

Plan de actuación para la atención educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales en Andalucía (2011-2013)

Orientaciones para la
**Valoración de las capacidades
cognitivas y aptitudes
intelectuales**





JUNTA DE ANDALUCÍA
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

**Dirección General de Participación
e Innovación Educativa**

Índice

Presentación	3
1. Concepto de altas capacidades intelectuales	5
2. Aptitudes intelectuales	8
3. Procedimiento de identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales	15
3.1. Consideraciones sobre la identificación temprana	19
3.2. Consideraciones en función del tipo de excepcionalidad intelectual	19
3.3. Consideraciones en la valoración de las niñas con altas capacidades intelectuales.	22
4. Fuentes de información e instrumentos	24
5. Conclusión	25
6. Referencias bibliográficas	26
Anexo I. Instrumentos para la evaluación de las altas capacidades intelectuales	30
Anexo II. Orientaciones sobre instrumentos para la medición de aptitudes intelectuales	43
Anexo III. Perfiles de excepcionalidad intelectual	53

Presentación

El presente documento, Orientaciones para la Valoración de las Capacidades Cognitivas y Aptitudes Intelectuales, justifica su publicación en el marco del **Plan de actuación para la atención educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales en Andalucía**, que entró en vigor el pasado 17 de octubre de 2011, y que tiene previsto su desarrollo entre 2011 y 2013.

El documento resalta la importancia que tiene la valoración global del alumnado para la identificación de un alumno o alumna con altas capacidades intelectuales. Para ello, es necesario evaluar diferentes facetas: el desarrollo evolutivo, las competencias sociales y afectivas, los intereses, el estilo de aprendizaje y la competencia cognitiva. Dicho documento centra su atención en este último aspecto: la valoración de la competencia cognitiva.

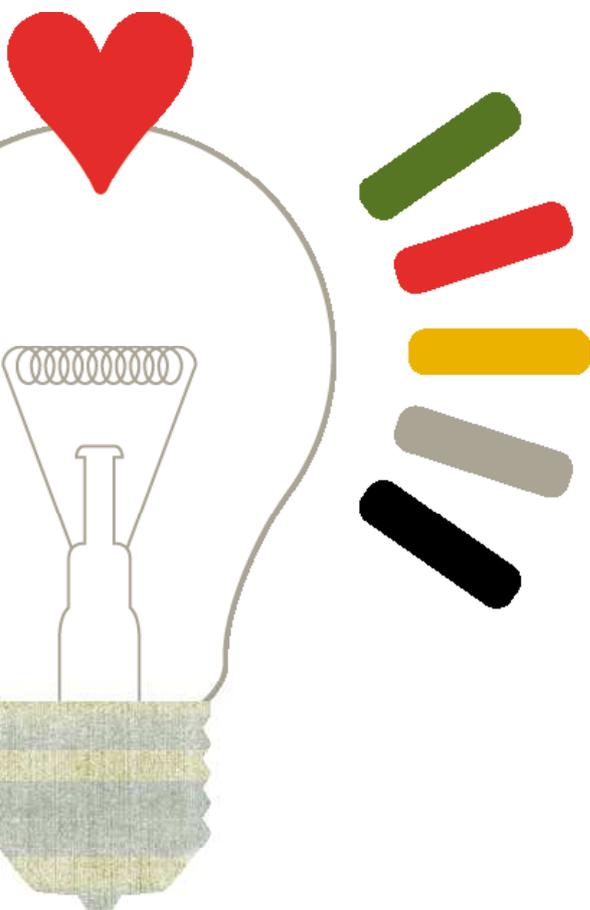
Asimismo, aporta ciertos contenidos teóricos que fundamentan las propuestas que formula acerca del proceso de valoración de las capacidades cognitivas y aptitudes intelectuales y que, combinados con las reflexiones obtenidas de la práctica profesional, facilitarán el desarrollo del proceso de evaluación.

