

LAS ESCALAS GATES COMO HERRAMIENTA DE IDENTIFICACIÓN Y NOMINACIÓN DE ALUMNADO DE ALTA CAPACIDAD

M^a Carmen Fernández Almoguera

Manuel Jorge de Sande (coord.)

Ana Isabel Martín Ruiz

Mayo, 2005

ÍNDICE

- Agradecimientos.
1. - Introducción.
 2. – Alumnado de Alta Capacidad: aproximación al término.
 3. – Diagnóstico y Evaluación del Alumnado de Alta Capacidad.
 4. – Descripción de las Escalas Gates como instrumento de identificación de Alumnado de Alta Capacidad.
 5. – Objetivos Generales, Variables e Hipótesis de Trabajo.
 6. - Justificación estadística.
 - 6.1. – Metodología.
 - 6.1.1. - Participantes y Centros.**
 - 6.1.2. - Instrumentos.**
 - 6.1.3. - Procedimiento.**
 - 6.2. – Análisis Estadísticos.
 - 6.2.1. - Fiabilidad.**
 - 6.2.2. - Ajuste de la Muestra.**
 - 6.2.3. - Correlaciones.**
 - 6.2.4. - Comparación de Medias.**
 - 6.2.5. - Análisis de la Varianza.**
 - 6.2.6. - Regresión Lineal Múltiple.**
 7. – Conclusiones y discusión.
 8. – Referencias bibliográficas.

Agradecimientos

El estudio que se presenta ha sido el resultado de un trabajo de colaboración que ha durado nueve meses; su redacción definitiva ha supuesto un mes y medio.

No hace falta decir que han sido muchas las personas que nos han ayudado generosamente y que se han ganado nuestra profunda gratitud.

Expresamos nuestro sincero agradecimiento a las siguientes personas que aportaron apoyo material al estudio:

§ D^a Carmen Jiménez Fernández (Catedrática de la Facultad de Educación de la UNED).

§ D. Raúl Navarro Olivas (Profesor Investigador de la Facultad de CC.EE. de la UCLM).

Estamos especialmente agradecidos, por su elevado nivel de implicación y compromiso, a nuestros queridos compañeros:

Profesorado de Educación Primaria de los Centros Públicos Fernando Martín (Mora de Toledo) y San Juan Evangelista (Sonseca).

C.P. Fernando Martín (Mora de Toledo)	C.P. San Juan Evangelista (Sonseca)
§ D ^a M ^a Carmen, Ramos Rodríguez. § D. Guillermo, López Escudero. § D ^a M ^a Luisa, Fdez.-Marcote López. § D ^a Marta, Martínez Ruiz	§ D ^a Genoveva, Maté López. § D ^a M ^a Carmen, Peñalver Martín. § D ^a M ^a Teresa, Caberta de la Cruz. § D ^a Adela, Suárez Sánchez de la F. § D ^a Manuela, Martín López. § D ^a Rosa M ^a , González Bueno. § D. Alfredo, Moreno Martínez. § D. Juan Carlos, Nieto García. § D ^a Rosario, G ^a Sánchez.

<p>Equipo Directivo:</p> <p>§ D. Martín, Sanz Nicolás. Secretario.</p> <p>§ D^a M^a del Carmen, Morales Sánchez.</p> <p>Jefa de Estudios.</p> <p>§ D. José Luis, Rosado Sánchez.</p> <p>Director.</p>	<p>§ D^a Filomena, Escobar Muñoz.</p> <p>§ D^a Adela, Arroyo Lozano.</p> <p>§ D^a Pilar, Martín Cano.</p> <p>§ D. Maestre, Gervaso, Francisca.</p> <p>§ D^a M^a Nieves, Ruiz Martín Ambrosio.</p> <p>§ D^a M^a Soledad, Fernández Villarreal.</p> <p>§ D^a Ana Cristina, Lorente Alvarez.</p> <p>§ D. Luis Miguel, Sánchez Gamero</p> <p>§ D^a María, G^a Calvo Manzaneque</p> <p>Equipo Directivo:</p> <p>§ D. José Antonio, Merino Rodríguez.</p> <p>Secretario.</p> <p>§ D^a Gemma, Ventas Jiménez. Jefa de Estudios.</p> <p>§ D^a Ana M^a Ruiz, Martín Maestro. Jefa de Estudios.</p> <p>§ D. Antonio, Cerrillo Fdez. Director.</p>
---	---

Estos agradecimientos no estarían completos si no reconociésemos también la labor de apoyo del C.P.R. de Toledo a través de su asesor D. Raimundo Pérez Rodríguez.

Muchas gracias a todos.

1. - Introducción.

En el presente artículo se pone de manifiesto el interés creciente por el diseño de estrategias de identificación fiables, eficaces, a la par que sencillas y de bajo coste económico, para identificar alumnos/ as de altas capacidades y poner en marcha medidas de atención a la diversidad respondiendo tanto a sus necesidades, ritmos de aprendizaje, competencias como a sus intereses y niveles de motivación.

El punto de partida del estudio es la desmitificación y clarificación de la terminología relativa al tema, algo que se hará en la primera parte del artículo al abordar la revisión de las fuentes; posteriormente, se centra la atención en el proceso de diagnóstico, incidiendo en el cambio que viene produciéndose en los últimos tiempos. El Cociente Intelectual (CI) queda desterrado, por tanto, como “única” fuente de análisis y los tests de inteligencia como pilares diagnósticos, abriendo el campo a la utilización de escalas de nominación tales como las “*Gifted and Talented Evaluation Scales*” (Gilliam, Carpenter y Christensen, 1996).

2. – Alumnado de Alta Capacidad: aproximación al término.

Una de las primeras consideraciones que puede hacerse en torno al tema que nos ocupa consiste en la existencia de múltiples términos para referirse, en algunos casos, a una misma realidad, mientras que en otros se pone de manifiesto matices o conceptos diferentes. Así, términos como superdotación, alta capacidad, alumnado brillante, biendotado o muy capaz se corresponderían con el término anglosajón “*Gifted*” mientras que precocidad o talento (*talented*) admite las siguientes precisiones expuestas por Carmen Jiménez Fernández (2000):

§ **Genio** - persona tan capaz en su campo que crea sus propias normas en la producción.

§ **Precocidad** - adquisición de habilidades propias de edades superiores a edades tempranas que “*pueden ser síntoma de alta capacidad pero no necesariamente*” (Jiménez Fernández, 2000: 66).

§ **Prodigio** - niños/ as que logran ejecuciones sobresalientes a edades tempranas.

§ **Talento** - aptitudes específicas en un determinado campo profesional o área de trabajo

Existe gran controversia a la hora de utilizar unos términos u otros. Nancy M. Robinson (1999), propone precisar el marco conceptual formulado originariamente por Gagné (1999) que distinguía entre talento y superdotación, y llegar a mayores niveles de consenso entre los profesionales interesados en el campo.

También, comenta que sería más interesante sustituir los términos de superdotación y talento, con connotaciones de elitismo, exclusividad y heredabilidad, por otros como alta capacidad.

La imprecisión y/ o confusión a la hora de utilizar indistintamente unos términos u otros dificulta la delimitación conceptual, aunque parece comúnmente aceptado, tanto por la comunidad científica como educativa, el término superdotado, alumnado de alta capacidad o alumno con necesidades educativas especiales asociadas a sobredotación intelectual (Decreto 138/ 2002).

El consenso no deja de ser más bien terminológico, aunque no conceptual, dado que la revisión de las diferentes teorías que abordan el tema, proponen sus propios criterios diagnósticos de superdotación.

A continuación, se presenta un cuadro resumen sobre las distintas conceptualizaciones teóricas, dependiendo de las diferentes teorías de la inteligencia existentes:

MODELO TEÓRICO	CONCEPTO PRESENTADO
MODELOS PSICO-MÉTRICOS	<p>TERMAN (1921): alumnado preseleccionado por el profesorado como más dotado con puntuación igual o superior a 140 puntos en el test de Stanford-Binet.</p> <p>SPEARMAN (1927): alta capacidad para el aprendizaje escolar.</p>

<p>OFICINA DE EDUCACIÓN DE LOS ESTADOS UNIDOS</p>	<p>MARLAND (1972): alumnado capaz de altas realizaciones o potencial rendimiento en alguna de éstas áreas:</p> <ul style="list-style-type: none">§ Inteligencia General.§ Aptitud Académica Específica.§ Pensamiento Creativo o Productivo.§ Capacidad de Liderazgo.§ Artes visuales y representacionales.§ Capacidad Psicomotora. <p>PURIEL (1978): posesión de habilidades potenciales o demostrables que den evidencia de altas capacidades intelectuales, creativas, académicas o de liderazgo y artísticas por lo que, requieren servicios o actividades que la escuela no proporciona ordinariamente.</p>
<p>MODELO DE LOS TRES ANILLOS Y DEL TRIPLE ENRIQUECIMIENTO</p>	<p>RENZULLI (1978-1994): concibe la superdotación como la interacción entre tres variables complejas interdependientes:</p> <ul style="list-style-type: none">§ <i>Capacidad intelectual superior a la media:</i> tanto en aptitudes específicas como en procesos y habilidades empleadas para procesar la información, la experiencia y adaptarse a nuevas situaciones. Precisa considerando como punto de corte en pruebas de inteligencia, el percentil 75 o superior.§ <i>Motivación o compromiso con la tarea:</i> entendida como disposición activa, perseverancia, trabajo duro, confianza en sí mismo e ilusión por la tarea.§ <i>Creatividad:</i> supone originalidad de pensamiento, capacidad para crear nuevas ideas e ir más allá de lo convencional aportando soluciones distintas para problemas tradicionales.

