%20Romey.pdf>.
- Rushton, J.P. & Jensen, A.R.** (2010). Race and IQ: A theory-based review of the research in Richard Nisbett's intelligence and how to get it. *The Open Psychology Journal*, 3, 9-35.
- Ryser, G.R. & McConnell, K.** (2004). *Scales for Identifying Gifted Students: Ages 5 through 18*. Waco, TX: Prufrock Press.

- Sattler, J.M.** (2008). *Assessment of children: Cognitive foundations* (5th ed.). San Diego, CA: Author.
- Schaefer, C.E.** (1971). *Creativity Attitude Survey*. Psycholog. Educ.
- Siegle, D.** (2001). Teacher bias in identifying gifted and talented students. In *Annual Meeting of the Council for Exceptional Children*. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/>.
- Silverman, L.K.** (2000). *Counseling the gifted and talented*. Denver, CO: Love Publishing.
- Silverman, L.K.** (2007). A new era in identification of the gifted. *Gifted Education Communicator*, 8(1), 26-31.
- Simonton, D.K.** (2001). Talent development as a multidimensional multiplicative, and dynamic process. *Current Directions in Psychological Science*, 10, 39-43.
- Sparrow, S.S., Pfeiffer, S.I. & Newman, T.M.** (2005). Assessment of children who are gifted with the WISC-IV. In A. Prifitera, D.H. Saklofske & L.G. Weiss (Eds.), *WISC-IV: Clinical use and interpretation*. Burlington, MA: Elsevier Academic Press.
- Stephens, K.R.** (2008). Applicable federal and state policy, law, and legal considerations in gifted education. In S.I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children*. New York, NY: Springer.
- Stephens, K.R. & Karnes, F.A.** (2000). State definitions for the gifted and talented revisited. *Exceptional Children*, 66, 219-238.
- Sternberg, R.J.** (1988). *The nature of creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J.** (1996). The sound of silence: A nation responds to its gifted. *Roepers Review*, 18, 168-173.
- Sternberg, R.J. (Ed.)**. (1999). *Handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Stewart, D.M.** (1993). Standardized testing in a national context. In A. Levine (Ed.), *Higher Learning in America, 1980-2000*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Streiner, D.L.** (2003). Diagnosing tests: Using and misusing diagnostic and screening tests. *Journal of Personality Assessment*, 81, 209-219.
- Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P. & Worrell, F.C.** (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12, 3-54.
- Tannenbaum, A.J.** (2003). Nature and nurture of giftedness. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

- Terrassier, J.Ch.** (1993). Disincronía. In L. Pérez (Dir.), *10 palabras clave en superdotados*. Estella (Navarra): Verbo Divino.
- Terman, L.M.** (1925). *Genetic studies of genius: Vol. I. Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford, CA: Stanford Press.
- Thomas B. Fordham Institute** (2008). *High-achieving students in the era of No Child Left Behind*. Retrieved from <http://www.edexcellence.net/publications-issues/publications/high-achieving-students-in.html>.
- Tomlinson, C.A.** (2009). Myth #8: The patch-on approach to programming is effective. *Gifted Child Quarterly*, 53, 254-256.
- Tongue, C. & Sperling, C.** (1976). *An Identification Model: Gifted and Talented*. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED125226.pdf>.
- Torrance, E.P.** (1977). *Creativity in the Classroom*. Washington, DC: National Education Association.
- Torrance, E.P.** (1984). The role of creativity in identification of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, Vol 28 (4), 1984, 153-156.
- Torrance, E.P.** (1988). The nature of creativity as manifest in its testing. In Sternberg, R.J. (Ed.), *The nature of creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Torrance, E.P. & Khatena, J.** (1970). What Kind of Person Are You? A Brief Screening Device for Identifying Creatively Gifted Adolescents and Adults. *Gifted child quarterly*, 14(2), 71-75.
- Torrance, E.P., Khatena, I. & Cunnington, B.F.** (1974). *Thinking creatively with sounds and words*. Lexington MA: Personnel Press.
- Tourón, J., Peralta, F. & Reparaz, Ch.** (1998). *La superdotación intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas*. Pamplona: Eunsa.
- Tourón, J. & Reyero, M.** (2002). Identificación y diagnóstico de alumnos de alta capacidad. *Revista Bordón*, 54 (2 y 3), 311-338.
- Treffinger, D.J. & Feldhusen, J.F.** (1996). Talent recognition and development: Successor to gifted education. *Journal for the Education of the Gifted*, 19, 181-193.
- Trost, G.** (1993). Prediction of excellence in school, university, and work. In Heller, K.A., Mönks, F.J. & Passow, A.H. (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press.
- Tuttle, F.B., Becker, L.A. & Sousa, J.A.** (1988). *Program design and development for gifted and talented students* (3rd ed.). Washington, DC: National Education Association.

- VanTassel-Baska, J.** (2006). A content analysis of evaluation findings across 20 gifted programs: A clarion call for enhanced gifted program development. *Gifted Child Quarterly*, 50, 199-213.
- VanTassel-Baska, J.** (2009). United States policy development in gifted education: A patchwork quilt. In L. Shavinna (Ed.), *Handbook on giftedness*. New York, NY: Springer Science.
- VanTassel-Baska, J., Feng, A. & Evans, B.** (2007). Patterns of identification and performance among gifted students identified through performance tasks: A three-year analysis. *Gifted Child Quarterly*, 51, 218-231.
- Wai, J., Lubinski, D., Benbow, C.P. & Steiger, J.H.** (2010). Accomplishment in science, technology, engineering, and mathematics (STEM) and its relation to STEM educational dose: A 25-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102, 860-871.
- Ward, S.A.** (2007). Review of Gifted Rating Scales. In K.F. Geisinger, R.A. Spies, J.F. Carlson, & B.S. Plake (Eds.), *The seventeenth mental measurements yearbook*. Lincoln: Buros Institute of Mental Measurement of the University of Nebraska-Lincoln.
- Wet, C.F. & Gubbins, E.J.** (2011). Teachers' Beliefs About Culturally, Linguistically, and Economically Diverse Gifted Students: A Quantitative Study. *Roeper Review*, 33, 97-108.
- Whitmore, J.** (1981). Gifted children with handicapping conditions: A new frontier. *Exceptional Children*, 48, 106-114.
- Williams, F.E.** (1980). Gifted education offers hope for every child. *Learning*, 9(3), 94-95.
- Wolfe, J., & Southern, W.T.** (1989). *Teachers' Assessment of Preschool and Primary Giftedness*. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED315945>.
- Worrell, F.C.** (2009). What does gifted mean? Personal and social identity perspectives on giftedness in adolescence. In F.D. Horowitz, R.F. Subotnik & D.J. Matthews (Eds.), *The development of giftedness and talent across the lifespan*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Worrell, F.C.** (2010). Psychosocial stressors in the development of gifted learners with atypical profiles. In J.L. VanTassel-Baska (Ed.), *Patterns and profiles of promising learners from poverty*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Worrell, F.C. & Erwin, J.O.** (2013). Best Practices in Identifying Students for Gifted and Talented Education Programs. *Journal of Applied School Psychology*, 27:4, 319-340.



anexos



## Anexo 1

### Etapas y fases del protocolo

ETAPA I: INFORMACIÓN Y FORMACIÓN				
	Fases	Actividades y/o materiales necesarios	Persona o equipo responsable	Temporalización
FASE 1	Informar a la comunidad educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación del protocolo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Equipo encargado de ponerlo en marcha</li> </ul>	Último trimestre del curso anterior a la implantación del protocolo
FASE 2	Formar a los agentes implicados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curso, charla, documentación, etc., sobre características y preidentificación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Equipo directivo del centro</li> <li>• Orientador y/o formador externo</li> <li>• Equipo educativo</li> </ul>	Septiembre-diciembre
ETAPA II: IDENTIFICACIÓN				
	Fases	Actividades y/o materiales necesarios	Persona o equipo responsable	Temporalización
FASE 3	Preidentificación del alumnado con indicadores de altas capacidades intelectuales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionario para familias (DIAC-F)</li> <li>• Cuestionario para docentes (DIAC-D)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tutor</li> </ul>	Enero
FASE 4	Identificación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prueba colectiva de aptitudes para los alumnos preidentificados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientador</li> </ul>	Primera quincena de febrero
ETAPA III: EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA				
	Fases	Actividades y/o materiales necesarios	Persona o equipo responsable	Temporalización
FASE 5	Evaluación psicopedagógica individualizada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pruebas psicométricas y psicopedagógicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientador</li> </ul>	Segunda quincena de febrero-marzo
FASE 6	Informe psicopedagógico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración del informe psicopedagógico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientador</li> </ul>	Marzo-abril
ETAPA IV: PLANIFICACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA				
	Fases	Actividades y/o materiales necesarios	Persona o equipo responsable	Temporalización
FASE 7	Organización de la respuesta educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reunión del orientador con el equipo educativo</li> <li>• Reunión del orientador con la familia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientador con el profesor tutor</li> </ul>	Marzo-abril
FASE 8	Seguimiento y valoración	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informe de intervención y seguimiento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Equipo educativo supervisado por el orientador</li> </ul>	Anualmente a partir del inicio de la respuesta educativa durante el primer trimestre del curso

## Anexo 2

### Instrucciones generales para el uso de los cuestionarios para la Detección de Indicadores de Altas Capacidades (DIAC-D)

#### Cuestionario para la detección de indicadores de altas capacidades intelectuales (DIAC-D)

GIAC: R. Rodríguez, G. Rabassa, R. Salas, A. Pardo

#### Instrucciones generales

El primer trimestre del curso está destinado a la observación general del alumnado. El mes de enero se aplicará el cuestionario, cuyo objetivo es facilitar la detección del alumnado de altas capacidades intelectuales.

Este instrumento se rellenará de forma conjunta por todo el equipo docente que da clases a un grupo/aula, coordinado por el orientador/la orientadora, que será quien concretará y definirá cada indicador y realizará las anotaciones oportunas.