La elaboración y difusión de este documento tiene como finalidad guiar la actuación de los y las profesionales de la orientación educativa en Andalucía en el ámbito de la evaluación psicopedagógica del alumnado detectado con altas capacidades intelectuales, en concreto, orientando la valoración de las capacidades cognitivas y aptitudes intelectuales.

Se concibe como un punto de partida que ha de posibilitar la valoración del alumnado con altas capacidades intelectuales aplicando el cambio conceptual que supone el Plan, mencionado anteriormente, que conlleva la revisión y actualización del propio concepto y de las técnicas e instrumentos de evaluación que se han de emplear.

El documento, por tanto, se irá enriqueciendo con la experiencia y las aportaciones que se irán incorporando con las *buenas prácticas orientadoras*, y que facilitarán conseguir la meta que pretende: realizar una adecuada evaluación psicopedagógica del alumnado que presenta altas capacidades intelectuales, que permita darle la mejor respuesta educativa, ajustada a sus necesidades específicas de apoyo educativo.

Agradecemos de antemano, el compromiso que venís manifestando en vuestro trabajo diario y toda vuestra colaboración en la detección e intervención del alumnado con altas capacidades intelectuales.



1

Concepto de altas capacidades intelectuales

El Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, de 17 de octubre 2011, recoge el ACUERDO de 4 de octubre de 2011, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Actuación Para la Atención Educativa al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por Presentar altas Capacidades Intelectuales en Andalucía 2011-2013.

El mencionado plan diferencia los siguientes perfiles de alumnos y alumnas con altas capacidades intelectuales:

- **Alumnado con sobredotación intelectual:** hace referencia a las características personales de un alumno o alumna que dispone de un nivel elevado (por encima del percentil 75) de recursos en capacidades cognitivas y aptitudes intelectuales como razonamiento lógico, gestión perceptual, gestión de memoria, razonamiento verbal, razonamiento matemático y aptitud espacial. Además, se requiere que este perfil aptitudinal vaya acompañado de una alta creatividad, igualmente por encima del percentil 75.
- **Alumnado con talentos simples:** hace referencia a aquel alumno o alumna con una elevada aptitud o competencia en un ámbito específico (por encima del percentil 95), como, por ejemplo, el verbal, matemático, lógico o creativo, entre otros.
- **Alumnado con talentos complejos:** hace referencia a aquel alumno o alumna que presenta una combinación de varias aptitudes (percentil

superior a 80 en al menos tres capacidades), como es el talento académico que se presenta al combinarse la aptitud verbal con la lógica y la gestión de memoria, todas ellas, por encima del percentil 80.

Son bastantes los autores que apuntan en la misma dirección. Castelló y Batlle (1998) parten de definir la configuración de la sobredotación como un perfil de elevado nivel de recursos en todas las aptitudes intelectuales, llegando las interacciones entre recursos a ser más importantes que simplemente la capacidad aislada en cualquiera de ellos (Castelló y Martínez 1999).

Por su parte, Tourón y cols. (1999), refiriéndose a las afirmaciones de Feldhusen (1996) escriben: *"el foco de atención se ha desplazado a las aptitudes específicas, a las capacidades que surgen en áreas particulares de talento: es mucho más valioso y útil reconocer los puntos fuertes de un talento específico que simplemente afirmar que un niño es superdotado"*.

La profesora Jiménez Fernández en el libro *"Diagnóstico y Educación de los Más Capaces"* (2000), editado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, la Universidad Nacional de Educación a Distancia y la Comunidad de Madrid, señala como conclusión:

"Se ha pasado a concebir la superdotación como la conjunción de características complejas que interactúan entre sí. Algunos distinguen entre superdotación y talento; en todo caso la superdotación ha dejado de ser una dimensión unitaria para pasar a explicarse por la convergencia de varios factores. Sternberg señala que no sólo necesitamos pensar la dotación en términos de componentes múltiples, sino también en términos de múltiples tipos de dotación."