	<p><i>Modelo pata de gallo</i> (Renzulli, 2001), citado en Barraca y Artola (2004), introduce al modelo expuesto anteriormente factores ambientales, de personalidad y valores.</p> <p>MONKS (1988): amplía el modelo introduciendo factores contextuales, evolutivos y relacionales en tanto que potencian o inhiben el desarrollo de la superdotación.</p>
<p>PERSPECTIVA DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL</p>	<p>TANNEBAUM (1986): elaboró una <i>tipología del talento</i>:</p> <p>§</p> <p>§ Talentos escasos: personas escasas en número con alto grado de excelencia en un campo específico.</p> <p>§ Talentos excedentes: elevada sensibilidad y capacidad productiva que aportan a la cultura realizaciones genuinas.</p> <p>§ Talentos de cuota: habilidades muy especializadas en campos de altas cualificaciones.</p> <p>§ Talentos anómalos: producciones que pueden destacar o impresionar a pesar de merecer, en algunos casos, la desaprobación social.</p> <p>Considera cinco categorías definitorias de la superdotación aunque el grado en que se posean varía en función del tipo de talento:</p> <p>§ Inteligencia General superior.</p> <p>§ Aptitud o aptitudes notables.</p> <p>§ Características no intelectivas como la motivación, el autoconcepto y el metaaprendizaje.</p> <p>§ Condiciones ambientales.</p> <p>§ Buena suerte.</p>

<p>PERSPECTIVA COGNITIVA</p>	<p>TEORÍA PENTAGONAL DE STERNBERG (1993): en la superdotación, concurrirían los cinco criterios siguientes:</p> <p>§ Criterio de excelencia: el sujeto destaca respecto de sus iguales.</p> <p>§ Criterio de rareza: el sujeto posee un atributo considerado excepcional o raro respecto de sus compañeros.</p> <p>§ Criterio de productividad: real o potencial.</p> <p>§ Criterio de demostrabilidad: se exige precisión y validez de medidas en las conductas propias de la alta capacidad.</p> <p>§ Criterio de valor: aquello en lo que destaca el sujeto, sea valorado (estimado) para la persona y para la sociedad.</p>
<p>MODELO DEL TALENTO MATEMÁTICO</p>	<p>STANLEY (1971): alumnado que se sitúa en el percentil 97 o superior en tests estandarizados de rendimiento a partir de los 12- 13 años, siendo candidatos al programa SMPY (Study of Mathematically Precocious Youth), y a los que posteriormente se les aplica el SAT-M o test de evaluación de la capacidad matemática.</p>
<p>TEORÍA DE LA SUPERDOTACIÓN Y EL TALENTO</p>	<p>GAGNÉ (1991, 1993): considera la <i>superdotación</i> asociada al desarrollo natural de las capacidades o aptitudes correspondiéndose con una capacidad o competencia superior a la media; mientras que el <i>talento</i> se asocia con el desarrollo sistemático de las aptitudes o habilidades correspondiéndose con un rendimiento superior a la media en dicho campo específico de actividad, denominando este desarrollo sistemático el proceso LTP (<i>learning, training and practice</i>) que coincide con la educación formal o informal.</p>
	<p>DETTERRMAN, D. K. y RUSTHSATZ, J. (1999): las habilidades excepcionales humanas dependen de tres factores: capacidad in-</p>

<p>ALGUNAS RÉPLI-CAS AL MODELO EXPUESTO POR GAGNÉ</p>	<p>telectual, dominio específico de habilidades y práctica.</p> <p>FELDMAN, D. H. (1999): diferencia entre habilidades generales (reflexión, análisis crítico, razonamiento lógico abstracto, planificación sistemática, sofisticado uso del lenguaje, etc.) y habilidades específicas relacionados con los talentos sociales o culturales, es decir, aquellos que no se desarrollarían sin la cultura o la sociedad del momento.</p> <p>BORLAND, J. H. (1999): considera innecesario la creación de categorías en el campo de la alta capacidad al considerar que dicha categorización no tiene aplicación práctica.</p> <p>HANY, E. A. (1999): critica el modelo propuesto por Gagné al considerar que no existen evidencias científicas que apoyen su modelo de superdotación, al tiempo que considera inapropiada la explicación genetista entre la relación existente entre habilidades naturales y habilidades desarrolladas sistemáticamente, considerando se obvian las influencias de la cultura, la sociedad y el medio en que se desarrollan los sujetos.</p>
--	---

De lo expuesto, pueden obtenerse las siguientes conclusiones:

§ Existe gran complejidad a la hora de definir superdotación dada la heterogeneidad de concepciones y teorías acerca de la inteligencia, capacidad y talento.

§ Se ha pasado, de concepciones más restringidas (Terman, 1921, 1959) a concepciones más amplias (Renzulli, 1978), de modo que un mayor número de alumnado pueda ser identificado y, por tanto, beneficiarse de medidas de atención educativa adecuadas a sus necesidades. Así, de concebir la superdotación o alta capacidad en relación al número de desviaciones típicas que un sujeto puntúa por encima de la media siendo como mínimo, dos desviaciones típicas (CI igual o mayor que 140), parece aceptado el hecho de considerar que, al menos, un alumno/ a por aula puede ser objeto de identificación (Benito, 2003) puesto que podría formar parte del llamado *talent pool* de Renzulli por poseer capacidades intelectuales en torno al Percentil 75 (CI de 115 ó 120).

§ Se considera no sólo la capacidad sino también la “potencialidad”. Aparte del rendimiento en pruebas de inteligencia o aptitudes académicas, también se tienen en cuenta otros parámetros asociados a la superdotación, entre los que destacan la creatividad, aspectos motivacionales, capacidad de liderazgo y las condiciones ambientales en las que se desarrolla el sujeto.

Para definir superdotación o alta capacidad no basta con atender a la capacidad intelectual sino que deben tenerse en cuenta una serie de **características** asociadas a la superdotación que sintetizamos en la siguiente tabla:

CARACTERÍSTICAS DEFINITORIAS DE ALTA CAPACIDAD		
COGNITIVAS	CREATIVIDAD	PERSONALIDAD
<p>§ Alta Capacidad para manipular símbolos.</p> <p>§ Buena memoria y amplia y rápida capacidad para archivar información.</p> <p>§ Altos niveles de Comprensión y Generalización.</p> <p>§ Capacidad de concentración y atención.</p> <p>§ Gran capacidad de observación, curiosidad y variedad de intereses.</p> <p>§ Eficacia en la Solución de Problemas.</p> <p>§ Capacidad de autorregulación.</p>	<p>§ Habilidad para pensar a partir del método holístico (del todo a las partes).</p> <p>§ Impulso natural a explorar ideas que pueden dar lugar a ideas radicales, fuera de lugar o extravagantes.</p> <p>§ Reto o desafío ante lo convencional.</p> <p>§ Independencia de pensamiento: rechazo de criterios convencionales o argumentos impuestos.</p>	<p>§ Buen autoconcepto.</p> <p>§ Atribución Causal Interna (atribuyen los buenos rendimientos a su capacidad y esfuerzo y los malos a la combinación de factores tales como: dificultad de la tarea, esfuerzo insuficiente o mala suerte).</p> <p>§ Sofisticado sentido del humor.</p> <p>§ Capacidad de liderazgo natural dada su sensibilidad consigo mismo, los demás y el ambiente.</p> <p>§ Sentido ético desarrollado.</p>

Jiménez Fernández, C., 2000

El concepto asumido desde el grupo de trabajo, en relación a la atención de los “más capaces” desde un punto de vista técnico-aplicado, entronca con la concepción de Renzulli, y con el marco jurídico vigente en la Comunidad de Castilla La Mancha, por el que se rige la provisión de respuesta educativa para aquellos alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a sobredotación intelectual (Decreto 138/ 2002). Consideramos, por tanto, que cuanto mayor sea el número de alumnos/ as que se beneficien de medidas de enriquecimiento, ampliación, aceleración, etc. mejor atenderemos a sus características y diferencias individuales (capacidad, creatividad, compromiso con la tarea).

En la línea de las Escalas Gates (Gilliam y otros, 1996) se consideran como características definitorias de superdotación las siguientes:

ÁREA	CARACTERÍSTICAS	ÁREA	COMPORTAMIENTO
Función Cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> § Gran cantidad de información y memoria inusual § Comprensión avanzada § Intereses variados y curiosidad § Alto nivel de desarrollo del lenguaje § Alto nivel de habilidad verbal § Gran capacidad para procesar información § Procesos de pensamiento acelerado § Procesos de pensamiento flexibles § Capacidad de síntesis § Capacidad para rela- 	Habilidad Intelectual General	<ul style="list-style-type: none"> § Memoria detallada y extensiva § Memoria inmediata § Vocabulario avanzado § Mente inquisitiva § Adquisición rápida de información § Juicio de sonidos § Amplia base de conocimiento § Formación avanzada de conceptos

	<p>cionar e integrar ideas</p> <ul style="list-style-type: none"> § Capacidad para generar ideas originales y soluciones § Habilidad temprana para usar conceptos § Evaluación de sí mismo y los demás § Inusual intensidad en la consecución de objetivos 		<ul style="list-style-type: none"> § Pensamiento y razonamiento analógico § Observaciones agudas
<p>Función Afectiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> § Gran acumulación de información sobre emociones § Sensibilidad inusual sobre expectativas y sentimientos de otros § Sentido del humor § Alta autoestima acompañada de sentimiento de ser diferente § Idealismo y sentimiento de justicia § Control de satisfacción § Intensidad emocional inusual § Altas expectativas sobre sí mismo § Necesidad de consistencia entre valores y acciones § Niveles avanzados de juicio moral § Capacidad para conceptualizar y resolver problemas sociales 	<p>Aptitudes Específicas</p>	<ul style="list-style-type: none"> § Interés intenso y sostenido § Alta motivación § Memoria extensiva y detallada § Memoria inmediata § Vocabulario avanzado § Naturaleza inquisitiva § Rápida adquisición de información

	<ul style="list-style-type: none"> § Liderazgo § Involucrado con las necesidades de la sociedad 		
Función Sensora/ Física	<ul style="list-style-type: none"> § Inusual cantidad de inputs a partir del ambiente a través de una gran capacidad sensorial § Diferencias inusuales entre desarrollo físico e intelectual § Baja tolerancia para el retraso de sus habilidades físicas respecto a las intelectuales 	Habilidad de Pensamiento Creativo y Productivo	<ul style="list-style-type: none"> § Aplicaciones únicas § Fluidez de pensamiento e ideas § Curiosidad casi insaciable § Asunción de riesgos § Inconformismo § Tolerancia con el desorden § Contribución a nuevas ideas o productos § Persistencia § Observador de relaciones § Sentido del humor § Espíritu de juego § Imaginación
Función Intuitiva	<ul style="list-style-type: none"> § Interés temprano por el conocimiento intuitivo y por ideas y fenómenos metafísicos § Abierto a experiencias con fenómenos físicos y metafísicos § Creatividad aparente en todas las áreas § Capacidad para prede- 	Habilidad de Liderazgo	<ul style="list-style-type: none"> § Bien organizado § Confianza en sí mismo § Comunicador persuasivo § Asunción de riesgos § Enfático § Mando sobre otros § Reconocido como líder § Buscador de problemas

	cir, interés por el futuro		§ Visionario § Se adapta fácilmente a nuevas situaciones § Responsable § Habilidades interpersonales desarrolladas § Actitud cooperativa § Concentración
--	----------------------------	--	---

3. – Diagnóstico y Evaluación del Alumnado de Alta Capacidad.