Este cuestionario permite obtener datos de las siguientes áreas:

1. Creatividad y pensamiento divergente.
2. Desarrollo emocional, social y moral.
3. Capacidad intelectual.
4. Características de aprendizaje.
5. Motivación e intereses.
6. Rendimiento académico.

Cuenta con 32 ítems, cada uno va acompañado de diferentes descriptores, que expresan y aclaran el significado del indicador a considerar. No es necesario que se cumplan todos los descriptores, pero sí, con frecuencia, la mayoría.

Cada docente debe tener una copia del cuestionario para usarlo como referente durante la observación del primer trimestre.

#### Instrucciones para llenar el cuestionario

1. El orientador educativo del centro proporcionará nada más iniciar el curso y a todo el profesorado, el cuestionario para la detección del alumnado con altas capacidades en una reunión, en el transcurso de la cual, además, se aclararán las dudas conceptuales, a fin de entender el significado de cada uno de los ítems. En esta reunión también se establecerán los plazos para la cumplimentación.

2. Los profesores, durante el primer trimestre, harán la observación de los grupos de alumnos que les correspondan, de acuerdo con los ítems del cuestionario y sus descriptores.
3. Cada docente anota en las casillas de la derecha el nombre de aquellos alumnos y alumnas que destacan claramente y significativamente en cada uno de los ítems.
4. El ítem número 32 es abierto y se han de escribir las asignaturas o áreas académicas que se valoren, además del nombre de los alumnos y las alumnas que destaquen.
5. En la reunión de evaluación del primer trimestre, o bien durante una reunión dirigida especialmente a este objetivo, el orientador del centro anotará toda la información obtenida en un solo cuestionario. Solo apuntará los nombres de aquellos alumnos y alumnas que, según la mayoría del profesorado, presentan las características del elemento.
6. Este cuestionario se pasará anualmente a todo el alumnado de primero de Educación Primaria y primero de Educación Secundaria.
7. Una vez completado el cuestionario final, quedará bajo custodia del orientador/la orientadora, que hará un análisis de los datos, obtendrá las puntuaciones y trasladará los casos que lo necesiten a la siguiente fase de diagnóstico e identificación.

## Anexo 3

### DIAC-Dp. Detección de Indicadores de Altas Capacidades. Cuestionario para docentes. Educación Primaria

**Cuestionario para la detección de indicadores de altas capacidades intelectuales.  
Profesorado de Educación Primaria (DIAC-Dp)**

GIAC: R. Rodríguez, G. Rabassa, R. Salas, A. Pardo

A continuación aparecen recogidos 32 ítems referidos a diferentes ámbitos. Cada uno de ellos (en negrita) viene acompañado de descriptores que expresan y aclaran el significado del indicador a considerar.

En la columna de la derecha, y para cada ítem, deben escribirse los nombres de aquellos alumnos y alumnas que cumplan suficientemente con los mismos, hasta un máximo de cinco por grupo o aula.

Criterios para facilitar esta decisión:

1. La conducta o condición que se expresa se producirá con frecuencia y debe formar parte del estilo de funcionamiento habitual del alumno y de la alumna.
2. La conducta o condición que se expresa es llamativa en comparación con el resto de compañeros de su misma edad y condición.
3. La conducta o condición que se expresa se ha de producir al menos en una de las áreas o ámbitos académicos curriculares (en este caso conviene indicar, además, el área de que se trata).
4. Las frases que acompañan a cada ítem o apartado son aclaratorias, no es necesario que se cumplan todas, pero sí, con frecuencia, la mayoría.

El ítem número 32 es abierto y se han de escribir las asignaturas o áreas que se valoran, además del nombre de los alumnos y las alumnas que destacan.

CREATIVIDAD Y PENSAMIENTO DIVERGENTE	Nombre de los alumnos y las alumnas seleccionados (máximo 5)
<p><b>1. Se interesa por todo lo que le rodea. Muestra una gran curiosidad por muchas cosas y temas</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Hace muchas preguntas.</li><li>• Necesita saber el porqué de las cosas.</li><li>• Tiene inquietud por saber más y aprender.</li><li>• Algunos de sus intereses son propios de personas adultas.</li></ul>	

<p><b>2. Le interesa investigar y descubrir cosas nuevas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiene un gran interés por conocer y descubrir el funcionamiento de las cosas.</li> <li>• Plantea preguntas poco frecuentes para su edad.</li> <li>• Hace preguntas interesantes e intencionadas, distintas de las preguntas solo informativas.</li> <li>• Le gustan las actividades que implican buscar información, experimentar, manipular...</li> </ul>	
<p><b>3. Plantea muchas y, en ocasiones, inusuales formas de resolver los problemas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Busca soluciones alternativas.</li> <li>• Usa estrategias que no se les ocurren a sus iguales.</li> <li>• Encuentra soluciones originales, diferentes de las del resto de compañeros/compañeras.</li> <li>• Da más de una respuesta o solución.</li> </ul>	
<p><b>4. Sus producciones destacan por su imaginación y creatividad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sus textos o relatos, tanto orales como escritos, tienen mucha originalidad y fantasía.</li> <li>• Sus composiciones plásticas (dibujos, manualidades, etc.) destacan por la imaginación, la originalidad y/o la riqueza de detalles.</li> <li>• Inventa juegos y/o modifica las reglas de los ya existentes.</li> <li>• Tiene la capacidad de desarrollar, ampliar o embellecer las ideas.</li> </ul>	
<p style="text-align: center;"><b>DESARROLLO EMOCIONAL, SOCIAL Y MORAL</b></p> <p style="text-align: right;"><b>Nombre de los alumnos y las alumnas seleccionados (máximo 5)</b></p>	
<p><b>5. Tendencia al liderazgo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los compañeros lo valoran y pueden aceptarlo como líder natural del grupo.</li> <li>• A menudo toma la iniciativa y organiza actividades en clase, en el patio, etc.</li> <li>• Tiene capacidad de influencia en las opiniones, las actividades, los juegos, etc., de los compañeros y compañeras.</li> </ul>	
<p><b>6. Con frecuencia organiza situaciones y cosas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se divierte ordenando, catalogando y clasificando cosas, situaciones, etc.</li> <li>• Organiza su propio trabajo o el de su grupo.</li> </ul>	
<p><b>7. Tiende a relacionarse con adultos y niños de más edad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Selecciona la edad de sus compañeros/compañeras en función de las actividades que quiere hacer.</li> <li>• En algunas situaciones (juegos, patio, descanso, etc.) prefiere la compañía de niños mayores o adultos.</li> <li>• Es aceptado/aceptada por compañeros/compañeras de más edad.</li> </ul>	
<p><b>8. Independiente en sus opiniones y con sentido crítico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiene una actitud crítica y una opinión para muchos temas.</li> <li>• Defiende sus puntos de vista.</li> <li>• Le cuesta aceptar imposiciones o normas que considera injustas o no razonadas.</li> </ul>	
<p><b>9. Confianza en sí mismo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Muestra confianza y seguridad en sí mismo/misma y en sus opiniones.</li> <li>• Tiene una buena autoestima.</li> </ul>	

<p><b>10. Acepta bien las responsabilidades</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se atribuye los resultados y las consecuencias de sus acciones.</li> <li>• Es capaz de aceptar responsabilidades y se puede confiar en que lo hará bien.</li> </ul>	
<p><b>11. Adaptación rápida a nuevas situaciones y cambios</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se adapta fácilmente a los cambios o situaciones nuevas.</li> <li>• Acepta fácilmente los cambios en la rutina de aula.</li> <li>• Adapta su comportamiento social y verbal a los diferentes interlocutores y situaciones.</li> </ul>	
<p><b>12. Sentido del humor</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capta el doble sentido de los mensajes.</li> <li>• Es irónico/irónica y juega con el sentido de las palabras o frases.</li> </ul>	
<p><b>13. Interés por temas trascendentes, valores éticos, justicia...</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se interesa por temas poco habituales para su edad y tan complejos como, por ejemplo, la muerte, el hambre en el mundo, el origen de las cosas, los temas de tipo moral.</li> <li>• Expresa opiniones propias sobre hechos, situaciones y acontecimientos del entorno social.</li> <li>• Es riguroso/rigurosa en la aplicación de la justicia y muy sensible ante las injusticias.</li> </ul>	
<p><b>CAPACIDAD INTELLECTUAL</b></p>	<p><b>Nombre de los alumnos y las alumnas seleccionados (máximo 5)</b></p>
<p><b>14. Buen observador/buena observadora. Capaz de captar detalles y significados que pasan desapercibidos para la mayoría de sus compañeros/compañeras</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es una persona observadora, perspicaz y atenta; suele percibir con facilidad pequeños cambios y detalles.</li> <li>• Hace interpretaciones ajustadas de eventos y situaciones.</li> </ul>	
<p><b>15. Agilidad mental</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Responde con rapidez.</li> <li>• Entiende con facilidad las cuestiones explicadas. No necesita segundas explicaciones.</li> </ul>	
<p><b>16. Alta capacidad de atención y concentración ante contenidos o actividades de su interés</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le resulta fácil mantener la atención y la concentración durante un tiempo prolongado.</li> <li>• Le cuesta abandonar las tareas en las que está concentrado/concentrada.</li> <li>• Se muestra muy atento/atenta cuando le proponen actividades nuevas y de descubrimiento.</li> <li>• Baja su nivel de atención con las actividades simples y/o repetitivas.</li> <li>• Dedicar tiempo a profundizar sobre los temas de su interés.</li> </ul>	
<p><b>17. Buena memoria</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Retiene gran cantidad de datos y elementos de la información que recibe.</li> <li>• Memoriza con facilidad cuentos, poesías, canciones e informaciones diversas.</li> <li>• Memorización rápida y eficaz.</li> </ul>	

**18. Comprende y maneja ideas abstractas y complejas**

- Sorprende por la complejidad y madurez de sus expresiones e ideas.
- Compara, analiza y evalúa las ideas y conceptos en esquemas complejos.
- Sus respuestas son elaboradas y razonadas, propias de niños más mayores.
- Entiende y domina los sistemas simbólicos con gran rapidez (lenguaje oral y escrito, informático, musical, otros idiomas, otros códigos...).