Ahora bien, hablar de rasgos intelectuales, desde una visión cognitivista, no sólo es hablar de capacidades intelectuales sino también de cómo se gestionan estas capacidades. Por ejemplo, la elevada capacidad del sobredotado se manifiesta en todos los recursos intelectuales: *"además de esta buena capacidad en cualquier ámbito específico hay que añadir un elemento esencialmente cualitativo, la acción combinada de los recursos le permite una resolución eficaz de cualquier tipo de problema"* (Castelló, 1995).

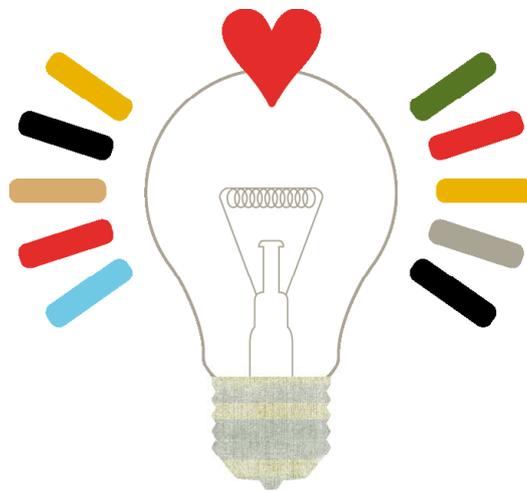
Así mismo para Sternberg (Sternberg, 1993 y Sternberg y Zhang, 1995) las



JUNTA DE ANDALUCÍA
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Dirección General de Participación
e Innovación Educativa

diferencias entre la superdotación y la subdotación no es sólo cuestión de grado sino de calidad. El superdotado se diferencia no solo por poseer determinados componentes, si no también por su habilidad para combinarlos en caminos no convencionales gracias a su capacidad para mediar con la novedad, captar el conocimiento implícito, su superior capacidad introspectiva, la facilidad para automatizar eficazmente la información nueva y la capacidad de codificación, combinación y comparación selectiva de la información, fundamentalmente. Además, también destacan por su capacidad para gestionar los propios recursos y para compensar sus limitaciones.



2

Aptitudes intelectuales

Una vez definida la sobredotación intelectual y el talento, hemos de determinar con claridad a qué nos referimos y qué evaluamos cuando medimos cada una de las anteriores habilidades o aptitudes intelectuales.

- **Creatividad (C):** Característica esencialmente humana, es un proceso reflejado en conductas, pensamientos y productos que son relevantes, valiosos, útiles en el contexto en donde estos son observados, y también, en este contexto, son originales. Una característica de la persona creadora es su pensamiento divergente, creativo, cuyos rasgos esenciales son su originalidad (para visualizar los problemas de manera diferente), su flexibilidad (las alternativas son consideradas en diferentes campos de respuesta) y su elaboración particular (se añaden elementos o detalles a ideas que ya existen, modificando alguno de sus atributos).
- **Razonamiento lógico (RL):** Capacidad general para detectar reglas inductivas y analógicas en variedad de contenidos de información. Se identifica también como: razonamiento general secuencial, razonamiento inductivo, razonamiento cuantitativo, razonamiento piagetiano.
- **Razonamiento Verbal (RV):** Habilidad para descubrir relaciones entre palabras. Capacidad para resolver problemas intelectuales formulados basándose en conceptos verbales. Desarrollo del lenguaje (vocabulario oral), comprensión del lenguaje oral o escrito, conocimiento léxico (vocabulario escrito), sensibilidad gramatical y habilidad para la

comunicación.

- **Razonamiento Matemático (RM):** Habilidad para enfrentarse a las tareas de razonamiento matemático. Capacidad para trabajar con números, razonar con información y relaciones cuantitativas, comprender y resolver problemas numéricos, así como rapidez y seguridad en el cálculo aritmético.

- **Aptitud espacial (AE):** Capacidad para proyectar figuras geométricas que se deben girar mentalmente con el fin de ver sus posibles relaciones de forma, tamaño y distancia en una superficie. Relaciones espaciales, rastreo y seguimiento espacial, formación de imágenes. Visualización.