El alumnado con sobredotación intelectual es considerado, desde el punto de vista legal, alumnado con necesidades educativas especiales; el **Decreto 138/ 2002, de 8 de Octubre de 2002 de la Consejería de Educación y Cultura, por el que se ordena la respuesta educativa a la diversidad del alumnado de la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha**, en su artículo tercero, contempla que la identificación de las Necesidades Educativas Especiales (N.E.E) del alumnado corresponde al tutor/ a en el marco de la evaluación global para conocer el Nivel de Competencia Curricular, identificar sus particularidades y proponer medidas de atención a la diversidad; correspondiendo a Orientación la evaluación psicopedagógica destinada a recoger, analizar y valorar la información acerca del contexto del alumno/ a para identificar las N.E.E. y tomar decisiones para su escolarización, adaptación curricular y provisión de recursos materiales y humanos. Como puede comprobarse, los agentes fundamentales del diagnóstico y evaluación del alumnado con necesidades educativas especiales son: el tutor/ a y el orientador/ a.

Tras varios años en vigor de este decreto, la identificación de alumnos/ as con Necesidades Educativas Especiales asociadas a sobredotación intelectual no debería presentar dificultades puesto que el proceso seguido es similar al resto de alumnado con N.E.E, entendiéndose éste como un *proceso sistemático de recogida de información a través de instrumentos variados y destinado a la toma de decisiones para mejorar el proceso de enseñanza - aprendizaje de un alumno/ a concreto* (MEC, 1996), siendo, en el caso del alumnado de altas capacidades un proceso en el que se trataría de identificar indicadores de alta capacidad, analizar las características de los más capaces

dentro del grupo y adaptar la enseñanza a sus capacidades y recursos (Jiménez Fernández, 2000); algo que presenta algunos **obstáculos**, según Acereda y Sastre (1998):

§ El superdotado no ofrece suficientes indicadores para su identificación e incluso, tal y como contempla Freeman (1988), puede presentar rendimiento insatisfactorio en distintas tareas, actitudes pasivas o negativas hacia el colegio, inmadurez en algún área de desarrollo, conductas desadaptativas en el aula.

§ Se produce un mal uso y abuso de los test de inteligencia, en primer lugar porque la capacidad intelectual de un alumno/ a es una información más (no determinante) que hay que complementar con otras capacidades, el cociente de inteligencia no explica al 100% el éxito escolar puesto que influyen otras variables tales como motivación o creatividad que deben ser también evaluadas. Además, la aplicación de pruebas de inteligencia admite una doble tipología: *individual*, proceso costoso en la realidad educativa o *grupala* en cuyo caso los resultados se deben considerar como indicios.

§ Existen ciertos estereotipos relacionados con la superdotación que pueden dificultar la identificación del alumnado de alta capacidad puesto que actúan como prejuicios. Algunos de ellos son recogidos por Carmen Jiménez Fernández (2000). Por ejemplo: *los superdotados son una especie de superhombres o seres indefensos, desajustados y enfermizos, son buenos para todo, son capaces de salir adelante por sí solos sin ayuda especial, en el colegio suelen ser problemáticos, engreídos y se aburren.*

§ Pueden presentar retrasos en el desarrollo o vivir condiciones que producen desventaja sociocultural lo que dificulta su identificación. Así lo señala D. Montgomery (2001) afirmando que los estudiantes Indios Nativos Americanos no son identificados en la misma tasa que la mayoría de sus homólogos. Al igual que Lloraine Wilgost (1999), considera la diferencia de género una variable importante tanto en la identificación como en el desarrollo, exponiendo que las expectativas sociales hacia la mujer influyen en el fracaso de muchas chicas para desarrollar todo su potencial.

En síntesis, puede decirse que las dificultades fundamentales relacionadas con la identificación del alumnado de alta capacidad están relacionadas con la falta de acuerdo, consenso y di-

vulgación, tanto del concepto como de las características propias de la superdotación; con el procedimiento y/ o instrumentos utilizados para la evaluación; y con la finalidad en sí misma de la evaluación psicopedagógica (no para etiquetar sino para diseñar programas que favorezcan el desarrollo íntegro de las capacidades del alumnado sobredotado intelectualmente).

Es necesario resaltar que las dificultades apuntadas anteriormente son paliadas, en cierta medida, tanto por la evolución que viene produciéndose en los últimos años en relación al concepto de superdotación, como al proceso de identificación de superdotados. Así, Renzulli y Purcell (1996) (en Jiménez Fernández, 2000) contemplan que los nuevos modelos de identificación de alumnos/ as de altas capacidades frente al modelo tradicional no sólo valoran los resultados sino también el proceso, por lo que, la evaluación es continua, flexible y reversible; las variables que se analizan y/ o valoran son múltiples, lo que desplaza el CI como criterio único o punto de corte para determinar alumnos/ as con necesidades educativas especiales asociadas a sobredotación, evaluándose capacidades y talentos en varias dimensiones; se considera que la alta capacidad puede manifestarse en cualquier momento o área, por lo que, deja de tipificarse al alumno/ a como superdotado o no superdotado.

Este **proceso de identificación de alumnado de altas capacidades**, siguiendo la propuesta de Acereda y Sastre (1998) conlleva una doble tarea. Por un lado, determinar el número de sujetos superdotados (*screening*) y, por otro, medir sus capacidades y destrezas para el diseño y desarrollo de programas que respondan a sus necesidades. Así, autores que pueden denominarse “grandes clásicos” en el tema que nos ocupa, siguieron esta línea a la hora de identificar alumnado de alta capacidad:

§ Renzulli (1984-1994) seleccionó un 20% de la población escolar para formar parte del *talent pool* (cantera de talento) partiendo del percentil 75 en pruebas de inteligencia, aptitudes o rendimiento escolar, y a través de la nominación de alumnado por parte del profesorado. Así mismo, y en casos especiales, se decide la entrada automática en el programa de la puerta giratoria a través de informes de padres, nominaciones de compañeros, autonomizaciones del alumno/ a o producciones creativas.

§ Gardner (1991) aplicando la Teoría de las Inteligencias Múltiples en el proyecto Spectrum para niños/ as de Educación Infantil y Primaria, evalúa siete campos cognitivos: lenguaje,

movimiento, música, números, artes visuales, relaciones sociales y ciencia y estilos de trabajo, a través de instrumentos de observación de tareas diarias, considerando los resultados en dichas actividades como punto de partida para enriquecer e individualizar el currículo.

§ Jiménez Fernández (2000) expone que Stanley desarrolló un sistema diagnóstico operativizado en un proceso de dos fases, siendo la primera la información a centros sobre el programa de talento matemático SMPY invitando a proporcionar candidatos para participar. Así, los centros educativos seleccionan a alumnos/as de entre 12 y 13 años que se sitúan en el percentil 97 o superior en test estandarizados de rendimiento. En la segunda etapa la selección se realiza aplicando un test de razonamiento matemático de nivel superior SAT-M (*Scholastic Aptitude Tests*) considerando superdotado/a para las matemáticas el 20% de los preseleccionados que equivaldrían al 0,5 % - 1% de la población general.

Con todo ello, puede decirse que se considera un buen procedimiento para la identificación de alumnado de altas capacidades el propuesto por Beltrán y Pérez (1993) que puede sintetizarse del siguiente modo: se evalúa en un primer momento a todos los alumnos/as de una misma edad seleccionando un porcentaje de los más capacitados (entre un 5% y un 15% de la población total) a través de baterías de aptitudes, nominaciones e informes del profesorado y de los compañeros/as. En una segunda fase se estudia nuevamente al alumnado a través de informaciones sobre rendimiento académico, datos biográficos, informes de padres, pruebas de personalidad y adaptación y pruebas de capacidad intelectual individuales, seleccionando una muestra próxima al 5% de la población; por último, se aplicaban nuevas pruebas específicas, por áreas, consiguiendo así un perfil individual sobre el que realizar los programas de intervención y/ o las Adaptaciones Curriculares.

Siguiendo la línea de análisis que viene realizándose, queda por exponer los *instrumentos de evaluación* que pueden ser utilizados para así dar respuesta a la doble tarea expuesta con anterioridad: identificar alumnado de altas capacidades y evaluar las capacidades y destrezas, de modo pueda darse una adecuada atención a las características individuales del alumno/a concreto, aunque es necesario tener en cuenta nuevamente que un buen diseño de evaluación o diagnóstico de la alta capacidad debe tener en cuenta que a la hora de evaluar capacidad intelectual las pruebas estandarizadas de evaluación de inteligencia resultan de bajo techo (Jiménez Fernández, 2000); la validez y fiabilidad de las mismas reside en que se sustentan sobre muestras generalizables a la

población, es decir, se centran en la media y no en los sujetos que intelectualmente se dispersan de la misma, como sería el caso del alumnado de altas capacidades.