**19. Relaciona con facilidad ideas y conceptos de ámbitos diferentes**

- Relaciona ideas con facilidad y es capaz de darse cuenta de problemas que otras personas no ven.
- Aplica contenidos y estrategias de unas áreas curriculares para resolver cuestiones de otras áreas.
- Relaciona conceptos e ideas con experiencias personales y aprendizajes no académicos.
- Realiza proyectos y trabajos relacionando datos y procedimientos de ámbitos diferentes.

**20. Tiene mucha información sobre temas diversos**

- Sorprende la cantidad de información que tiene sobre algunos temas.
- Suele aportar información no conocida por los otros de los temas que se explican en clase.

**CARACTERÍSTICAS DE APRENDIZAJE**

Nombre de los alumnos y las alumnas seleccionados (máximo 5)

**21. Buena capacidad de aprendizaje**

- Aprende mejor y más rápido que la mayoría de los niños de su edad.
- Disfruta aprendiendo por el simple hecho de aprender.
- Entiende los problemas como desafíos/retos y le apasiona la idea de resolverlos.

**22. Prefiere metodologías de aula flexibles**

- Es eficaz cuando trabaja individualmente y suele necesitar poca ayuda.
- Buena capacidad para el aprendizaje de forma autónoma.
- Su rendimiento mejora con metodologías abiertas, que le permitan aportar ideas.
- Organiza los trabajos y los estructura siguiendo una secuencia adecuada.

**23. Buena capacidad verbal**

- Tiene un vocabulario inusualmente rico y avanzado para su edad.
- Su expresión oral es precisa y usa estructuras lingüísticas complejas.
- Narra muy bien historias, cuentos o eventos; se expresa con fluidez.

**24. Buena capacidad lectora**

- Lee mucho y por su cuenta; tiene criterio de selección propio y suele leer libros de un nivel lector superior.
- Su lectura es fluida y sin errores.
- Aprendió a leer antes que la mayoría de sus compañeros/compañeras.

**25. Buena capacidad de expresión escrita**

- Muestra interés por dominar el lenguaje escrito.
- Su expresión escrita es precisa y usa estructuras lingüísticas complejas.
- Comprende textos escritos con gran rapidez.

<p><b>26. Comprende y utiliza contenidos aún no trabajados en el aula</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Maneja conceptos, estrategias o técnicas que no se espera que ya sepa emplear.</li> <li>• Busca información por iniciativa propia.</li> <li>• A veces se adelanta a las explicaciones del profesor/de la profesora.</li> </ul>	
<p><b>27. Tiene facilidad para emplear cualquier tipo de material</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Da usos no convencionales a objetos cotidianos.</li> <li>• Tiene interés por las TIC para buscar información y/o presentar trabajos.</li> </ul>	
<p><b>28. Tiene una gran habilidad para comprender y usar símbolos matemáticos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adquiere la mecánica de las operaciones matemáticas antes que sus compañeros o compañeras.</li> <li>• Ágil en el uso del cálculo mental.</li> <li>• Da la solución a problemas matemáticos con rapidez y, en muchas ocasiones, sin cálculos intermedios.</li> <li>• No siempre usa el procedimiento que ha indicado el profesor/la profesora para alcanzar el resultado.</li> </ul>	
<p><b>MOTIVACIÓN E INTERESES</b></p>	<p><b>Nombre de los alumnos y las alumnas seleccionados (máximo 5)</b></p>
<p><b>29. Alta motivación y perseverancia ante tareas de su interés</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuando hace actividades que le interesan, se muestra constante y raramente las deja inacabadas.</li> <li>• No se desanima ni se da por vencido/vencida; ante las dificultades busca alternativas nuevas.</li> <li>• Necesita poca motivación externa para trabajar en un tema que le interesa.</li> </ul>	
<p><b>30. Se aburre fácilmente ante las tareas rutinarias y repetidas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desconecta y se aburre cuando se vuelve a explicar un contenido que ya domina.</li> <li>• Se aburre con las actividades rutinarias.</li> <li>• No termina los ejercicios que consisten en repetir técnicas o procedimientos.</li> </ul>	
<p><b>31. Perfeccionista</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es muy exigente consigo mismo. Le gusta hacer las cosas bien.</li> <li>• No da por terminadas las tareas hasta que considera que están bien hechas.</li> </ul>	
<p><b>RENDIMIENTO ACADÉMICO</b></p>	<p><b>Nombre de los alumnos y las alumnas seleccionados (máximo 5)</b></p>
<p><b>32. Muestra un rendimiento especialmente bueno en una o más áreas académicas (escriba el nombre de la asignatura o las asignaturas):</b></p>	

## Anexo 4

### DIAC-Ds. Detección de Indicadores de Altas Capacidades. Cuestionario para docentes. Educación Secundaria

**Cuestionario para la detección de indicadores de altas capacidades intelectuales.  
Profesorado de Educación Secundaria (DIAC-Ds)**

GIAC: R. Rodríguez, G. Rabassa, R. Salas, A. Pardo

A continuación aparecen recogidos 32 ítems referidos a diferentes ámbitos. Cada uno de ellos (en negrita) viene acompañado de descriptores que expresan y aclaran el significado del indicador a considerar.

En la columna de la derecha y para cada ítem, deben escribirse los nombres de aquellos alumnos y alumnas que cumplan suficientemente con los mismos, hasta un máximo de cinco por grupo o aula.

Criterios para facilitar esta decisión:

1. La conducta o condición que se expresa se producirá con frecuencia y debe formar parte del estilo de funcionamiento habitual del alumno o de la alumna.
2. La conducta o condición que se expresa es llamativa en comparación con el resto de compañeros y compañeras de su misma edad y condición.
3. La conducta o condición que se expresa se ha de producir al menos en una de las áreas o ámbitos académicos curriculares (en este caso conviene indicar, además, el área de que se trata).
4. Las frases que acompañan a cada ítem o apartado son aclaratorias, no es necesario que se cumplan todas, pero sí, con frecuencia, la mayoría.

El ítem número 32 es abierto y se han de escribir las asignaturas o áreas que se valoran, además del nombre de los alumnos y las alumnas que destacan.

CREATIVIDAD Y PENSAMIENTO DIVERGENTE	Nombre de los alumnos y las alumnas seleccionados (máximo 5)
<p><b>1. Se interesa por todo lo que le rodea. Muestra una gran curiosidad por muchas cosas y temas</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Hace muchas preguntas.</li><li>• Necesita saber el porqué de las cosas.</li><li>• Tiene inquietud por saber más y aprender.</li><li>• Algunos de sus intereses son propios de personas adultas.</li></ul>	

<p><b>2. Le interesa investigar y descubrir cosas nuevas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiene un gran interés por conocer y descubrir el funcionamiento de las cosas.</li> <li>• Plantea preguntas poco frecuentes para su edad.</li> <li>• Hace preguntas interesantes e intencionadas, distintas de las preguntas solo informativas.</li> <li>• Le gustan las actividades que implican buscar información, experimentar, manipular...</li> </ul>	
<p><b>3. Plantea muchas y, en ocasiones, inusuales formas de resolver los problemas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Busca soluciones alternativas.</li> <li>• Usa estrategias que no se les ocurren a sus iguales.</li> <li>• Encuentra soluciones originales, diferentes de las del resto de compañeros/compañeras.</li> <li>• Da más de una respuesta o solución.</li> </ul>	
<p><b>4. Sus producciones destacan por su imaginación y creatividad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sus textos o relatos, tanto orales como escritos, tienen mucha originalidad y fantasía.</li> <li>• Sus composiciones plásticas (dibujos, manualidades, etc.) destacan por la imaginación, la originalidad y/o la riqueza de detalles.</li> <li>• Inventa juegos y/o modifica las reglas de los ya existentes.</li> <li>• Tiene la capacidad de desarrollar, ampliar o embellecer las ideas.</li> </ul>	
<p><b>DESARROLLO EMOCIONAL, SOCIAL Y MORAL</b> <span style="float: right;">Nombre de los alumnos y las alumnas seleccionados (máximo 5)</span></p>	
<p><b>5. Tendencia al liderazgo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los compañeros lo valoran y pueden aceptarlo como líder natural del grupo.</li> <li>• A menudo toma la iniciativa y organiza actividades en clase, en el patio, etc.</li> <li>• Tiene capacidad de influencia en las opiniones, las actividades, los juegos, etc., de los compañeros y compañeras.</li> </ul>	
<p><b>6. Con frecuencia organiza situaciones y cosas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se divierte ordenando, catalogando y clasificando cosas, situaciones, etc.</li> <li>• Organiza su propio trabajo o el de su grupo.</li> </ul>	
<p><b>7. Tiende a relacionarse con adultos y jóvenes de más edad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Selecciona la edad de sus compañeros y de sus compañeras en función de las actividades que quiere hacer.</li> <li>• En algunas situaciones (juegos, patio, descanso, etc.) prefiere la compañía de jóvenes más mayores que él o adultos.</li> <li>• Es aceptado/aceptada por compañeros/compañeras de más edad.</li> </ul>	
<p><b>8. Independiente en sus opiniones y con sentido crítico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiene una actitud crítica y una opinión para muchos temas.</li> <li>• Defiende sus puntos de vista.</li> <li>• Le cuesta aceptar imposiciones o normas que considera injustas o no razonadas.</li> </ul>	
<p><b>9. Confianza en sí mismo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Muestra confianza y seguridad en sí mismo/misma y en sus opiniones.</li> <li>• Tiene una buena autoestima.</li> </ul>	