- **Gestión perceptual (GP):**
 - Percepción visual: Capacidad para discriminar semejanzas y diferencias en la comparación de figuras, con rapidez de clausura, flexibilidad de clausura, rapidez perceptiva, integración perceptiva serial, estimación de longitudes. Habilidad para analizar, sintetizar y trabajar con estímulos visuales mentalmente.

 - Percepción auditiva: Escucha sonidos del habla: agudeza auditiva, discriminación de sonidos del habla, resistencia a la distorsión de estímulos auditivos. Habilidad para analizar y sintetizar información auditiva.

 - Sonidos musicales: relaciones complejas entre patrones tonales, imagen tonal, sensibilidad musical y ajuste tonal absoluto, comunes a los sonidos musicales y del habla: ajuste temporal y mantenimiento y juicio del ritmo.

- **Gestión de memoria (GM):** Capacidad de recordar información tanto a corto como a largo plazo. Amplitud de memoria, memoria asociativa, recuerdo libre, memoria semántica, memoria visual.

Si observamos la definición o descripción de cada una de las habilidades anteriores o cualquiera de las ofrecidas por un test determinado de las aptitudes que dice medir, comprobaremos que no son más que meras etiquetas o descripciones de las conductas evaluadas más que de las aptitudes a las que se refiere. Tal como señalan Castelló y Batlle, *“se trata de un buen ejemplo de definiciones enmarcadas en el paradigma del rasgo latente, en la medida en que se identifica la conducta del sujeto con el constructo procesual y cognitivo presuntamente evaluado”*.

Por ejemplo: si consideramos una aptitud concreta (memoria: capacidad para recordar de forma inmediata lo oído con anterioridad) y omitimos de esa definición el término capacidad, habilidad, destreza o aptitud, queda la descripción directa de una conducta más o menos compleja del sujeto que se está evaluando.

Por otro lado, a pesar de que un determinado test declare estar midiendo una habilidad o aptitud, “razonamiento verbal” o “razonamiento matemático”, en realidad evalúa una pequeña porción de las posibles operaciones implicadas en esa habilidad o aptitud. Por ejemplo, analicemos los siguientes tipos de ítems correspondientes a subtests de razonamiento verbal: “barco es a navegar, como pez a ...”, o “mesa, cama, sofá, rueda, armario, aparador” o “nariz, matriz, lápiz, tapiz”.

Es evidente que aunque para la resolución de todos ellos se haya de poner en juego algún tipo de recurso verbal, no podemos, por otro lado, afirmar que los recursos implicados en cada uno de estos ítems sean los mismos:

- El primer ejemplo implica utilizar relaciones funcionales entre las palabras, es decir, conocer la significación de los términos e identificar qué función los une.
- El segundo ejemplo requiere igualmente conocer el significado de los objetos. Ahora bien, en lugar de establecer relaciones entre ellos, se ha de determinar a qué clase pertenece cada uno y detectar cuál de ellos es externo a la clase.
- Finalmente, el tercer ejemplo exige un proceso de clasificación y selección semejante, pero, en este caso, a partir del análisis morfológico de las

palabras y de su pronunciación (la única palabra llana de la lista es lápiz). Pero también se puede llegar a la respuesta correcta prescindiendo de si la palabra es llana o aguda y valorando, como criterio de categorización, si la palabra en cuestión lleva o no tilde.

En el caso de la “aptitud lógico-matemática” o “razonamiento numérico” estaríamos en la misma situación, es decir, cuando enfrentamos al sujeto a las tareas incluidas en un determinado subtest de cualquiera de las baterías que conocemos, en realidad estamos evaluando una pequeña porción de las posibles operaciones implicadas en esta habilidad o aptitud.

Por ejemplo veamos una muestra de ítem de un determinado test:

- ¿cuál es el menor de los resultados? a) 5×3 ; b) $6 + 7$; c) $18 : 2$;
- Tacha B o M en función de que las operaciones estén bien o mal resueltas: $27+10+12 = 49$ (B) (M); $31+23+16 = 60$ (B) (M);
- A la clase de Luis han asistido 15 alumnos. Si han faltado la mitad ¿cuántos alumnos hay en total en la clase?