Del mismo modo, cabe señalar que la nominación de profesores/as a pesar de ser un instrumento generalizado en la identificación de alumnado de altas capacidades puede recibir algunas críticas al considerar la falta de entrenamiento del mismo en la tarea. Acerea y Sastre (1998) recogen diversos estudios en los que se constata la imprecisión de las estimaciones del profesorado tales como las de Pergnato y Birch (1959) cuyos resultados manifestaban un nivel bajo de eficacia y eficiencia en los juicios de los profesores o García Yagüe y cols. (1986) que concluían que el 8% de profesores/as “no respondió o lo hizo inadecuadamente siendo en líneas generales demasiado rigurosos al citar del 0,5% al 2%” pasando desapercibidos más de la mitad del alumnado de altas capacidades.

Otros estudios (Guskin, Peng y Simon, 1992), ponen de manifiesto la validez de los juicios del profesorado al considerar que la eficacia y eficiencia en la tarea de identificación de alumnado de altas capacidades aumenta significativamente si son entrenados en la observación de conductas significativas para la consideración de alumnos/as de alta capacidad, contextos reales. No obstante, y a pesar de esta supuesta imprecisión se considera necesario la estimación del profesorado (Jiménez Fernández, 2000) dado que pueden dar información sobre una amplia muestra de tareas y deben ser incluidos en el proceso diagnóstico.

Por último, cabe señalar la necesidad de un enfoque de evaluación mixto en el que tengan cabida tanto instrumentos de evaluación cuantitativos como cualitativos de forma que se asegure la coherencia interna del proceso de identificación de alumnado de altas capacidades respecto al concepto de superdotación pues no debe olvidarse que se trata de un constructo en el que interactúan diferentes variables.

A continuación se presenta un cuadro-resumen sobre los instrumentos comúnmente utilizados en la evaluación de alumnado de alta capacidad:

PRUEBAS OBJETIVAS			
INTELIGENCIA GENERAL	APTITUDES ESPECÍFICAS	CREATIVIDAD	RENDIMIENTO ESCOLAR
<ul style="list-style-type: none"> • WISC- R • LORGE-THORNDIKE • TEST DEL FACTOR “G” (CATTELL O EYSENCK) • TEST DE MATRICES PROGRESIVAS DE RAVEN • BADYG 	<ul style="list-style-type: none"> • DAT (DIFERENTIAL APTITUDE TEST) • PMA (PRIMARY MENTAL ABILITIES) • TALENTO MUSICAL, SEASHORE • APTITUD MECÁNICA, STENQUIST • APTITUD ARTÍSTICA, MEYER • INTELIGENCIA SOCIAL, O’SULLIVAN Y GUILFORD • ARTES VISUALES, LEWENZ • DESTREZAS MECÁNICAS, LIKERT U QUASHAC 	<ul style="list-style-type: none"> • TEST OF CREATIVE THINKING, TORRANCE • THINKING CREATIVETY WITH SOUNDS AND WORDS • TEST DE WALLACH Y KAGAN • TEST DE GETZELS Y JACKSON • GIFT (GROUP INVENTORY FOR FINDING CREATIVE TALENT) • SCALES FOR RATING BEHAVIORAL CHARACTERISTICS OF SUPERIOR STUDENTS, RENZULLI Y SMITH 	<ul style="list-style-type: none"> • SAT (STANDARIZED ACHIEVEMENT TEST) • IOWA TEST OF BASIC SKILLS • SAT (STANFORD ACHIEVEMENT TEST)

PRUEBAS SUBJETIVAS			
INFORMES DE PROFESORES	TESTS DE PERSONALIDAD E INTERESES	INFORMES DE PADRES Y AUTO-INFORMES	NOMINACIONES DE LOS COMPAÑEROS
<ul style="list-style-type: none"> • ESCALAS DE RENZULLI Y HARTMAN (1976) • CUESTIONARIO PARA PROFESORES, M. J. GOLD (1965) • CUESTIONARIO PARA PROFESORES, E. HOYLE Y J. WIKJS (1975) • GIFTED AND TALENTED EVALUATION SCALES, GILLIAM ET AL. (1996) 	<ul style="list-style-type: none"> • PRUEBAS DE INTERÉS Y MOTIVACIÓN: <ul style="list-style-type: none"> - CUESTIONARIO DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL (KUDER) - CUESTIONARIO VOCACIONAL (GARCÍA YAGÜE) - INVENTARIO DE INTERESES (STRONG) • PRUEBAS DE ADAPTACIÓN PERSONAL Y SOCIAL <ul style="list-style-type: none"> - CUESTIONARIOS DE AUTO-CONCEPTO Y AUTOESTIMA - CUESTIONARIOS DE ADAPTACIÓN (BELL) - PRUEBAS PROYECTIVAS (FIGURA HUMANA, ÁRBOL, LA FAMILIA) 	<ul style="list-style-type: none"> • GUÍAS O ESCALAS DE OBSERVACIÓN QUE RECOGEN CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO COGNITIVO, LINGÜÍSTICO Y PSICOSOCIAL, CREATIVO Y DE APRENDIZAJE: <ul style="list-style-type: none"> ALVINO, (1985) BURNS, MATHEUS Y MASON, (1990) KOOPMAN-DAYTON Y FELDHUSEN (1987) WOLFLE Y SOUTHERN (1989) 	<ul style="list-style-type: none"> • FUNDAMENTALMENTE SOCIOGRAMAS, EN LOS QUE SE INCLUYEN VALORACIONES SOBRE LIDERAZGO ACADÉMICO Y SOCIAL

4. – Descripción de las Escalas Gates como instrumento de identificación de alumnado de Alumnado de Alta Capacidad.

Las Gates son un inventario de comportamiento normalizado aplicadas a una muestra de 1.083 sujetos identificados como superdotados. Su finalidad es triple: identificación de personas superdotadas, documentación del progreso obtenido a través de programas de intervención, medición de cambios de comportamiento en proyectos de investigación.

Se trata de un test estandarizado y normalizado compuesto por cinco escalas: Habilidad Intelectual, Capacidad Académica, Creatividad, Liderazgo y Talento Artístico que pueden cumplimentar tanto padres como profesores. Se trata, por tanto, de un instrumento de **nominación** cuya base conceptual acerca de la superdotación se centra en los modelos del Congreso USA (1978), Renzulli (1978) y Clark (1992), expuestos anteriormente.

La administración de las Gates debe ser realizada por profesionales que conozcan los principios básicos en la administración de tests (en nuestro contexto educativo se trataría del orientador/ a del centro) mientras que el profesional que asigne la puntuación debe comprender todos los ítems y conocer perfectamente a la persona que valora (en nuestro contexto educativo, es aconsejable que sean los profesores o los padres). El tiempo de cumplimentación se estima en unos 5 ó 10 minutos.

El proceso de puntuación puede resumirse en la lectura de la descripción de los diez ítems de cada una de las escalas, y la valoración de la situación del alumno/ a respecto a estudiantes medios de su edad en relación a cada ítem en términos de: bajo la media, en la media o sobre la media. Una vez realizada esta categorización, se marcarán puntuaciones comprendidas entre el 1 y el 9, correspondiéndose las puntuaciones: 1, 2, 3, a la categoría bajo la media; 4, 5, 6 (en la media), 7, 8, 9 (sobre la media).

Una vez valorados los ítems, se computan los valores brutos para cada escala sumando las diferentes puntuaciones de la misma, valores que posteriormente se convierten en percentiles y en puntuaciones estándar o puntuaciones derivadas (normalizadas en una distribución de puntuaciones estándar con una media y desviación típica predeterminada, media = 100; desviación típica =

15) a través de las tablas estadísticas de la prueba, pudiéndose pasar a la colocación de las puntuaciones en el gráfico/ perfil y a la interpretación de resultados a través de la guía de interpretación de las puntuaciones estándar de las GATES:

PUNTUACIONES ESTÁNDAR	PROBABILIDAD DE QUE UN ESTUDIANTE SEA SUPERDOTADO
> 121	Extremadamente Probable
111 - 121	Altamente Probable
90 - 110	Probable
80 - 89	Límite
70 - 79	Poco Probable
< 70	Muy Poco Probable

En cuanto a las **características técnicas** de las Gates puede decirse que el desarrollo de los ítems está basado tanto en la experiencia como profesores de alumnos/ as superdotados como en la bibliografía e instrumentos similares pasándose análisis confirmatorios de los ítems a través de correlaciones cuyos coeficientes medios para todas las escalas eran estadísticamente significativos ($p < 01$); la normalización del test se realizó sobre una muestra de 1.083 niños y adultos jóvenes identificados como superdotados en sus escuelas, teniendo en cuenta variables tales como: raza, etnia, género, residencia, región geográfica, estatus socioeconómico, tipo de escuela y edad.

Presenta fiabilidad (mide consistentemente: se obtienen los mismos resultados en distintos periodos o con distintos examinadores), consistencia interna (los ítems se correlacionan positivamente con los resultados de la escala o el test) y validez (mide lo que pretende medir) tanto de contenido como de criterio y de construcción como demuestra la correlación de las Gates con las escalas: Renzulli-Hartman, Williams y las Escalas Comprensivas de Habilidades de Estudiantes (CSSA) y la intercorrelación de las Escalas.

5. – Objetivos Generales, Variables e Hipótesis de Trabajo.

Los **objetivos planteados**, con carácter general, se concretarían en:

1. Determinar en qué medida las Escalas Gates discriminan, de manera aceptable y válida, alumnos brillantes procedentes de nuestros entornos educativos para su propuesta a agrupamientos flexibles y/ o trabajo cooperativo de ampliación o enriquecimiento curricular, entre otros.
2. Valorar hasta qué punto las Escalas Gates, podrían ser aceptadas e incorporadas por tutores y resto del profesorado a su práctica docente- evaluadora, mediante protocolos de identificación y nominación de futuros alumnos candidatos a medidas de atención a la diversidad en la línea mencionada.

Respecto a la **definición de variables**, consideramos variables criterio la CAPACIDAD INTELECTUAL (medida a través del BADyG: factor de inteligencia general y razonamiento lógico), la CREATIVIDAD (atendiendo a los resultados obtenidos en la prueba CREA), y el RENDIMIENTO ACADÉMICO, como indicador de motivación y persistencia en las tareas académicas, en el que confluirían otras variables no sólo de corte cognitivo. Mientras que nuestras variables predictoras serían las Escalas Gates (Habilidad Intelectual, Capacidad Académica, Creatividad, Liderazgo y Talento Artístico).