<p><b>10. Acepta bien las responsabilidades</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se atribuye los resultados y las consecuencias de sus acciones.</li> <li>• Es capaz de aceptar responsabilidades y se puede confiar en que lo hará bien.</li> </ul>	
<p><b>11. Adaptación rápida a nuevas situaciones y cambios</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se adapta fácilmente a los cambios y situaciones nuevas.</li> <li>• Acepta fácilmente los cambios en la rutina de aula.</li> <li>• Adapta su comportamiento social y verbal a los diferentes interlocutores y situaciones.</li> </ul>	
<p><b>12. Sentido del humor</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capta el doble sentido de los mensajes.</li> <li>• Es irónico/irónica y juega con el sentido de las palabras o frases.</li> </ul>	
<p><b>13. Interés por temas trascendentes, valores éticos, justicia...</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Muestra mayor interés que los jóvenes de su edad por temas trascendentes como, por ejemplo, la muerte, el hambre en el mundo, el origen de las cosas, los temas de tipo moral.</li> <li>• Expresa opiniones propias sobre hechos, situaciones y acontecimientos del entorno social.</li> <li>• Es riguroso/rigurosa en la aplicación de la justicia y muy sensible ante las injusticias.</li> </ul>	
<p><b>CAPACIDAD INTELECTUAL</b></p>	<p><b>Nombre de los alumnos y las alumnas seleccionados (máximo 5)</b></p>
<p><b>14. Buen observador/buena observadora. Capaz de captar detalles y significados que pasan desapercibidos para la mayoría de sus compañeros/compañeras</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es una persona observadora, perspicaz y atenta; suele percibir con facilidad pequeños cambios y detalles.</li> <li>• Hace interpretaciones ajustadas de eventos y situaciones.</li> </ul>	
<p><b>15. Agilidad mental</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Responde con rapidez.</li> <li>• Entiende con facilidad las cuestiones explicadas. No necesita segundas explicaciones.</li> </ul>	
<p><b>16. Alta capacidad de atención y concentración ante contenidos o actividades de su interés</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le resulta fácil mantener la atención y la concentración durante un tiempo prolongado.</li> <li>• Le cuesta abandonar las tareas en las que está concentrado/concentrada.</li> <li>• Se muestra muy atento/atenta cuando le proponen actividades nuevas y de descubrimiento.</li> <li>• Baja su nivel de atención con las actividades simples y/o repetitivas.</li> <li>• Dedicar tiempo a profundizar sobre los temas de su interés.</li> </ul>	
<p><b>17. Buena memoria</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Retiene gran cantidad de datos y elementos de la información que recibe.</li> <li>• Memoriza con facilidad relatos, poesías, canciones e informaciones diversas.</li> <li>• Memorización rápida y eficaz.</li> </ul>	

**18. Comprende y maneja ideas abstractas y complejas**

- Sorprende por la complejidad y madurez de sus expresiones e ideas.
- Compara, analiza y evalúa las ideas y conceptos en esquemas complejos.
- Sus respuestas son elaboradas y razonadas, propias de jóvenes de más edad.
- Entiende y domina los sistemas simbólicos con gran rapidez (lenguaje oral y escrito, informático, musical, otros idiomas, otros códigos...).

**19. Relaciona con facilidad ideas y conceptos de ámbitos diferentes**

- Relaciona ideas con facilidad y es capaz de darse cuenta de problemas que otras personas no ven.
- Aplica contenidos y estrategias de unas áreas curriculares para resolver cuestiones de otras áreas.
- Relaciona conceptos e ideas con experiencias personales y aprendizajes no académicos.
- Realiza proyectos y trabajos relacionando datos y procedimientos de ámbitos diferentes.

**20. Tiene mucha información sobre temas diversos**

- Sorprende la cantidad de información que tiene sobre algunos temas.
- Suele aportar información no conocida por los otros de los temas que se explican en clase.

**CARACTERÍSTICAS DE APRENDIZAJE**

Nombre de los alumnos y las alumnas seleccionados (máximo 5)

**21. Buena capacidad de aprendizaje**

- Aprende mejor y más rápido que la mayoría de los jóvenes de su edad.
- Disfruta aprendiendo por el simple hecho de aprender.
- Entiende los problemas como desafíos/retos y le apasiona la idea de resolverlos.

**22. Prefiere metodologías de aula flexibles**

- Es eficaz cuando trabaja individualmente y suele necesitar poca ayuda.
- Buena capacidad para el aprendizaje de forma autónoma.
- Su rendimiento mejora con metodologías abiertas, que le permitan aportar ideas.
- Organiza los trabajos y los estructura siguiendo una secuencia adecuada.

**23. Buena capacidad verbal**

- Tiene un vocabulario inusualmente rico y avanzado para su edad.
- Su expresión oral es precisa y usa estructuras lingüísticas complejas.
- Narra muy bien historias o eventos; se expresa con fluidez.

**24. Buena capacidad lectora**

- Lee mucho y por su cuenta; tiene criterio de selección propio y suele leer libros de un nivel lector superior.
- Su lectura es fluida y sin errores.

**25. Buena capacidad de expresión escrita**

- Muestra interés por dominar el lenguaje escrito.
- Su expresión escrita es precisa y usa estructuras lingüísticas complejas.
- Comprende textos escritos con gran rapidez.

<p><b>26. Comprende y utiliza contenidos aún no trabajados en el aula</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Maneja conceptos, estrategias o técnicas que no se espera que ya sepa emplear.</li> <li>• Busca información por iniciativa propia.</li> <li>• A veces se adelanta a las explicaciones del profesor/de la profesora.</li> </ul>	
<p><b>27. Tiene facilidad para emplear cualquier tipo de material</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Da usos no convencionales a objetos cotidianos.</li> <li>• Tiene interés por las TIC para buscar información y/o presentar trabajos.</li> </ul>	
<p><b>28. Tiene una gran habilidad para comprender y usar símbolos matemáticos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adquiere la mecánica de las operaciones matemáticas antes que sus compañeros o compañeras.</li> <li>• Ágil en el uso del cálculo mental.</li> <li>• Da la solución a problemas matemáticos con rapidez y, en muchas ocasiones, sin cálculos intermedios.</li> <li>• No siempre usa el procedimiento que ha indicado el profesor/la profesora para alcanzar el resultado.</li> </ul>	
<p><b>MOTIVACIÓN E INTERESES</b></p>	<p><b>Nombre de los alumnos y las alumnas seleccionados (máximo 5)</b></p>
<p><b>29. Alta motivación y perseverancia ante tareas de su interés</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuando hace actividades que le interesan, se muestra constante y raramente las deja inacabadas.</li> <li>• No se desanima ni se da por vencido/vencida; ante las dificultades busca alternativas nuevas.</li> <li>• Necesita poca motivación externa para trabajar en un tema que le interesa.</li> </ul>	
<p><b>30. Se aburre fácilmente ante las tareas rutinarias y repetidas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desconecta y se aburre cuando se vuelve a explicar un contenido que ya domina.</li> <li>• Se aburre con las actividades rutinarias.</li> <li>• No termina los ejercicios que consisten en repetir técnicas o procedimientos.</li> </ul>	
<p><b>31. Perfeccionista</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es muy exigente consigo mismo. Le gusta hacer las cosas bien.</li> <li>• No da por terminadas las tareas hasta que considera que están bien hechas.</li> </ul>	
<p><b>RENDIMIENTO ACADÉMICO</b></p>	<p><b>Nombre de los alumnos y las alumnas seleccionados (máximo 5)</b></p>
<p><b>32. Muestra un rendimiento especialmente bueno en una o más áreas académicas (escriba el nombre de la asignatura o las asignaturas):</b></p>	

## Anexo 5

### DIAC-Fp. Detección de Indicadores de Altas Capacidades. Cuestionario para familias. Educación Primaria

Cuestionario para la detección de indicadores de altas capacidades intelectuales.  
Familias. Educación Primaria (DIAC-Fp)

GIAC: R. Rodríguez, G. Rabassa, R. Salas, A. Pardo

A continuación aparecen recogidos 30 ítems o apartados (escritos en negrita) referidos a diferentes ámbitos. Cada uno de los apartados viene acompañado de varias oraciones que expresan y aclaran el significado del ítem a considerar.

Lea detenidamente cada uno de los ítems y marque en la casilla correspondiente una X si piensa que la conducta o condición que expresa se da con frecuencia, formando parte del estilo de funcionamiento habitual de su hijo/a, o es llamativa en comparación con el resto de niños/as de su misma edad. Déjela en blanco si piensa que no se da con mucha frecuencia.

Tenga en cuenta que:

Las frases que acompañan a cada ítem o apartado son aclaratorias, no es necesario que se cumplan todas, pero sí con frecuencia la mayoría.

El ítem número 30 es abierto y debe escribir el nombre de las asignaturas que está valorando.

CREATIVIDAD Y PENSAMIENTO DIVERGENTE	Señale con una cruz (X)
<p><b>1. Se interesa por todo lo que le rodea. Muestra una gran curiosidad por muchas cosas y temas</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Hace muchas preguntas.</li><li>• Necesita saber el porqué de las cosas.</li><li>• Tiene inquietud por saber más y comprender.</li><li>• Algunos de sus intereses son propios de personas adultas.</li></ul>	
<p><b>2. Le interesa investigar y descubrir cosas nuevas</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Tiene gran interés por conocer y descubrir el funcionamiento de las cosas.</li><li>• Plantea preguntas poco frecuentes para su edad.</li><li>• Hace preguntas interesantes e intencionadas, diferentes a las que se hacen para pedir información.</li><li>• Le gustan las actividades que implican buscar información, experimentar, manipular...</li></ul>	