Como se puede observar, aunque con todas esas tareas se pretenda medir la misma habilidad (aptitud numérica) cada una de ellas exige distintas actuaciones, operaciones mentales del sujeto evaluado. En algunas tendrá que, manejando símbolos numéricos, poner de manifiesto agilidad y acierto en la resolución de operaciones básicas, mientras en otras tendrá que descifrar cuál es la información relevante que necesita utilizar para plantearse el problema y realizar los cálculos mentales oportunos para la resolución del mismo. En otras ocasiones la tarea puede presentarse en forma de gráfico o tabla, obligando al sujeto a interpretar el primero o a localizar información en la segunda para posteriormente realizar alguna operación que le permita llegar a una solución.

Nuevamente se pone de manifiesto que aunque la resolución de todos ellos implica algún tipo de recurso propio de lo que entendemos como “razonamiento o aptitud numérica”, no podemos, por otro lado, afirmar que los recursos implicados en cada uno de estos ítems sean los mismos.

En este sentido, los tests nos servirían para comprobar si esas funciones intelectuales establecidas en el modelo teórico del que partimos actúan sobre la conducta medida. Lo que nos llevaría a afirmar que no estamos midiendo directamente las habilidades cognitivas o aptitudes mentales, sino que hemos

de asumir la relación condicional entre proceso mental y conducta. Es decir, una conducta determinada se pondrá de manifiesto, sólo si el sujeto en cuestión dispone de ciertas habilidades, aptitudes, funciones que la propicien.

Los modelos de rasgo latente sobre los que están contruidos los instrumentos psicométricos, incluidos los actuales, considerarán que son estimaciones alternativas válidas de la citada aptitud verbal o numérica.

Es decir, cada uno de los subtest es un intento de aproximación a la habilidad que pretende medir. Realiza una estimación de porciones distintas de esas habilidades cognitivas, aptitud verbal o numérica, por lo que lo más aconsejable no es optar por uno u otro, sino que cuantas más medidas de porciones distintas de una misma aptitud obtengamos, más nos aproximaremos y más completa será la estimación de dicha aptitud.

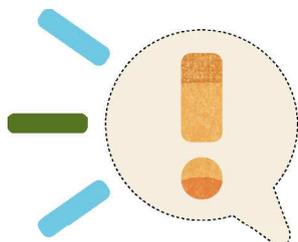
En resumen, tras el análisis de los constructos de inteligencia y sobredotación intelectual y una vez formulada la definición de este último, hemos de tener en cuenta que *“las técnicas e instrumentos de evaluación empleados deben ser coherentes con ella. Las dimensiones que impliquen el concepto de superdotación adoptado definirán las variables a medir, las técnicas a emplear y la propia situación de medida.”* (Rayo Lombardo, 2001, 89). En este sentido, podemos concluir:

- El concepto de sobredotación ha evolucionado, de forma paralela y dependiente a la evolución del propio constructo de la inteligencia, desde una concepción monolítica de la misma a modelos factoriales para llegar a los actuales jerárquicos donde los factores generales o primarios se sitúan en un nivel superior y los específicos o secundarios en un nivel inferior, además de ponerse de manifiesto la dificultad para proponer un concepto único.
- Que aunque presentan diferencias, las distintas concepciones y modelos de superdotación están de algún modo interrelacionados y no deben ser excluyentes. (Rayo Lombardo, 2001). En este sentido, la “teoría de la inteligencia unidiversa” hace hincapié en la naturaleza unitaria y múltiple