Las **hipótesis exploratorias** que guían el estudio apuntan hacia lo siguiente:

1. La Escalas Gates cuentan con una consistencia interna adecuada a la hora de ser aplicadas a muestras de alumnado procedente de centros educativos públicos españoles, concretamente, de la provincia de Toledo.
2. Cabe pensar que existen relaciones, con carácter significativo, entre las variables predictoras de alta capacidad y los criterios utilizados.
3. Sería esperable encontrar en las puntuaciones medias por sexo, diferencias significativas, respecto a las Escalas Gates y los criterios establecidos (capacidad intelectual, creatividad y rendimiento académico).

4. La Escala de Habilidad Intelectual y la de Capacidad Académica (Gates) constituirían buenos predictores de Inteligencia General, Razonamiento Lógico y Cociente Intelectual (BA-DyG – Renovado).

5. La Escala de Creatividad y Talento Artístico (Gates) serían buenos predictores de Creatividad medida a través de la prueba CREA.

6. La Escala de Liderazgo (Gates) constituiría un buen predictor del liderazgo medido a través la elección de los iguales mediante una prueba sociométrica.

7. Las Escalas Gates pronosticarían el rendimiento académico en las áreas instrumentales (Lengua Castellana y Matemáticas), en Conocimiento del Medio y en Educación Artística.

6. - Justificación estadística.

6.1. – Metodología.

6.1.1. - Participantes y Centros

En el estudio que se ha realizado han participado 27 alumnos de un total de 216, lo que representa un 12,50 % del total, correspondiente a los niveles de 2º y 4º curso de Educación Primaria de los Centros Públicos “San Juan Evangelista (Sonseca) y “Fernando Martín” (Mora de Toledo). Sus edades oscilan entre 7 y 9 años de edad. La distribución por sexos está bastante equilibrada, correspondiendo el 51,9% a varones y 48,1% a mujeres. El contexto sociocultural de los centros podría estimarse como medio-bajo mientras que el entorno económico se consideraría medio-alto. Adjuntamos el resumen de casos en la tabla 1.

Centro Educativo	Curso	N	% de la suma total	% del total de N
C.E.I.P.	2º de Enseñanza Primaria	1	39,9%	4,7%

San Juan Evangelista (Sonseca)	4° de Enseñanza Primaria	8	28	2
			,7%	9,6%
	Total	1	68	7
C.E.I.P. Fernando Martín (Mora)	2° de Enseñanza Primaria	6	18	2
			,5%	2,2%
	4° de Enseñanza Primaria	2	12	7,
			,9%	4%
Total	Total	8	31	2
			,5%	9,6%
Total	2° de Enseñanza Primaria	1	58	6
		7	,4%	3,0%
	4° de Enseñanza Primaria	1	41	3
		0	,6%	7,0%
	Total	2	10	1
		7	0,0%	00,0%

Tabla 1

6.1.2.- Instrumentos

Los instrumentos que se han utilizado han sido los siguientes:

 **Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADyG-E1 y E2), versión renovada.** La finalidad de esta prueba consiste en establecer los perfiles cognitivos del alumnado susceptible de estudio. Sondea inteligencia general, razonamiento lógico, relaciones analógicas, problemas numéricos, matrices lógicas, completar oraciones/ órdenes verbales, cálculo numérico, figuras giradas, memoria de relato oral/ memoria visoauditiva inmediata, memoria visual ortográfica/ alteraciones en la escritura y atención (Yuste, 1998).

 **Escalas Gates (Gifted and Talented Evaluation Scales) para la Evaluación de Niños y Adolescentes Superdotados.** Tienen por objeto la identificación de alumnado superdotado, en nuestro caso de alta capacidad, mediante su cumplimentación rápida por parte de los tuto-

res, profesores o padres. Están constituidas por 5 escalas de 10 ítems cada una: habilidad intelectual, capacidad académica, creatividad, liderazgo y talento artístico (Gilliam, Carpenter y Cristen-sen, 1996).

✚ **CREA. Inteligencia Creativa.** Supone una medida cognitiva de la creatividad basada en la generación de preguntas, por parte del alumnado, ante una situación concreta que sirve como reactivo. Existen 3 formas; con niños de edades comprendidas entre los 6 – 9 años se suele utilizar la forma C (Corbalán, Martínez, Donolo y otros, 2003).

✚ **Prueba Sociométrica** de aplicación sencilla e intuitiva en la que se formulan 3 preguntas para identificar al alumnado líder y al rechazado o aislado. Constituye la percepción del liderazgo en el grupo-clase. Las puntuaciones brutas de elecciones y rechazos se transfieren a una hoja de cálculo o programa estadístico.

✚ **Rendimientos del Alumnado en Áreas Instrumentales y de Conocimiento del Medio, así como Educación Artística.** Se le pregunta al profesorado la calificación que asignarían a los alumnos en una escala de 1 a 10 en las áreas curriculares clave. Las calificaciones se recogen en una matriz de doble entrada.

La finalidad de la aplicación de los instrumentos en el estudio es exploratoria en una primera fase de trabajo, posteriormente se persigue un objetivo descriptivo y de contraste de hipótesis de trabajo.

6.1.3. - Procedimiento

La recogida de datos se realizó en los dos centros de manera coordinada y a lo largo de todo el curso académico 2004/ 05.

En un primer momento se aplicaron las baterías BADyG - Renovado a todos los alumnos de 2º y 4º curso de Educación Primaria. El punto de corte para seleccionar y trabajar con alumnado de alta capacidad se estableció en el percentil 85 (CI = 115). Se seleccionaron 27 alumnos de un colectivo de 216.

Posteriormente, se tomó contacto con los tutores de los grupos y se cumplieron las Escalas Gates, se aplicó la prueba CREA, la prueba Sociométrica y se calificaron los rendimientos académicos. Paralelamente al estudio, se derivó esta tipología de alumnado hacia medidas de atención a la diversidad de enriquecimiento o ampliación, habiendo informado previamente a las familias.

6.2. – Análisis Estadísticos.

6.2.1. – Fiabilidad.

Se halló la coherencia interna de las pruebas aplicadas mediante el Alpha de Cronbach. Las fiabilidades de las Escalas del BADyG E-1 y E-2 – renovado, Escalas Gates, Prueba CREA, se reflejan a continuación (tabla 2 y 3). El Alpha de Cronbach de todas las escalas del BADyG es $\alpha = 0,81$ y de las Escalas Gates obtienen $\alpha = 0,89$. La fiabilidad de la Prueba CREA para el uso de las formas A y B es $\alpha = 0,87$, según consta en el manual de aplicación.

Factores	<i>Scale Mean if Item Deleted</i>	<i>Scale Variance if Item Deleted</i>	<i>Corrected Item-Total Correlation</i>	<i>Alpha if Item Deleted</i>
CI	298,2593	1315,4302	,4817	,7967
IG	322,2963	640,3704	,9388	,7745
RL	370,8519	1088,5157	,8671	,7539
RV1	402,3704	1389,2422	,5972	,8004
RN2	400,6296	1283,4729	,7864	,7820
RE3	403,0370	1392,4986	,5000	,8023
SV4	402,4444	1400,3333	,5561	,8024
SN5	400,5185	1242,1823	,6286	,7837
SE6	401,2593	1292,2764	,6798	,7862

MA7	396,5926	1492,9430	-,0354	,8275
MV8	394,4815	1520,9516	-,1276	,8451
DE9	400,7778	1291,0256	,7976	,7829

Tabla 2: coeficientes de fiabilidad de las Escalas del BADyG – Renovado ¹

ESCALAS	ALPHA
HABILIDAD INTELECTUAL	0,87
CAPACIDAD ACADÉMICA	0,85
CREATIVIDAD	0,87
LIDERAZGO	0,85
TALENTO ARTÍSTICO	0,89

Tabla 3: coeficientes de fiabilidad de las Escalas Gates

6.2.2. – Ajuste de la Muestra.

El patrón de datos resultante de la muestra que participó en el estudio fue el que se plasma a continuación. Así, para la variable criterio **COCIENTE INTELECTUAL** la media = 119,33, la mediana = 118, la moda = 115, la desviación típica = 4,58, puntuación máxima = 130, puntuación mínima = 115, asimetría = 0,84 y la curtosis = - 0,32 (figura 1).

Para la variable **CREATIVIDAD**, la media = 18,37, la mediana = 18, la moda = 20, la desviación típica = 5,87, puntuación máxima = 39, puntuación mínima = 9, asimetría = 1,67 y la curtosis = 5,29 (figura 2).

¹ CI = cociente de inteligencia, IG = inteligencia general, RL = razonamiento lógico, RV1 = relaciones analógicas , RN2 = problemas numérico-verbales , RE3 = matrices lógicas , SV4= órdenes verbales complejas/ completar oraciones, SN5 = cálculo numérico , SE6 = giros de figuras , MA7 = memoria inmediata/ memoria de relato oral , MV8 = memoria visual ortográfica , DE9 = discriminación de diferencias.

Y para el RENDIMIENTO ACADÉMICO en las áreas curriculares sondeadas remitimos a la tabla 4 para observar los diferentes estadísticos. Se aprecia, cómo la media aritmética en cada una de las áreas curriculares supera los 8 puntos.