<p><b>3. Plantea muchas y, en ocasiones, inusuales formas de resolver los problemas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Busca soluciones alternativas.</li> <li>• Utiliza estrategias que no se le ocurren a sus iguales.</li> <li>• Encuentra soluciones originales, diferentes de las del resto de los niños/niñas de su edad.</li> <li>• Da más de una respuesta o solución.</li> </ul>	
<p><b>4. Sus producciones destacan por su imaginación y creatividad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sus textos o relatos, tanto orales como escritos, tienen mucha originalidad y fantasía.</li> <li>• Sus producciones plásticas (dibujos, manualidades, etc.) destacan por la imaginación, la originalidad y/o la riqueza de detalles.</li> <li>• Inventa juegos y/o modifica las reglas de los ya existentes.</li> <li>• Tiene la capacidad de desarrollar, ampliar o embellecer las ideas.</li> </ul>	
<p><b>DESARROLLO EMOCIONAL, SOCIAL Y MORAL</b></p>	
<p><b>5. Tendencia al liderazgo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los amigos y amigas lo valoran y lo aceptan como líder natural del grupo.</li> <li>• A menudo toma la iniciativa y organiza actividades en casa o en el parque, etc.</li> <li>• Tiene capacidad de influencia en las opiniones, actividades, juego, etc., de los amigos y amigas.</li> </ul>	<p>Señale con una cruz (X)</p>
<p><b>6. Con frecuencia organiza situaciones y cosas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se divierte ordenando, catalogando y clasificando cosas, situaciones, etc.</li> <li>• Organiza su propio trabajo o el de su grupo.</li> </ul>	
<p><b>7. Tiende a relacionarse con personas adultas y niños/niñas de más edad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Selecciona la edad de sus amigos/amigas en función de las actividades que quiere hacer.</li> <li>• En algunas situaciones (juegos parque, etc.) prefiere la compañía de niños/niñas más mayores o de adultos.</li> <li>• Es aceptado/aceptada por amigos/amigas de más edad.</li> </ul>	
<p><b>8. Independiente en sus opiniones y con sentido crítico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiene una actitud crítica y una opinión en muchos temas.</li> <li>• Defiende sus puntos de vista.</li> <li>• Le cuesta aceptar imposiciones o normas que considera injustas o no razonadas.</li> </ul>	
<p><b>9. Confianza en sí mismo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Muestra confianza y seguridad en sí mismo/misma y en sus opiniones.</li> <li>• Tiene una buena autoestima.</li> </ul>	
<p><b>10. Acepta bien las responsabilidades</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se atribuye los resultados y las consecuencias de sus acciones.</li> <li>• Es capaz de aceptar responsabilidades y se puede confiar en que lo hará bien.</li> </ul>	
<p><b>11. Adaptación rápida a nuevas situaciones y cambios</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se adapta fácilmente a los cambios y nuevas situaciones.</li> <li>• Acepta fácilmente los cambios en la rutina familiar.</li> <li>• Adapta su comportamiento social y verbal a los diferentes interlocutores y situaciones.</li> </ul>	

<p><b>12. Sentido del humor</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capta el doble sentido de los mensajes.</li> <li>• Es irónico/irónica y juega con el sentido de las palabras o frases.</li> </ul>	
<p><b>13. Interés por temas trascendentes, valores éticos, justicia...</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se interesa por temas poco habituales a su edad y tan complejos como, por ejemplo, la muerte, el hambre en el mundo, el origen de las cosas y temas de tipo moral.</li> <li>• Expresa opiniones propias sobre hechos, situaciones y acontecimientos del entorno social.</li> <li>• Es riguroso/rigurosa en la aplicación de la justicia y muy sensible ante las injusticias.</li> </ul>	
<p><b>CAPACIDAD INTELECTUAL</b></p>	
<p><b>14. Buen observador/buena observadora. Capaz de captar detalles y significados que pasan desapercibidos para la mayoría de niños/niñas de su edad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es una persona observadora, perspicaz y atenta; suele percibir con facilidad pequeños cambios y detalles.</li> <li>• Realiza interpretaciones ajustadas de acontecimientos y situaciones.</li> </ul>	<p>Señale con una cruz (X)</p>
<p><b>15. Agilidad mental</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Responde con rapidez.</li> <li>• Entiende con facilidad las cuestiones que se le explican. No necesita segundas explicaciones.</li> </ul>	
<p><b>16. Alta capacidad de atención y concentración ante contenidos o actividades de su interés</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le resulta fácil mantener la atención y la concentración durante un tiempo prolongado.</li> <li>• Le cuesta abandonar las actividades en las que está concentrado.</li> <li>• Se muestra muy atento/atenta cuando se le proponen actividades nuevas y de descubrimiento.</li> <li>• Baja su nivel de atención con las actividades simples y/o repetitivas.</li> <li>• Dedicar tiempo a profundizar sobre los temas de su interés.</li> </ul>	
<p><b>17. Buena memoria</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Retiene gran cantidad de datos y elementos de la información que recibe.</li> <li>• Memoriza con facilidad cuentos, poesías, canciones e informaciones diversas.</li> <li>• Memorización rápida y eficaz.</li> </ul>	
<p><b>18. Comprende y maneja ideas abstractas y complejas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sorprende por la complejidad y madurez de sus expresiones e ideas.</li> <li>• Compara, analiza, organiza y evalúa las ideas y conceptos en esquemas complejos.</li> <li>• Sus respuestas son elaboradas y razonadas, propias de niños/niñas más mayores.</li> <li>• Entiende y domina los sistemas simbólicos con gran rapidez (lenguaje oral y escrito, informático, musical, otros idiomas, otros códigos...).</li> </ul>	
<p><b>19. Relaciona con facilidad ideas y conceptos de ámbitos distintos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciona ideas con facilidad y es capaz de darse cuenta de los problemas que otras personas no ven.</li> <li>• Relaciona conceptos e ideas con sus experiencias personales y aprendizajes no escolares.</li> <li>• Realiza proyectos y trabajos interrelacionando datos y procedimientos de ámbitos distintos.</li> </ul>	
<p><b>20. Posee mucha información sobre temas diversos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sorprende la cantidad de información que posee sobre algunos temas.</li> <li>• Suele aportar información no conocida por los demás en las conversaciones.</li> </ul>	

CARACTERÍSTICAS DE APRENDIZAJE	Señale con una cruz (X)
<p><b>21. Buena capacidad de aprendizaje</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprende mejor y más rápido que la mayoría de niños/niñas de su edad.</li> <li>• Disfruta aprendiendo por el mero hecho de aprender.</li> <li>• Entiende los problemas como retos o desafíos y le apasiona la idea de resolverlos.</li> </ul>	
<p><b>22. Buena capacidad verbal</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiene un vocabulario inusualmente rico y avanzado para su edad.</li> <li>• Su expresión oral es precisa y usa estructuras lingüísticas complejas.</li> <li>• Narra muy bien historias, cuentos o acontecimientos; se expresa con fluidez.</li> </ul>	
<p><b>23. Buena capacidad lectora</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lee mucho y por su cuenta; tiene criterio de selección propio y suele leer libros de un nivel lector superior.</li> <li>• Su lectura, en voz alta, es fluida y sin errores.</li> <li>• Aprendió a leer antes que la mayoría de los niños/as de su edad.</li> </ul>	
<p><b>24. Buena capacidad de expresión escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Muestra interés por dominar el lenguaje escrito.</li> <li>• Su expresión escrita es precisa y usa estructuras lingüísticas complejas.</li> <li>• Comprende textos escritos con gran rapidez.</li> </ul>	
<p><b>25. Tiene facilidad para utilizar cualquier tipo de material</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Da usos no convencionales a objetos cotidianos.</li> <li>• Tiene interés por las tecnologías (ordenador, móvil, etc.) para buscar información y/o presentar trabajos escolares.</li> </ul>	
<p><b>26. Posee gran habilidad para comprender y utilizar símbolos matemáticos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiene más facilidad para las matemáticas que los niños/niñas de su edad.</li> <li>• Ágil en la utilización del cálculo mental.</li> <li>• Da la solución a problemas matemáticos con rapidez y en muchas ocasiones sin cálculos intermedios.</li> </ul>	
MOTIVACIÓN E INTERESES	Señale con una cruz (X)
<p><b>27. Alta motivación y perseverancia ante tareas de su interés</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuando realiza actividades que le interesan, se muestra constante y en raras ocasiones las deja inacabadas.</li> <li>• No se desanima ni se da por vencido/vencida; ante las dificultades busca nuevas alternativas.</li> <li>• Necesita poca motivación externa para dedicarse a un tema que le interesa.</li> </ul>	
<p><b>28. Se aburre fácilmente ante tareas rutinarias y repetidas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desconecta y se aburre cuando se vuelve a explicar un contenido que ya domina.</li> <li>• Se aburre con las actividades rutinarias.</li> <li>• No termina y/o se queja por tener que realizar ejercicios que consistan en repetir técnicas o procedimientos.</li> </ul>	

**29. Perfeccionista**

- Es muy exigente consigo mismo/misma. Le gusta hacer bien las cosas.
- No da por acabado un trabajo hasta que considera que está bien hecho.

RENDIMIENTO ACADÉMICO

Señale con  
una cruz (X)

**30. Sus notas son muy altas en las siguientes asignaturas (escriba el nombre de la asignatura o las asignaturas):**

## Anexo 6

### DIAC-Fs. Detección de Indicadores de Altas Capacidades. Cuestionario para familias. Educación Secundaria

Cuestionario para la detección de indicadores de altas capacidades intelectuales.  
Familias. Educación Secundaria (DIAC-Fs)

GIAC: R. Rodríguez, G. Rabassa, R. Salas, A. Pardo

A continuación aparecen recogidos 30 ítems o apartados (escritos en negrita) referidos a diferentes ámbitos. Cada uno de los apartados viene acompañado de varias oraciones que expresan y aclaran el significado del ítem a considerar.

Lea detenidamente cada uno de los ítems y marque en la casilla correspondiente una X si piensa que la conducta o condición que expresa se da con frecuencia, formando parte del estilo de funcionamiento habitual de su hijo/hija, o es llamativa en comparación con el resto de chicos/chicas de su misma edad. Déjela en blanco si piensa que no se da con mucha frecuencia.

Tenga en cuenta que:

Las frases que acompañan a cada ítem o apartado son aclaratorias, no es necesario que se cumplan todas, pero sí con frecuencia la mayoría.

El ítem número 30 es abierto y debe escribir el nombre de las asignaturas que está valorando.