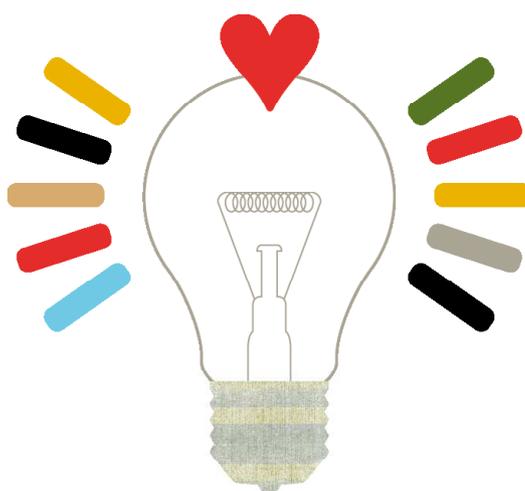
de la misma, en la que ni se adopta un enfoque monolítico y obsoleto ni se proclama una multiplicidad que ponga en peligro su unidad (Martínez-Otero, 2009).

- Acercarnos a lo que pueda ser el nivel de funcionamiento de cualquiera de estas grandes habilidades cognitivas nos obliga a valorar todos los procesos mentales que la configuran. Con las mediciones parciales de esos procesos aumentaremos nuestro conocimiento sobre ella y obtendremos, al mismo tiempo, una aproximación lo más exacta posible de la misma.
- Resulta difícil encontrar un test que pueda valorar todas las habilidades que consideramos del perfil del alumnado con altas capacidades intelectuales. Como difícil es también encontrar uno que mida todas las habilidades o aptitudes que puedan integrar una compleja habilidad o macroproceso, lo que nos obligará a utilizar varias pruebas.
- Por otra parte, debemos asumir que el desarrollo de una habilidad específica es producto de la herencia y del ambiente. En este sentido el alumnado con sobredotación como cualquier otro ser humano, hasta cierto punto, se hace, y en ese hacerse intervienen la familia, el contexto social y el contexto educativo. Por ello, planteado de modo general, el proceso de enseñanza-aprendizaje para el alumnado con altas capacidades intelectuales no necesariamente tendría que ser distinto al seguido con niños y niñas de inteligencia normal, puesto que en ambos casos se trata de abordar sus necesidades (Calero García y Gómez, 2007).

En la siguiente tabla se recogen las aptitudes cognitivas y configuraciones intelectuales de las altas capacidades por sobredotación intelectual y los distintos tipos de talentos con la indicación del valor del centil por encima del que han de puntuar mínimo para cada una de las aptitudes que se contemplan. Las casillas vacías, en las que no aparece valor del centil, corresponden a factores no definitorios del talento en cuestión, por tanto, pueden presentar cualquier valor, incluso por debajo de la media.



	C Creatividad ¹	RL Razonamiento lógico	GP Gestión perceptual	GM Gestión de memoria	RV Razonamiento verbal	RM Razonamiento matemático	AE Aptitud espacial
SOBREDOTACIÓN INTELLECTUAL	>75	>75	>75	>75	>75	>75	>75
TALENTOS SIMPLES							
Talento matemático						>95	
Talento verbal					>95		
Talento lógico		>95					
Talento creativo	>95						
TALENTOS COMPLEJOS							
Talento académico		>80		>80	>80		
Talento artístico	>80		>80				>80



¹ La creatividad es un concepto multidimensional y determinante en la valoración del alumnado con sobredotación. Para hacer una adecuada valoración es conveniente que además de los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas se tenga en cuenta la información cualitativa aportada por el alumno o alumna, por el profesorado y por su familia respecto a los productos que elabora, tanto orales como gráficos, digitales o en cualquier otra manifestación, considerando las dimensiones que definen la creatividad: fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración, formulación y resolución de todo tipo de problemas.

3

Procedimiento de identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales

El “Plan de actuación para la atención educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales en Andalucía”, señala como primer objetivo el siguiente: “Sistematizar el proceso de detección temprana de nuevos casos, iniciado en los Planes anteriores”.

Por su parte, el “Protocolo Para la Detección y Evaluación del Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo Asociadas a Altas Capacidades Intelectuales”, enmarcado dentro de las acciones que contempla el mencionado Plan, contempla la realización de un proceso generalizado de identificación entre la población escolar en dos momentos diferentes de la escolarización, 1º de Educación Primaria y 1º de Educación Secundaria Obligatoria, con procedimientos uniformes para toda Andalucía.