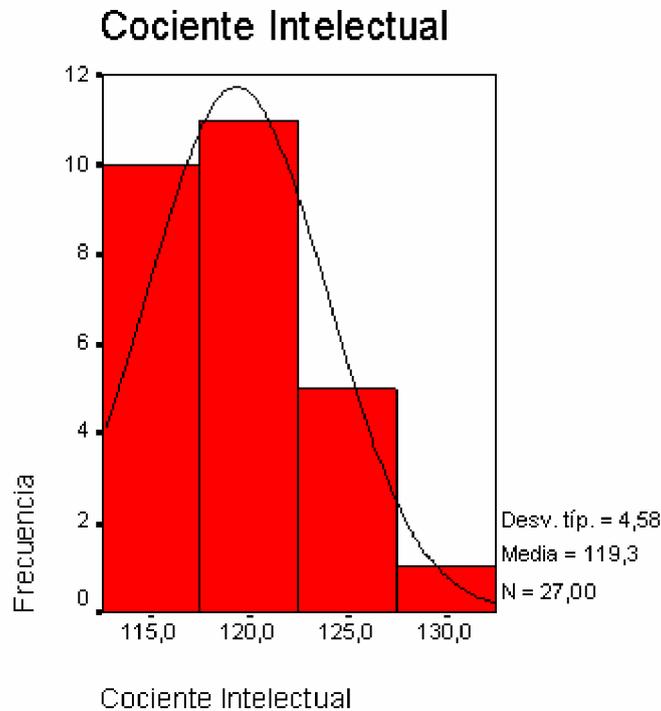


Figura 1

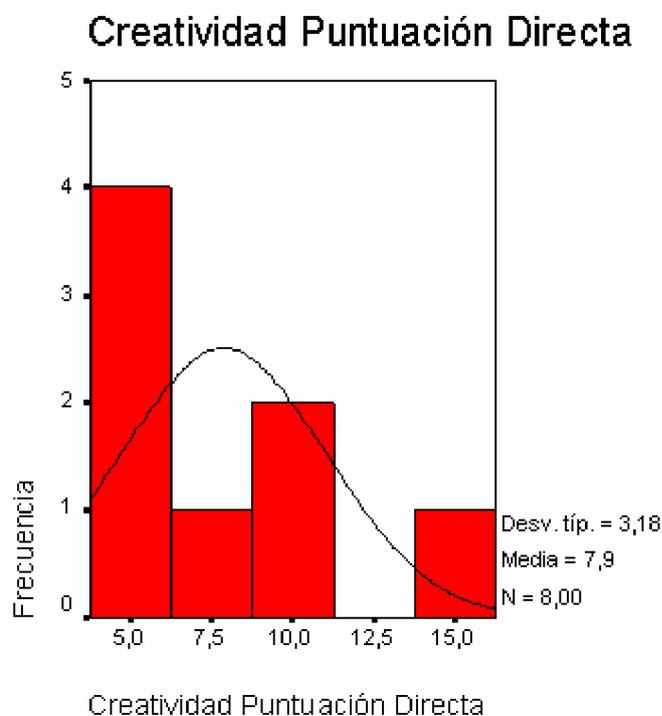


Figura 2

Rendimiento Académico		Rendimiento en Lengua	Rendimiento en Matemáticas	Rendimiento en Conocimiento del Medio	Rendimiento en Educación Artística
N	Válidos	27	27	27	27
	Perdidos	0	0	0	0
Media		8,52	8,89	8,81	8,04
Mediana		9,00	9,00	9,00	8,00
Moda		9	9	9	6(a)
Desv. típ.		1,156	,892	,879	1,506
Asimetría		-	-	-	-
		1,501	1,177	1,450	-,068
Curtosis		2,585	2,951	3,392	-
					1,464
Mínimo		5	6	6	6
Máximo		10	10	10	10

a Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Tabla 4: estadísticos de rendimiento académico por áreas curriculares

6.2.2. – Correlaciones.

En la tabla 5 se plasman las correlaciones obtenidas entre los factores IG (inteligencia general) y RL (razonamiento lógico) de la prueba BADyG y los predictores Habilidad Intelectual, Capacidad Académica, Creatividad, Liderazgo y Talento Artístico de las GATES. Como se puede observar, las correlaciones más elevadas son las referidas a los factores que constituyen el CI en la prueba BADyG a un nivel de significación de 0,01.

Factores del CI en BAdyG/ Escalas GATES		Inteligencia General	Razonamiento Lógico	Habilidad Intelectual	Capacidad Académica	Creatividad	Liderazgo	Talento Artístico
Inteligencia General	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 . 27	,885(**) ,000 27	-,056 ,782 27	-,223 ,263 27	-,072 ,720 27	,015 ,941 27	,047 ,815 27
Razonamiento Lógico	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,885(**) ,000 27	1 . 27	-,149 ,457 27	-,273 ,168 27	-,049 ,807 27	-,044 ,826 27	,027 ,896 27

Tabla 5: correlaciones CI – Escalas Gates

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 6 aparecen las correlaciones obtenidas entre creatividad de la prueba CREA y los predictores estudiados. Como se aprecia, no obtenemos ninguna correlación significativa.

Prueba CREA/ Escalas GATES		Creatividad Puntuación Directa
Habilidad Intelectual	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,014 ,944

	N	27
Capacidad Académica	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-,033 ,871 27
Creatividad	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,117 ,561 27
Liderazgo	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,009 ,964 27
Talento Artístico	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-,139 ,488 27

Tabla 6: correlaciones Creatividad (CREA) – Escalas Gates

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Las correlaciones obtenidas entre rendimiento académico y las variables predictoras de las Escalas Gates resultan, en gran medida, significativas. Destacan las altas correlaciones detectadas entre Capacidad Académica y Rendimiento Académico en Lengua, Matemáticas y Conocimiento del Medio (tabla 7).

Rendimiento Académico/ Escalas	Habilidad Intelectual	Capacidad Académica	Creatividad	Liderazgo	Talento Artístico
--------------------------------	-----------------------	---------------------	-------------	-----------	-------------------

Las escalas gates como herramienta de identificación y nominación de alumnado de alta capacidad. *M^a Carmen Fernández Almoguera, Manuel Jorge de Sande y Ana Isabel Martín Ruiz*

GATES						
Rendimiento en Lengua	Correlación de Pearson	,680(**)	,727(**)	,514(**)	,578(**)	,388(*)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,006	,002	,045
	N	27	27	27	27	27
Rendimiento en Matemáticas	Correlación de Pearson	,774(**)	,790(**)	,433(*)	,537(**)	,290
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,024	,004	,142
	N	27	27	27	27	27
Rendimiento en Conocimiento del Medio	Correlación de Pearson	,610(**)	,700(**)	,702(**)	,530(**)	,420(*)
	Sig. (bilateral)	,001	,000	,000	,004	,029
	N	27	27	27	27	27
Rendimiento en Educación Artística	Correlación de Pearson	,197	,256	,255	,265	,397(*)
	Sig. (bilateral)	,324	,197	,199	,181	,040
	N	27	27	27	27	27

Tabla 7: correlaciones Rendimiento Académico – Escalas Gates

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

6.2.3. – Comparación de Medias.

La prueba t de Student evidencia diferencias significativas entre varones y mujeres para la escala de Talento Artístico ($t = - 3,761$; Sig. (bilateral) = 0,001) y cierta tendencia para la escala de Creatividad, aunque no llega a ser significativa ($t = - 1,991$; Sig. (bilateral) = 0,057), tabla 8.

Escalas Gates	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Habilidad Intelectual	Varón	14	7,9500	,87068	,23270
	Mujer	13	8,2308	,84989	,23572
Capacidad Académica	Varón	14	7,7929	1,06660	,28506
	Mujer	13	8,3385	,82718	,22942
Creatividad	Varón	14	6,9857	,90627	,24221
	Mujer	13	7,6538	,83128	,23056
Liderazgo	Varón	14	7,7500	1,06175	,28376
	Mujer	13	8,1385	,80368	,22290
Talento Artístico	Varón	14	6,0786	,94721	,25315
	Mujer	13	7,5462	1,07983	,29949

Tabla 8:
diferencia de medias por sexo en Escalas Gates

De igual modo, también se detecta cierta tendencia, que no resulta del todo significativa, entre varones y mujeres en Cociente Intelectual, como variable criterio, pero no sucede así en los dos factores que la constituyen (Inteligencia General y Razonamiento Lógico). Para Cociente Intelectual obtenemos una $t = 1,779$; Sig. (bilateral) = 0,085, tabla 9.

Capacidad Intelectual BADyG	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Cociente Intelectual	Varón	14	120,79	4,775	1,276
	Mujer	13	117,77	3,961	1,099
Inteligencia General	Varón	14	99,00	14,608	3,904
	Mujer	13	91,31	12,499	3,467
Razonamiento Lógico	Varón	14	47,93	6,195	1,656
	Mujer	13	45,46	6,641	1,842

Tabla 9: diferencia de me-

dias por sexo en Capacidad Intelectual (BADyG - Renovado)

Para Creatividad, como variable criterio, no existen diferencias significativas por sexo ($t = 0,465$; Sig. (bilateral) = 0,646), tabla 10.

Creatividad CREA	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Creatividad Puntuación Directa	Varón	14	18,89	7,258	1,940
	Mujer	13	17,82	4,144	1,149

Tabla 10: diferencia de medias por sexo en Creatividad

En Rendimiento Académico, sólo se detectan diferencias significativas en las medias por sexo en Educación Artística ($t = -4,613$; Sig. (bilateral) = 0,000), tabla 11.

Rendimiento Académico	sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
-----------------------	------	---	-------	-----------------	------------------------

Rendimiento en Lengua	Varón	14	8,29	1,326	,354
	Mujer	13	8,77	,927	,257
Rendimiento en Matemáticas	Varón	14	8,86	1,027	,275
	Mujer	13	8,92	,760	,211
Rendimiento en Conocimiento del Medio	Varón	14	8,64	1,082	,289
	Mujer	13	9,00	,577	,160
Rendimiento en Educación Artística	Varón	14	7,07	1,141	,305
	Mujer	13	9,08	1,115	,309

Tabla 11: diferencia de medias por sexo en Rendimiento

En Liderazgo percibido por los iguales, medido a través de técnica sociométrica, tampoco se aprecia diferencias significativas en las medias para aceptaciones ($t = - 0,724$; Sig. (bilateral) = 0,476) y para rechazos ($t = 1,265$; Sig. (bilateral) = 0,217), tabla 12.

Técnica Sociométrica	sexo	N	M edia	Des viación típ.	Err or típ. de la media
Sociograma Aceptaciones %	Varón	1	1	9,81	2,6
	Mujer	4	2,35	9	24
Sociograma Rechazos %	Varón	1	3,	7,70	2,0
	Mujer	3	5,10	1	49
		4	51	5	59

	Mujer	1	,7	1,82	,50
		3	4	3	6

Tabla 12: diferencia de medias por sexo en Liderazgo (percibido por los iguales)

6.2.4. – Análisis de la Varianza.