CREATIVIDAD Y PENSAMIENTO DIVERGENTE	Señale con una cruz (X)
<p><b>1. Se interesa por todo lo que le rodea. Muestra una gran curiosidad por muchas cosas y temas</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Hace muchas preguntas.</li><li>• Necesita saber el porqué de las cosas.</li><li>• Tiene inquietud por saber más y comprender.</li><li>• Algunos de sus intereses son propios de personas adultas.</li></ul>	
<p><b>2. Le interesa investigar y descubrir cosas nuevas</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Tiene gran interés por conocer y descubrir el funcionamiento de las cosas.</li><li>• Plantea preguntas poco frecuentes para su edad.</li><li>• Hace preguntas interesantes e intencionadas, diferentes a las que se hacen para pedir información.</li><li>• Le gustan las actividades que implican buscar información, experimentar, manipular...</li></ul>	

<p><b>3. Plantea muchas y, en ocasiones, inusuales formas de resolver los problemas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Busca soluciones alternativas.</li> <li>• Utiliza estrategias que no se le ocurren a sus iguales.</li> <li>• Encuentra soluciones originales, diferentes de las del resto de los/las jóvenes de su edad.</li> <li>• Da más de una respuesta o solución.</li> </ul>	
<p><b>4. Sus producciones destacan por su imaginación y creatividad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sus textos o relatos, tanto orales como escritos, tienen mucha originalidad y fantasía.</li> <li>• Sus producciones plásticas (dibujos, manualidades, etc.) destacan por la imaginación, la originalidad y/o la riqueza de detalles.</li> <li>• Inventa juegos y/o modifica las reglas de los ya existentes.</li> <li>• Tiene la capacidad de desarrollar, ampliar o embellecer las ideas.</li> </ul>	
<p><b>DESARROLLO EMOCIONAL, SOCIAL Y MORAL</b></p>	
<p><b>5. Tendencia al liderazgo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los amigos y amigas lo valoran y lo aceptan como líder natural del grupo.</li> <li>• A menudo toma la iniciativa y organiza actividades en casa o con su grupo de amigos/as.</li> <li>• Tiene capacidad de influencia en las opiniones, actividades, juego, etc., de los amigos y amigas.</li> </ul>	<p>Señale con una cruz (X)</p>
<p><b>6. Con frecuencia organiza las situaciones y las cosas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se divierte ordenando, catalogando y clasificando cosas, situaciones, etc.</li> <li>• Organiza su propio trabajo o el de su grupo.</li> </ul>	
<p><b>7. Tiende a relacionarse con personas adultas y jóvenes de más edad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Selecciona la edad de sus amigos/amigas en función de las actividades que quiere hacer.</li> <li>• En algunas situaciones prefiere la compañía de amigos/amigas mayores o de adultos.</li> <li>• Es aceptado/aceptada por amigos/amigas de más edad.</li> </ul>	
<p><b>8. Independiente en sus opiniones y con sentido crítico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiene una actitud crítica y una opinión en muchos temas.</li> <li>• Defiende sus puntos de vista.</li> <li>• Le cuesta aceptar imposiciones o normas que considera injustas o no razonadas.</li> </ul>	
<p><b>9. Confianza en sí mismo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Muestra confianza y seguridad en sí mismo/misma y en sus opiniones.</li> <li>• Tiene una buena autoestima.</li> </ul>	
<p><b>10. Acepta bien las responsabilidades</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se atribuye los resultados y las consecuencias de sus acciones.</li> <li>• Es capaz de aceptar responsabilidades y se puede confiar en que lo hará bien.</li> </ul>	
<p><b>11. Adaptación rápida a nuevas situaciones y cambios</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se adapta fácilmente a los cambios y a las nuevas situaciones.</li> <li>• Acepta fácilmente los cambios en la rutina familiar.</li> <li>• Adapta su comportamiento social y verbal a los diferentes interlocutores y situaciones.</li> </ul>	

**12. Sentido del humor**

- Capta el doble sentido de los mensajes.
- Es irónico/irónica y juega con el sentido de las palabras o frases.

**13. Interés por temas trascendentes, valores éticos, justicia...**

- Muestra mayor interés que los jóvenes de su edad por temas trascendentes como, por ejemplo, la muerte, el hambre en el mundo, el origen de las cosas y temas de tipo moral.
- Expresa opiniones propias sobre hechos, situaciones y acontecimientos del entorno social.
- Es riguroso/rigurosa en la aplicación de la justicia y muy sensible ante las injusticias.

**CAPACIDAD INTELECTUAL**

Señale con una cruz (X)

**14. Buen observador/buena observadora. Capaz de captar detalles y significados que pasan desapercibidos para la mayoría de sus compañeros/compañeras**

- Es una persona observadora, perspicaz y atenta; suele percibir con facilidad pequeños cambios y detalles.
- Realiza interpretaciones ajustadas de acontecimientos y situaciones.

**15. Agilidad mental**

- Responde con rapidez.
- Entiende con facilidad las cuestiones explicadas. No necesita segundas explicaciones.

**16. Alta capacidad de atención y concentración ante contenidos o actividades de su interés**

- Le resulta fácil mantener la atención y la concentración durante un tiempo prolongado.
- Le cuesta abandonar las actividades en las que está concentrado/concentrada.
- Se muestra muy atento/atenta cuando se le proponen actividades nuevas y de descubrimiento.
- Baja su nivel de atención con las actividades simples y/o repetitivas.
- Dedicar tiempo a profundizar sobre los temas de su interés.

**17. Buena memoria**

- Retiene gran cantidad de datos y elementos de la información que recibe.
- Memoriza con facilidad relatos, poesías, canciones e informaciones diversas.
- Memorización rápida y eficaz.

**18. Comprende y maneja ideas abstractas y complejas**

- Sorprende por la complejidad y madurez de sus expresiones e ideas.
- Compara, analiza, organiza y evalúa las ideas y conceptos en esquemas complejos.
- Sus respuestas son elaboradas y razonadas, propias de jóvenes de más edad.
- Entiende y domina los sistemas simbólicos con gran rapidez (lenguaje oral y escrito, informático, musical, otros idiomas, otros códigos...).

**19. Relaciona con facilidad ideas y conceptos de ámbitos distintos**

- Relaciona ideas con facilidad y es capaz de darse cuenta de problemas que otras personas no ven.
- Relaciona conceptos e ideas con sus experiencias personales y aprendizajes no académicos.
- Realiza proyectos y trabajos interrelacionando datos y procedimientos de ámbitos distintos.

**20. Posee mucha información sobre temas diversos**

- Sorprende la cantidad de información que posee sobre algunos temas.
- Suele aportar información no conocida por los demás en las conversaciones.

CARACTERÍSTICAS DE APRENDIZAJE	Señale con una cruz (X)
<p><b>21. Buena capacidad de aprendizaje</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprende mejor y más rápido que la mayoría de jóvenes de su edad.</li> <li>• Disfruta aprendiendo por el mero hecho de aprender.</li> <li>• Entiende los problemas como retos o desafíos y le apasiona la idea de resolverlos.</li> </ul>	
<p><b>22. Buena capacidad verbal</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiene un vocabulario inusualmente rico y avanzado para su edad.</li> <li>• Su expresión oral es precisa y usa estructuras lingüísticas complejas.</li> <li>• Narra muy bien historias o acontecimientos; se expresa con fluidez.</li> </ul>	
<p><b>23. Buena capacidad lectora</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lee mucho y por su cuenta; tiene criterio de selección propio y suele leer libros de un nivel lector superior.</li> <li>• Su lectura en voz alta es fluida y sin errores.</li> <li>• Aprendió a leer antes que la mayoría de sus iguales.</li> </ul>	
<p><b>24. Buena capacidad de expresión escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Muestra interés por dominar el lenguaje escrito.</li> <li>• Su expresión escrita es precisa y usa estructuras lingüísticas complejas.</li> <li>• Comprende textos escritos con gran rapidez.</li> </ul>	
<p><b>25. Tiene facilidad para utilizar cualquier tipo de material</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Da usos no convencionales a objetos cotidianos.</li> <li>• Tiene interés por las tecnologías (ordenador, móvil, etc.) para buscar información y/o presentar trabajos escolares.</li> </ul>	
<p><b>26. Posee gran habilidad para comprender y utilizar símbolos matemáticos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiene más facilidad para las matemáticas que sus iguales.</li> <li>• Ágil en la utilización del cálculo mental.</li> <li>• Da la solución a problemas matemáticos con rapidez y en muchas ocasiones sin cálculos intermedios.</li> </ul>	
MOTIVACIÓN E INTERESES	Señale con una cruz (X)
<p><b>27. Alta motivación y perseverancia ante tareas de su interés</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuando realiza actividades que le interesan, se muestra constante y en raras ocasiones las deja inacabadas.</li> <li>• No se desanima ni se da por vencido/vencida; ante las dificultades busca nuevas alternativas.</li> <li>• Necesita poca motivación externa para trabajar en un tema que le interesa.</li> </ul>	
<p><b>28. Se aburre fácilmente ante tareas rutinarias y repetidas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se aburre con las actividades rutinarias.</li> <li>• Se queja de que se aburre cuando se vuelve a explicar en clase un contenido que ya domina.</li> <li>• No termina y/o se queja por tener que realizar ejercicios que consistan en repetir técnicas o procedimientos.</li> </ul>	

**29. Perfeccionista**

- Es muy exigente consigo mismo/misma. Le gusta hacer bien las cosas.
- No da por acabado un trabajo hasta que considera que está bien hecho.

**RENDIMIENTO ACADÉMICO**

**Señale con  
una cruz (X)**

**30. Sus notas son muy altas en las siguientes asignaturas (escriba el nombre de la asignatura o las asignaturas):**

# Anexo 7

## Hojas de vaciado de datos

### ANEXO 7a: DIAC-D. Hoja de vaciado del cuestionario del profesorado

(Autoras: GIAC: Rosabel Rodríguez, Georgina Rabassa, Rocío Salas y Aurelia Pardo)

CENTRO: ..... CURSO: ..... GRUPO: .....

NOMBRE DE LOS ALUMNOS												
CREATIVIDAD Y PENSAMIENTO DIVERGENTE												
1												
2												
3												
4												
DESARROLLO EMOCIONAL, SOCIAL Y MORAL												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												

CENTRO: ..... CURSO: ..... GRUPO: .....

CAPACIDAD INTELLECTUAL	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
CARACTERÍSTICAS DE APRENDIZAJE	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
MOTIVACIÓN E INTERESES	
29	
30	
31	





## ANEXO 7c: Hoja de vaciado de pruebas de evaluación psicopedagógica

(Autoras: GIAC: Rosabel Rodríguez, Georgina Rabassa, Rocio Salas y Aurelia Pardo)

ALUMNO: .....