El objetivo es favorecer la identificación temprana del alumnado que posee características relacionadas con altas capacidades intelectuales y orientar la respuesta educativa que se llevará a cabo con este alumnado, desde el momento mismo de la detección de las necesidades específicas de apoyo educativo que presenta.

Se parte de una concepción de la sobredotación alejada de aquella que la concibe como una simple cuestión de ser o no ser. Se trata de descubrir el talento potencial para llevar a cabo acciones educativas que lo desarrollen. Talentos que emergen y evolucionan cuando se dan las condiciones adecuadas de estimulación en el entorno escolar y familiar del sujeto. Es decir, como señala Jiménez Fernández (1996): *“concebimos la dotación como un constructo complejo, multidimensional y dinámico que debe ser detectada, estimulada y valorada por la educación sistemática”*.

Ahora bien, con mayor frecuencia que la deseada, estamos acostumbrados a ver como el sistema reacciona, actúa cuando el problema se plantea. En el caso de los alumnos y alumnas con altas capacidades intelectuales este tipo de actuación se apoya en concepciones erróneas de la sobredotación intelectual y mitos como el que sostiene que estos niños y niñas tienen la capacidad y recursos suficientes como para alcanzar por sí mismos su pleno desarrollo. Desde este punto de vista cualquier alumno o alumna de altas capacidades intelectuales que no presente ningún tipo de problemas puede pasar fácilmente inadvertido, dándose el hecho de que muchos de ellos y de ellas son identificados como tales en el transcurso de una valoración solicitada por el centro o la familia motivada por sus problemas de comportamiento.

En este sentido, el **Plan de actuación para la atención educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales en Andalucía** y el “Protocolo para su identificación” pretenden desmarcarse de este tipo de actuaciones, distanciándose de concepciones erróneas de la sobredotación intelectual y desprendiéndose de mitos como los señalados. Las actuaciones descritas en el “Protocolo de identificación del alumnado de altas capacidades intelectuales” tratan de imprimir al sistema educativo un marcado carácter proactivo, estableciendo un procedimiento de búsqueda sistemático y regular de este alumnado con el objetivo de articular una respuesta educativa más ajustada a sus necesidades y evitar los posibles efectos negativos que la ausencia de ésta puede provocar en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado y en su proceso de desarrollo personal.

Sin embargo, las controversias en el tema siguen existiendo y concretamente las referidas al proceso de identificación. Discrepancias que girarían alrededor de aspectos como los siguientes (Hany, 1993; en Rayo Lombardo, 20001, 89):

- Tipo de instrumentos utilizados *al sugerir algunos autores el uso de indicadores generales (inteligencia, creatividad, etc.), mientras otros consideran más adecuados indicadores específicos, relacionados con las características del programa que se va a seguir.*
- *Utilización de determinadas fuentes de información, como profesorado,*

familia, compañeros y compañeras y el mismo alumnado, etc. En este sentido, algunos autores señalan la debilidad del criterio de designación por los profesores (García Yagüe, 1986; Richert, 1991), mientras otros señalan su pertinencia como alternativa complementaria (Renzulli, 1979; Tannenbaum, 1983; Gagné, 1994; Jiménez Fernández, 1996; González y Gotzens, 1998).

Como señalan Tournon, Fernández y Reyero (2000), la escasa formación inicial y permanente del profesorado sobre el tema de la superdotación, contribuye a dificultar, no sólo su identificación, también el desarrollo de medidas educativas adecuadas a las características de este alumnado. En este sentido, los resultados de investigaciones al respecto informan del aumento de validez de los juicios del profesorado tras un entrenamiento y la utilización de instrumentos que guíen su observación (Rayo Lombardo, 2001).