De los ANOVA realizados entre RENDIMIENTOS ACADÉMICOS y las ESCALAS GATES, tabla 13, resultan significativos los siguientes:

Rendimiento Lengua/ Escalas Gates		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Habilidad Intelectual	Inter-grupos	10,541	5	2,108	5,201	,003
	Intra-grupos	8,513	2	,405		
	Total	19,054	2			
Capacidad Académica	Inter-grupos	15,688	5	3,138	7,071	,001
	Intra-grupos	9,319	2	,444		
	Total	25,007	2			
Liderazgo	Inter-grupos	12,790	5	2,558	5,052	,003
	Intra-grupos	10,633	2	,506		
	Total	23,423	2			
Rendimiento Matemáticas/		Suma de	gl	Media cuadrática	F	Sig.

Las escalas gates como herramienta de identificación y nominación de alumnado de alta capacidad. *M^a Carmen Fernández Almoguera, Manuel Jorge de Sande y Ana Isabel Martín Ruiz*

Escalas Gates		cuadrados		drática		
Habilidad Intelectual	Inter-grupos	13,432	3	4,477	1	,000
	Intra-grupos	5,622	2	,244		
	Total	19,054	2	4		
Capacidad Académica	Inter-grupos	17,426	3	5,809	1	,000
	Intra-grupos	7,580	2	,330		
	Total	25,007	2	6		
Liderazgo	Inter-grupos	11,772	3	3,924	7,	,001
	Intra-grupos	11,651	2	,507		
	Total	23,423	2	6		
Rendimiento Conocimiento del Medio/ Escalas Gates		Su ma de cuadrados	g l	M edia cua- drática	F ig.	S
Habilidad Intelectual	Inter-grupos	9,041	4	2,260	4,	,005
	Intra-grupos	10,013	2	,455		
	Total	19,054	2	6		
Capacidad Académica	Inter-grupos	14,709	4	3,677	7,	,000
	Intra-grupos	10,298	2	,468		

	Total	25,	2			
	007	6				
Creatividad	Inter-grupos	11,	4	2,8	5,	,0
	433		58		963	02
	Intra-grupos	10,	2	,47		
	546	2	9			
	Total	21,	2			
	979	6				
Liderazgo	Inter-grupos	12,	4	3,0	6,	,0
	370		93		156	02
	Intra-grupos	11,	2	,50		
	053	2	2			
	Total	23,	2			
	423	6				
Rendimiento Educación Artística/ Escalas Gates		Su	g	M	F	S
		ma	l	edia	ig.	S
		de		cua-		
		cuadrados		drática		
Talento Ar- tístico	Inter-grupos	12,	4	3,1	2,	,0
	437		09		466	75
	Intra-grupos	27,	2	1,2		
	737	2	61			
	Total	40,	2			
	174	6				

Tabla 13: ANOVA entre Rendimientos por Áreas y Escalas Gates

Tanto en Rendimiento Académico de Lengua Castellana como en Matemáticas y Conocimiento del Medio, se obtienen niveles de significatividad elevados, respecto a la escala de Habilidad Intelectual, Capacidad Académica y Liderazgo. La escala de Creatividad sólo obtiene niveles de significación en Conocimiento del Medio, mientras que en Rendimiento de Educación Artística aparece cierta tendencia respecto a la escala de Talento Artístico ($F = 2,466$; $Sig. = 0,075$).

6.2.5. – Análisis de Regresión Múltiple.

Según el análisis de datos del estudio, podemos afirmar que existe una relación lineal significativa entre la variable criterio RENDIMIENTO ACADÉMICO y el conjunto de variables predictoras o independientes, CAPACIDAD ACADÉMICA, CREATIVIDAD Y TALENTO ARTÍSTICO.

En los análisis de regresión múltiple realizados siguiendo el método *paso a paso* en la selección de variables independientes, respecto a RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LENGUA, obtenemos un R. mult. = 0,727, R² = 0,528, R² corregida = 0,509, Error de la estimación = 0,810; F = 27,993; p = 0,000, para la variable predictora CAPACIDAD ACADÉMICA.

Respecto a RENDIMIENTO ACADÉMICO EN MATEMÁTICAS, obtenemos un R. mult. = 0,790, R² = 0,625, R² corregida = 0,610, Error de la estimación = 0,557; F = 41,597; p = 0,000, para la variable predictora CAPACIDAD ACADÉMICA.

Para RENDIMIENTO EN CONOCIMIENTO DEL MEDIO se obtiene un R. mult. = 0,792, R² = 0,628, R² corregida = 0,124, Error de la estimación = 0,558; F = 8,731; p = 0,007, para las variables predictoras CREATIVIDAD Y CAPACIDAD ACADÉMICA.

En relación a RENDIMIENTO EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA se obtiene un R. mult. = 0,397, R² = 0,157, R² corregida = 0,597, Error de la estimación = 1,410; F = 4,673; p = 0,040, para la variable predictora TALENTO ARTÍSTICO.

Las mejores ecuaciones de regresión encontradas siguiendo este método identifican para CAPACIDAD ACADÉMICA el 52,8% de la varianza en RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LENGUA y el 62,5% de la varianza en RENDIMIENTO ACADÉMICO EN MATEMÁTICAS.

Así, para RENDIMIENTO ACADÉMICO EN CONOCIMIENTO DEL MEDIO, la variable predictora CREATIVIDAD explicaría el 49,2% de la varianza, mientras que CAPACIDAD ACADÉMICA el 13,5% de dicha varianza. Ambas conjuntamente explican el 62,8% total de la varianza. En RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA, la variable predictora TALENTO ARTÍSTICO explicaría el 15,7% de la varianza.

Vemos, por tanto, que CAPACIDAD ACADÉMICA y CREATIVIDAD se presentan como los predictores más poderosos de los analizados en relación a gran parte del rendimiento académico estudiado. TALENTO ARTÍSTICO quedaría en un segundo plano explicando una porción pequeña de la varianza en EDUCACIÓN ARTÍSTICA. Los modelos de regresión seguidos, dejarían fuera las variables HABILIDAD INTELECTUAL y LIDERAZGO, como predictores (tabla 14).

RENDIMIEN- TO/ Escalas Ga- tes	Capacidad Académica		Creatividad		Talento Artístico	
	t	p	t	p	t	p
Rendimiento en L	91	5,2 ,000				
Rendimiento en Matemáticas	50	6,4 ,000				
Rendimiento en C	55	2,9 ,007	83	2,9 0,006		
Rendimiento en Educación Ar- tística					62	2,1 40 0,0

Tabla 14: Análisis de Regresión Múltiple

7. – Conclusiones y discusión.

Los resultados obtenidos en el estudio exploratorio desarrollado a lo largo de este curso académico 2004/ 05, en el C.P. San Juan Evangelista (Sonseca) y en el C.P. Fernando Martín (Mora), mediante la aplicación de las Escalas Gates a un 12,50% del alumnado seleccionado, en función de los criterios establecidos en el procedimiento, apuntan hacia lo siguiente:

a) Las Escalas Gates, como instrumento de detección y nominación de alumnado de alta capacidad procedente de nuestros centros, cuentan con un elevado nivel de consistencia interna o fiabilidad obteniendo un alpha de Cronbach global = 0,89, confirmándose la hipótesis 1.

b) Se detectan correlaciones elevadas entre las diferentes escalas que integran las Gates y el rendimiento académico en Lengua Castellana, Matemáticas, Conocimiento del Medio y Educación Artística. Pero no sucede así para el resto de los criterios utilizados, es decir, capacidad intelectual (inteligencia general y razonamiento lógico) y creatividad. La hipótesis 2 se confirmaría de manera parcial.

c) Encontramos diferencias significativas por sexo en las medias obtenidas en Talento Artístico, como variable predictora, siendo la media para los varones = 6,07 y para las mujeres = 7,54. De igual modo, para el criterio Rendimiento Académico en Educación Artística, las medias para varones = 7,07 y para mujeres = 9,08. La hipótesis 3 se confirmaría, también, de manera parcial.

d) Respecto a los ANOVA realizados, cabe decir que la escala de Habilidad Intelectual, Capacidad Académica y Liderazgo (Gates) obtienen niveles elevados de significatividad en cuanto al Rendimiento Académico obtenido en Lengua Castellana, así como en Matemáticas y en Conocimiento del Medio. Sin embargo, la escala de Creatividad explica parte de la varianza del Rendimiento en Conocimiento del Medio, y en Rendimiento de Educación Artística la escala de Talento Artístico muestra cierta tendencia ($F = 2,466$; $Sig. = 0,075$). La hipótesis 7 se confirmaría, en gran medida.

e) El Análisis de Regresión Múltiple nos revela que CAPACIDAD ACADÉMICA, CREATIVIDAD Y TALENTO ARTÍSTICO, constituyen las variables predictoras más poderosas, de todas las incluidas en el modelo de regresión, para explicar los RENDIMIENTOS.

Así, apreciamos cómo CAPACIDAD ACADÉMICA explicaría el 52,8% de la varianza en RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LENGUA, y el 62,5% de la varianza en RENDIMIENTO ACADÉMICO EN MATEMÁTICAS. En RENDIMIENTO ACADÉMICO EN CONOCIMIENTO DEL MEDIO, el 62,8% de la varianza es explicado por el predictor CREATIVIDAD y CAPACIDAD ACADÉMICA.

Consideramos interesante mejorar este estudio inicial con carácter exploratorio, incrementando el número de sujetos que integran la muestra, ya que aunque se anticipan ciertas tendencias entre las Escalas Gates y los criterios capacidad intelectual y creatividad, no contamos con resultados de suficiente peso para atrevernos a realizar inferencias sólidamente sustentadas y confirmar el resto de las hipótesis planteadas.

No obstante, es importante subrayar que las Escalas Gates constituyen unos buenos predictores del rendimiento académico en las Áreas Instrumentales, Conocimiento del Medio y Educación Artística.