CENTRO: ..... CURSO: ..... GRUPO: .....

HOJA DE VACIADO DE PRUEBAS DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA	
<b>CREATIVIDAD Y PENSAMIENTO DIVERGENTE</b>	
Test/cuestionarios	Resultados y observaciones
<b>DESARROLLO EMOCIONAL, SOCIAL Y MORAL</b>	
Test/cuestionarios	Resultados y observaciones
<b>CAPACIDAD INTELECTUAL</b>	
Test/cuestionarios	Resultados y observaciones
<b>CARACTERÍSTICAS DE APRENDIZAJE</b>	
Test/cuestionarios	Resultados y observaciones
<b>MOTIVACIÓN E INTERESES</b>	
Test/cuestionarios	Resultados y observaciones
<b>RENDIMIENTO ACADÉMICO</b>	
Test/cuestionarios	Resultados y observaciones

## Anexo 8

### Listado de pruebas para la identificación de las altas capacidades intelectuales

PRUEBA Y AUTORES	EDITORIAL	ÁMBITO DE VALORACIÓN. DESCRIPCIÓN	EDAD DE APLICACIÓN	TIEMPO DE APLICACIÓN	MODALIDAD DE APLICACIÓN
<b>ESCALAS Y CUESTIONARIOS DE IDENTIFICACIÓN. DOCENTES Y FAMILIAS</b>					
<b>DIAC-Dp, DIAC-Fp</b> <b>DIAC-Ds, DIAC-Fs</b> GIAC: Rodríguez, R.; Rabassa, G.; Salas, R.; Pardo, A. (2015)	Versión catalán: IRE. Institut de Recerca i Innovació Educativa. UIB  Versión castellano: Ed. Santillana	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Detección de indicadores de altas capacidades en centros escolares</li> <li>• Cuestionarios para docentes de Primaria y Secundaria</li> <li>• Cuestionarios para familias de alumnos de Primaria y Secundaria</li> <li>• Área que evalúa: creatividad y pensamiento divergente; desarrollo emocional, social y moral; capacidad intelectual; características de aprendizaje; motivación e intereses y rendimiento académico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 6-12 años. Primaria</li> <li>• 12-18 años. Secundaria</li> </ul>	Variable: 15 minutos aproximadamente	Individual
<b>EDAC</b> Artola, T.; Mosteiro, P.; Barraca, J.; Ancillo, I.; Pina, J. (2003)	Grupo Albor-Cohs	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escala de detección de sujetos con altas capacidades. Para profesorado</li> <li>• Áreas que evalúa: capacidades cognitivas, pensamiento divergente, motivación, personalidad y liderazgo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 8-12 años. Primaria</li> </ul>	Variable: 15 minutos aproximadamente	Individual
<b>GATES</b> Gilliam, J.; Carpenter, B.; Christensen, J. (2000)	Psymtec Material Técnico, S.L.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación de estudiantes superdotados</li> <li>• Áreas que evalúa: habilidad intelectual, capacidad académica, creatividad, liderazgo y talento artístico</li> <li>• Cuestionario de familia y profesorado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 5-18 años</li> </ul>	Variable: 15 minutos aproximadamente	Individual
<b>SCRBS RENZULLI</b> Renzulli, J. (1978) Adaptación: Castelló, A. (1986) Adaptación: Alonso, J. (2001)	Amarú Ediciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escalas de observación para el profesorado</li> <li>• Áreas que evalúa: aprendizaje, motivación, creatividad, liderazgo, precisión en la comunicación, expresión y planificación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A partir de 8 años</li> </ul>	Variable: 15 minutos aproximadamente	Individual

PRUEBA Y AUTORES	EDITORIAL	ÁMBITO DE VALORACIÓN. DESCRIPCIÓN	EDAD DE APLICACIÓN	TIEMPO DE APLICACIÓN	MODALIDAD DE APLICACIÓN
<b>SEES. Escala de aceleración escolar</b> Pérez, L; Domínguez, P. (2001)	ICCE	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los elementos personales, contextuales y escolares son determinantes para la consecución y el éxito de la medida de aceleración</li> <li>En esta escala se recogen los elementos más importantes de cada una de estas áreas: datos generales del alumno, familiares, escolares y psicopedagógicos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A partir de 6 años. Todos los niveles</li> </ul>	Variable	Individual
<b>CUESTIONARIOS DE NOMINACIÓN DE IGUALES</b>					
<b>Escala de Nominación de Iguales para el alumnado de Primaria</b> Arocas, E.; Martínez, P.; Martínez, M.; Regadera, A. (2002)	Generalitat Valenciana «Orientaciones para la evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades»	<ul style="list-style-type: none"> <li>Obtener información sobre la percepción de todos los alumnos de la clase en relación a sus compañeros y compañeras con altas capacidades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>6-12 años. Primaria</li> </ul>	Variable: 20 minutos aproximadamente	Colectiva
<b>NECESIDADES EDUCATIVAS DEL SUPERDOTADO</b> Rayo Lombardo, J. (1997)	EOS Instituto de Orientación Psicológica	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nominación entre iguales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>6-12 años. Primaria</li> </ul>	Variable: 30 minutos aproximadamente	Colectiva
<b>TEST DE INTELIGENCIA GENERAL</b>					
<b>K-ABC. Batería de Evaluación para niños</b> Kaufman, A.; Kaufman, N. (1997)	TEA Ediciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escalas: procesamiento simultáneo secuencial y conocimientos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>2,5-12 años</li> </ul>	Variable: 35-75 minutos	Individual

PRUEBA Y AUTORES	EDITORIAL	ÁMBITO DE VALORACIÓN. DESCRIPCIÓN	EDAD DE APLICACIÓN	TIEMPO DE APLICACIÓN	MODALIDAD DE APLICACIÓN
<b>BRUNET-LEZINE. REVISADO</b> <b>Escala de desarrollo psicomotriz de la primera infancia.</b> Brunet, O.; Lezine, I. (1965). Revisión: 1997.	Psymtec Material Técnico, S.L.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollo postural, coordinación oculo-manual, lenguaje, socialización y adaptación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>0-30 meses</li> </ul>	Variable	Individual
<b>BAYLEY III</b> <b>Escala Bayley de desarrollo infantil-III</b> Bayley, N. (1977)	PEARSON	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evalúa el desarrollo funcional, cognitivo, motor, lingüístico, socioemocional y adaptativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1-42 meses</li> </ul>	Variable: 30-90 minutos	Individual
<b>HAIZEA-LLEVANT. Escala de observación del desarrollo</b> Fernández, E.; Fernández, I.; Fuentes, J.; Rueda, J. (1991)	Proyecto Haizea Llevant	<ul style="list-style-type: none"> <li>Permite comprobar el nivel de desarrollo cognitivo, social y motor, ofreciendo un margen normal de adquisición de algunas habilidades fundamentales durante la infancia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>0-5 años</li> </ul>	Variable	Individual
<b>K-BIT. Test breve de inteligencia</b> Kaufman, A. S.; Kaufman, N. L. (2013)	PEARSON	<ul style="list-style-type: none"> <li>Medida de la inteligencia verbal y no verbal en niños, adolescentes y adultos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>4-90 años</li> </ul>	15-30 minutos	Individual
<b>LEITER-R. Escala manipulativa internacional</b> Roid, G.; Miller, L. (1996)	Psymtec Material Técnico, S.L.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Prueba manipulativa no verbal. Capacidad intelectual sin componentes culturales</li> <li>Batería de Visualización y Razonamiento (VR)</li> <li>Batería Atención/Memoria (AM)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>2-20 años</li> </ul>	Variable	Individual
<b>Guía Portage de educación preescolar.</b> Bluma, S.; Sherer, M.; Frohman, A.; Hilliard, J. (1989)	TEA Ediciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evalúa el comportamiento del niño o niña</li> <li>El fichero ayuda a evaluar las conductas que el niño o la niña ejecuta, identifica las que está aprendiendo y proporciona la técnica para enseñar cada objetivo</li> <li>Áreas que evalúa: estimulación del bebé, socialización, lenguaje, autoayuda, cognición, desarrollo motriz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>0-6 años</li> </ul>	Variable	Individual

PRUEBA Y AUTORES	EDITORIAL	ÁMBITO DE VALORACIÓN. DESCRIPCIÓN	EDAD DE APLICACIÓN	TIEMPO DE APLICACIÓN	MODALIDAD DE APLICACIÓN
<b>MSCA. Escalas de aptitudes y psicomotricidad para niños</b> McCarthy, D. (1972)	PEARSON	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escala de desarrollo cognitivo y psicomotor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2,5-8,5 años</li> </ul>	Variable: 45-60 minutos	Individual
<b>NEPSY-II</b> Korkman, M.; Kirk, U.; Kemp, S. (2013)	PEARSON	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación cognitiva, atención, funciones ejecutivas, lenguaje, memoria, aprendizaje, funcionamiento sensoriomotor, percepción-cognición social y procesamiento viso-espacial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3-16 años</li> </ul>	Variable: 45-180 minutos	Individual
<b>RAVEN. Test de matrices progresivas, color (CPM), general (SPM), superior (APM)</b> Raven, J. C.; Court, J. H.; Raven, J. (2001)	PEARSON	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permiten determinar el potencial de aprendizaje y obtener una estimación de la inteligencia general o factor G identificado por Spearman</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escala de color: 4-9 años</li> <li>• Escala general: a partir de 9 años</li> </ul>	Variable: 40-90 minutos	Individual/ colectiva
<b>WISC-IV. Escala de inteligencia de Wechsler para niños</b> Wechsler, D. (2007)	PEARSON	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad intelectual</li> <li>• Escalas: comprensión verbal, razonamiento perceptivo, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 6-16 años</li> </ul>	Variable: 60-110 minutos	Individual
<b>WISC-V. Escala de inteligencia de Wechsler para niños</b> Wechsler, D. (2015)	PEARSON	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad intelectual</li> <li>• Funcionamiento cognitivo de los dos años y medio a siete años y siete meses</li> <li>• Escala verbal</li> <li>• Escala manipulativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2,6-7,7 años</li> </ul>	Variable: 30-60 minutos	Individual
<b>WNV. Escala no verbal de aptitudes intelectuales de Wechsler</b> Wechsler, D.; Naglieri, J. A. (2006-2011)	PEARSON	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación no verbal del funcionamiento cognitivo general</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 5-21 años</li> </ul>	Variable: 20-45 minutos	Individual