Cabe la posibilidad de plantearse alguna modificación en los métodos seguidos, especialmente en lo relativo a la variable creatividad, considerada tanto criterio como predictora, ya que se trata de un constructo difícil de aprehender en sí, y no contamos con suficientes garantías de que haya sido interpretada por el profesorado acorde al objetivo que perseguíamos. Probablemente, se requiera un marco mínimo de consenso a partir del cual trabajar para evitar efectos contaminantes, sesgos o estereotipos ya clásicos en la literatura sobre la creatividad. Existe, por tanto, la opción de que en un futuro podamos reformular el modelo utilizado.

Convendría, también, determinar la fiabilidad de la prueba CREA en su forma C mediante un retest, ya que en el manual de aplicación sí es cierto que se manejan niveles de fiabilidad elevados para las formas A y B, pero no se dispone de la fiabilidad atribuida a la forma C, aplicada en este estudio.

En relación al rendimiento académico, decir que se trata de un criterio muy operativizable y de fácil comprensión para el profesorado, pero no sustituiría a la variable dedicación o implicación en la tarea. El rendimiento académico lo entendemos como variable criterio en la que confluirían otros factores relacionados con estilos cognitivos, persistencia en la tarea, hábitos deseables, es decir, estrategias cognitivas, metacognitivas y de planificación que conducen al producto final o rendimiento.

Por último, constatar que las consecuencias que se derivan del uso de las Escalas Gates son, eminentemente prácticas. Es decir, son aplicables a muestras de población de alumnado procedente de nuestros entornos próximos, constituyendo un instrumento sencillo y rápido de nominación de alumnado de alta capacidad por parte del profesorado, sirven para mejorar y desarrollar los Planes de Atención a la Diversidad de nuestros centros educativos. Posibilitan, de esta manera, el diseño de medidas de enriquecimiento para alumnado “más capaz” dependiendo del perfil obtenido.

Consideramos necesario normalizar una secuencia de identificación y evaluación de alumnado de alta capacidad que nos ayude a la toma de decisiones para ajustar la respuesta educativa de este tipo de alumnado. Para ello, se propone dar continuidad al camino iniciado, diseñando un Manual General de Procedimiento y Propuestas de Intervención Curricular, guía estructurada, orientativa y sistematizada para potenciar y mejorar aquellas competencias de los alumnos detectados y derivados, en función del perfil de capacidad de cada uno de ellos.

8. – Referencias bibliográficas.

- § Acereda, A. y Sastre, S. (1998). *La Superdotación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- § Barraca, J. y Artola, T. (2004). La identificación de alumnos con altas capacidades a través de la EDAC. *EduPsykhé. Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 3, 1, 3-18.
- § Borland, J. H. (1999). The limits of consilience: a reaction to François Gagné's "My convictions about the nature of abilities, gifts, and talents". *Journal for the Education of the Gifted*, 22, 2, 137-147.
- § Corbalán, F. J., Martínez, F., Donolo, D. S., Alonso, C., Tejerina, M^a. y Limiñana, R. M^a. (2003). *CREA. Inteligencia Creativa*. Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- § Decreto 138/ 2002, de 8 de Octubre de 2002 de la Consejería de Educación y Cultura, por el que se ordena la respuesta educativa a la diversidad del alumnado de la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha.
- § Detterman, D. K. y Ruthsatz, J. (1999). Toward a more comprehensive theory of exceptional abilities. *Journal for the Education of the Gifted*, 22, 2, 148-158.
- § Feldman, D. H. (1999). A developmental, evolutionary perspective on gifts and talents. *Journal for the Education of the Gifted*, 22, 2, 159-167.
- § Feldman, D. H. (1999). Developmental theory and the expression of gifts and talents. *Journal for the Education of the Gifted*, 22, 2, 3-15.
- § Freeman, J. (1991). *Gifted Children Growing Up*. London: Cassell.
- § Freeman, J. (1992). *Quality Education: The development of competence*. Genova:UNESCO; London: HMSO.

§ Gagné, F. (1999). Is there any light at the end of the tunnel. *Journal of the Education of the Gifted*, 22, 2, 191-234.

§ Gagné, F. (1999). My convictions about the nature of abilities, gifts, and talents. *Journal for the Education of the Gifted*, 22, 2, 109-136.

§ Gilliam, J. E., Carpenter, B. O. y Christensen, J. R. (1996). *Gifted and Talentes Evaluation Scales (Gates)*. Madrid: Psymtec.

§ Hany, E. A. (1999). Do personal convictions promote scientific progress? Comment on Gagné's "My Convictions About the Nature of Abilities, Gifts and Talents". *Journal for the Education of the Gifted*, 22, 2, 168-179.

§ Jiménez Fernández, C. (2000). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid: UNED.

§ MEC (1996). *La Evaluación Psicopedagógica: modelo, orientaciones, instrumentos*. Madrid: Cide.

§ Montgomery, D. (2001). Increasing native american indian involvement in gifted programs in rural schools. *Psychology in the Schools*, 38, 5, 467-475.

§ Robinson, N. M. (1999). Exchanging new hats for old: a response to François Gagné's "My Convictions About the Nature of Abilities, Gifts and Talents". *Journal for the Education of the Gifted*, 22, 2, 180-190.

§ Wilgosh, L. (1998). Counselling to enhance gifts and talents and underachievement of girls. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 20, 339-346.

§ Yuste, C. (2002). *BADyG – Renovado E1 y E2 (Batería de Aptitudes Diferenciales)*. Madrid: CEPE.

Otras referencias bibliográficas consultadas:

§ Aroca Sánchez, E. (1994). *La respuesta educativa a los alumnos superdotados y/o con talentos específicos*. Valencia: Generalitat Valenciana/ MEC.

§ Deslisle, J.L. (1992). *Guiding the Social and Emotional development of gifted youth*. NY:LOGMAN.

§ Faisca (1994). *Revista de altas capacidades*, 1. Santiago de Compostela.

§ García Yagüe, J. y Col. (1985). *El niño bien dotado y sus problemas*. Madrid: CE-PE.

§ Paráis de Elorza, E. y Col. (1994). *La educación del alumno con altas capacidades*. Vitoria: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.

§ Pérez Domínguez y Díaz (1998). *El desarrollo de los más capaces*. Madrid: MEC.

§ Wallace, B. & Adams, H.B. (1993): *Worldwide Perspectives on the gifted disadvantaged*. Bicester: Academic Publishers.

§ Werhaaren, P.R. (1991). *Educación de alumnos superdotados*. Madrid: MEC.

Referencias bibliográficas consultadas en Internet:

Páginas Web

§ Asgenta- Asociación de Superdotados y Gente con Talento

§ <http://tienda.wke.es/cgi-bin/wke.storefront/3fd5aa05017c591a273f0.../ED927?idcat=123>

(consulta: 9 de Diciembre de 2003).

§ <http://www.centrohuertadelrey.com/cp/cp00.htm>

(consulta: 17 de Noviembre de 2004).

§ <http://www.centrohuertadelrey.com/li/li14.htm>

(consulta: 17 de Noviembre de 2004).

§ <http://www.grupocerpa.com/gcpages/gcacialtascapas.htm>

(consulta: 15 de Diciembre de 2004).

§ <http://www.xarxabcn.net/instisuper/Bibliografía.htm>

(consulta: 15 de Noviembre de 2004).

§ <http://www.xarxabcn.net/instisuper/TestInteligencia.htm>

(consulta: 17 de Noviembre de 2004).

§ (WebCat) U.N.E.D.

Artículos de revista en Internet

§ Alonso, J.A.(2000). Número especial de la revista Ideación. *Ideación*, Julio 2000. 1-2. (En línea).

Disponible en: <http://www.centrohuertadelrey.com/li/li14.htm> (consulta: 17 de Noviembre de 2004).

§ Benito, Y., Moro, J. (2002). Test de Screening con base empírica para la identificación temprana de niños superdotados. *Psymtec*. (En línea).

Disponible en: <http://www.centrohuertadelrey.com/li/li14.htm> (consulta: 17 de Noviembre de 2004).

§ <http://www.centrohuertadelrey.com/li/li14.htm>

§ MEC (2000) Haga usted mismo la detección de su hijo. *Institut Catalá de superdotació, 1-9.* (en línea).

Disponible en: <http://www.xarxabcn.net/instisuper/TestInteligencia.htm> (consulta: 17 de Noviembre de 2004)

Ponencias consultadas:

§ Eyre, Deborah (2003). *Mejorar la Intervención Educativa de los alumnos superdotados y con talento.* Encuentro nacional sobre alumnos con altas capacidades. Madrid, 9-10 de Diciembre (paper).

§ Lelli Austin, K. (2003). *Educando a los niños inteligentes: Concepciones sobre la Inteligencia y Servicios para superdotados.* Encuentro Nacional sobre la Atención Educativa a los alumnos con Altas Capacidades. Madrid, 9-10 de Diciembre (paper).

§ Navarro Barba, J. (2003). *Intervención con el alumnado con altas habilidades escolarizado en centros educativos de la Región de Murcia* Encuentro Nacional sobre Atención Educativa a alumnos con Altas Capacidades. MEC. Madrid 9- 10 de Diciembre (paper).

§ Carrión García, R. (2003). *Proyectos sobre Educación de los alumnos sobredotados que se están desarrollando en algunas Comunidades Autónomas.* Encuentro Nacional sobre Atención Educativa a alumnos con Altas Capacidades. MEC. Madrid 9-10 de Diciembre (paper).

§ Alonso, J. A. (2003). *Educación de los alumnos con sobredotación intelectual.* Extracto de la Conferencia de la Dra. en Psicología Yolanda Benito en la Universidad de Mendoza (11/ 09/03) con motivo del I Congreso Internacional de Mediación Cognitiva titulada: PROBLEMÁTICA DEL ALUMNO CON SOBREDOTACIÓN INTELECTUAL: DEFINICIÓN, PAUTAS DE IDENTIFICACIÓN Y EDUCACIÓN, 1- 18. Publicado en el Boletín del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de España, Octubre de 2003.