PRUEBA Y AUTORES	EDITORIAL	ÁMBITO DE VALORACIÓN. DESCRIPCIÓN	EDAD DE APLICACIÓN	TIEMPO DE APLICACIÓN	MODALIDAD DE APLICACIÓN
<b>TEST DE APTITUDES ESPECÍFICAS</b>					
<b>BADYG-r. Batería de aptitudes diferenciales y generales</b> Gráfico I, E1, E2, E3, M, S Yuste, C.; Martínez, R.; Galvé, J. L. (2007)	TEA Ediciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>Inteligencia general, aptitudes intelectuales específicas, habilidades mentales verbales y no verbales, conceptos numéricos, información, vocabulario, percepción auditiva y percepción grafomotriz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>4-20 años</li> </ul>	Variable	Individual o colectiva
<b>DAT. 5. Test de aptitudes diferenciales</b> Bennett, G. K.; Seashore, H. G.; Wesman, A. G. (2011)	PEARSON	<ul style="list-style-type: none"> <li>Razonamiento verbal, numérico, abstracto, relaciones espaciales, ortografía, rapidez y exactitud perceptiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A partir de 12 años</li> </ul>	143 minutos	Individual o colectiva
<b>CARAS-R</b> Thurstone, L. L.; Yela, M. (2012)	TEA Ediciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evaluación de las aptitudes perceptivas y de atención</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A partir de 6 años</li> </ul>	3 minutos	Individual o colectiva
<b>ITPA. Test Illinois de aptitudes psicolingüísticas</b> Kirk, S. A.; McCarthy, J. J.; Kirk, W. D. (1989)	TEA Ediciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>Funciones psicolingüísticas implicadas en la comunicación. Detección de dificultades en el proceso de comunicación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>3-10 años</li> </ul>	120 minutos	Individual
<b>D2. Test de atención</b> Brickenkamp, R. (2002)	TEA Ediciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evaluación de la atención selectiva y concentración, mediante diferentes aspectos: velocidad, precisión, estabilidad y control de la atención</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A partir de 8 años</li> </ul>	Variable: 8-10 minutos	Individual o colectiva
<b>CSAT. Test de atención sostenida</b> Servera, M.; Llabres, J. (2009)	TEA Ediciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>Capacidad de atención sostenida</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>6-11 años</li> </ul>	7-8 minutos	Individual Informatizada

PRUEBA Y AUTORES	EDITORIAL	ÁMBITO DE VALORACIÓN. DESCRIPCIÓN	EDAD DE APLICACIÓN	TIEMPO DE APLICACIÓN	MODALIDAD DE APLICACIÓN
<b>TEST DE EJECUCIÓN O RENDIMIENTO</b>					
<b>BOHEM III. Test de conceptos básicos</b> Bohem, A. E. (2012)	PEARSON	<ul style="list-style-type: none"> <li>Permite evaluar la adquisición de los conceptos básicos esenciales para un rendimiento escolar adecuado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>5-7 años</li> </ul>	Variable: 30-45 minutos	Individual o colectiva
<b>TALE. Test de análisis de lectoescritura en lengua castellana</b> Toro, J.; Cervera, M. (1995)	TEA Ediciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>Análisis de lectoescritura. Determinación de los niveles generales y las características específicas de la lectura y la escritura en un momento concreto del aprendizaje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>6-10 años</li> </ul>	Variable: 30-45 minutos	Individual
<b>PROLEC-R. Batería de evaluación de los procesos lectores en lengua castellana</b> Cuetos, F.; Rodríguez, B.; Ruano, E.; Arribas, D. (2014)	TEA Ediciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>Batería de evaluación de los procesos lectores que intervienen en la comprensión de materiales escritos y detección de dificultades en la capacidad lectora: identificación de letras, reconocimiento de palabras, procesos sintácticos, procesos semánticos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>6-12 años</li> </ul>	Variable: 20-40 minutos	Individual
<b>ACRA. Estrategias de aprendizaje</b> Román, J. M.; Gallego, S. (1993)	TEA Ediciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evaluación de estrategias cognitivas facilitadoras del aprendizaje escolar</li> <li>Cuatro escalas: estrategias de adquisición, codificación, recuperación de la información y apoyo al pensamiento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>12-16 años</li> </ul>	Variable: 20-50 minutos	Individual o colectiva

PRUEBA Y AUTORES	EDITORIAL	ÁMBITO DE VALORACIÓN. DESCRIPCIÓN	EDAD DE APLICACIÓN	TIEMPO DE APLICACIÓN	MODALIDAD DE APLICACIÓN
<b>TEST DE CREATIVIDAD</b>					
<b>TAEC. Test de abreacción para evaluar la creatividad</b> De la Torre, S. (1996)	Editorial Escuela Española	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evaluación de la creatividad a través del dibujo y la complementación de figuras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A partir de 5 años</li> </ul>	Variable: 5-30 minutos	Individual o colectiva
<b>Adaptación y baremación del test de pensamiento creativo de Torrance: expresión figurada y expresión verbal</b> Artiles, C.; Jiménez, J. E.; Rodríguez, C.; García, E. (2007)	Dirección General de Ordenación e Innovación. Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pensamiento creativo. Expresión figurada. Expresión verbal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>6-16 años</li> </ul>	30-45 minutos	Individual o colectiva
<b>CPAL. Valoración proyectiva de la creatividad en sujetos de altas capacidades</b> Apraiz, J.; López, M. C. (2001)	Editorial Lankopi, S.A.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Valoración proyectiva de la creatividad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A partir de 10 años</li> </ul>	Variable	Individual o colectiva (en pequeño grupo)
<b>CREA. Inteligencia creativa</b> Corbalán, F. J.; Martínez, F.; Donolo, C.; Tejerina, M.; Limiñana, R. M. (2003)	TEA Ediciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evaluación cognitiva de la creatividad. Valoración de la generación de cuestiones en el contexto teórico de búsqueda y solución de problemas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A partir de 6 años</li> </ul>	10 minutos	Individual o colectiva

PRUEBA Y AUTORES	EDITORIAL	ÁMBITO DE VALORACIÓN. DESCRIPCIÓN	EDAD DE APLICACIÓN	TIEMPO DE APLICACIÓN	MODALIDAD DE APLICACIÓN
<p><b>PIC-N. Imaginación Creativa para niños</b> Artola, T.; Ancillo, I.; Barraca; Mosteiro, P. (2004-2010)</p> <p><b>PIC-J. Imaginación Creativa para jóvenes</b> Artola, T.; Barraca, J.; Mosteiro, P. y otros autores (2008)</p>	TEA Ediciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>Permite una aproximación factorial a la medida de la creatividad ofreciendo puntuaciones en diferentes variables: fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración, sombras y color, título y detalles especiales. Estos aspectos se consideran constituyentes de un factor de orden superior y a través de ellos se obtiene una medida de creatividad gráfica y otra de creatividad narrativa. Al mismo tiempo estas dos medidas permiten obtener una puntuación global en creatividad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>8-12 años</li> <li>12-18 años</li> </ul>	40-45 minutos	Individual o colectiva
<b>PRUEBAS COMPLEMENTARIAS (PERSONALIDAD, ADAPTACIÓN, MOTIVACIÓN, INTELIGENCIA EMOCIONAL, ETC.)</b>					
<p><b>BAS-1, 2. Batería de socialización para profesores y padres</b> Silva, F.; Martorell, M. C. (1983)</p> <p><b>BAS-3. Batería de socialización (autoevaluación)</b> Silva, F.; Martorell, M. C. (1987)</p>	TEA Ediciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>Da un perfil de socialización con cuatro escalas de aspectos facilitadores: liderazgo, jovialidad, sensibilidad social, respeto, autocontrol. Tres escalas de aspectos perturbadores: agresividad, tozudez, apatía, retraimiento, ansiedad</li> <li>También se obtiene una apreciación social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>BAS 1 y 2: de 6-15 años</li> <li>BAS 3: 11-19 años</li> </ul>	20 minutos	Individual o colectiva
<p><b>C.P.Q. Cuestionario de personalidad para niños</b> Poter, R. B.; Cattell, R. B. (1981)</p>	TEA Ediciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evaluación de 14 dimensiones primarias y 3 dimensiones globales de la personalidad</li> <li>Incluye una escala de habilidad mental o inteligencia</li> </ul>	8-12 años	Variable: 35-70 minutos	Individual o colectiva
<p><b>ESQ. Cuestionario factorial de personalidad</b> Poter, R. B.; Cattell, R. B. (1981)</p>	TEA Ediciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evaluación de 13 factores primarios y 2 factores globales de la personalidad</li> </ul>	6-8 años	Variable: 30-40 minutos	Individual o colectiva

PRUEBA Y AUTORES	EDITORIAL	ÁMBITO DE VALORACIÓN. DESCRIPCIÓN	EDAD DE APLICACIÓN	TIEMPO DE APLICACIÓN	MODALIDAD DE APLICACIÓN
<b>TAMAI. Test Auto-evaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil</b> Hernández, P. (1983)	TEA Ediciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación de la adaptación personal, social, escolar y familiar y de las actitudes educadoras de los padres</li> <li>• Cuestionario de autoevaluación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A partir de 8 años</li> </ul>	Variable: 30-40 minutos	Individual o colectiva
<b>CAS. Cuestionario de ansiedad infantil</b> Gillis, J. S. (1989)	TEA Ediciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evalúa los trastornos de ansiedad en niños</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 6-8 años</li> </ul>	Variable: 20-30 minutos	Individual o colectiva

© 2017 by Santillana Educación, S. L.  
Avda. de los Artesanos, 6  
28760 Tres Cantos, Madrid  
PRINTED IN SPAIN

ISBN: 978-84-141-1116-1  
CP: 827237  
Depósito legal: M-10970-2017

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.