Por otra parte, el “Modelo de Identificación” que se propone es fruto, en primer lugar, del análisis de los criterios que tradicionalmente se han venido utilizando para la identificación de este alumnado y basados en una concepción unitaria de la inteligencia: precocidad, juicio de los profesores y profesoras, rendimiento escolar, cociente intelectual, creatividad, características de la personalidad, autoselección del alumno o alumna. Ninguno de ellos, individual o conjuntamente tomados, han resultado suficientes para evaluar con certeza capacidades de este alumnado, ni para predecir su rendimiento excepcional en el futuro. Y, en segundo lugar, del análisis de aquellos criterios basados en la concepción pluridimensional de la inteligencia: por ejemplo criterio pluridimensional de García. Yagüe, criterio pluridimensional tres fases de Beltrán y Pérez, criterio pluridimensional tres fases de Rayo Lombardo, criterio pluridimensional Renzulli y otros basados en el criterio evolutivo global con la utilización de criterios multidimensionales, incluyendo la autoselección del alumno o alumna, evaluación en situaciones académicas y no académicas y medición a lo largo del curso de la vida de Hume (2000).

La elección de un modelo de criterio pluridimensional se justifica al ser un sistema que nos permite la selección, en amplias poblaciones, de muestras de alumnos y alumnas con altas capacidades. Son modelos que se caracterizan por el empleo de métodos cuantitativos y cualitativos y el uso de un sistema de filtrado dividido en fases.

Se trata, en primer lugar, de un modelo sólido y operativo en cuanto combina diversas fuentes de información y distintos instrumentos para extraer información por vía psicométrica a través de test de inteligencia, aptitudes intelectuales, creatividad, personalidad, adaptación a grupos, etc.; información del desarrollo contemplando la opinión de padres y profesorado e información de logros académicos y competencia curricular. Y en segundo lugar, un modelo que tiene claro que la identificación de este alumnado y la detección de sus necesidades educativas debe realizarse en los centros escolares como mejor manera de dar respuesta a la diversidad de nuestras aulas fruto de las diferencias individuales.

En este sentido, la evaluación del alumnado con altas capacidades intelectuales asociadas a sobredotación intelectual es un proceso que ha de pasar por una anamnesis que indague sobre los antecedentes y el desarrollo del sujeto valorado y en la que la utilización de técnicas como la entrevista y/o el autoinforme (en el caso del alumnado de 1º de ESO) va a proporcionarnos información relevante para el diagnóstico.

Se procederá, por otra parte, a la evaluación de aptitudes y habilidades, a través de pruebas formales y no formales, tanto de habilidades generales (inteligencia, creatividad), como específicas (verbal, numérica...) y otras consideradas de desempeño en áreas académicas, del deporte, el arte, etc.

Se terminará con la evaluación de los intereses, estilos de aprendizaje, motivaciones y adaptación a los diferentes grupos sociales, que ayudarán a orientar el plan de atención diferenciada del alumno o alumna evaluado o evaluada.

Por otra parte, la evaluación de las habilidades referidas a los talentos específicos sigue idénticos parámetros que el proceso descrito en el párrafo anterior, aunque con algunas matizaciones. En este caso, el proceso de valoración, con utilización de pruebas de aptitud y actitud, ha de centrarse en el área o áreas de dominio del sujeto.

La valoración del desempeño en el área o áreas de dominio deben realizarla profesionales expertos y expertas en la misma, pues son quienes podrán determinar las potencialidades y desempeños superiores, teniendo en cuenta el criterio fundamental de identificación del talento que no es otro que el interés o

motivación hacia el área o áreas de dominio específico.

3.1. Consideraciones sobre la identificación temprana de las altas capacidades intelectuales

Como hemos mencionado la excepcionalidad intelectual "no es fácil" de identificar. La detección mejora si está guiada por un cuestionario de observación de conductas (Guskin, Peng y Simón, 1992; Rayo Lombardo, 2001). Es más fácil identificar niñas o niños precoces o talentos académicos por sus conductas y alto rendimiento escolar; en el resto de casos de excepcionalidad hace falta una evaluación precisa de las capacidades intelectuales para determinar el perfil del alumno o alumna.

No todos los superdotados y superdotadas pueden detectarse precozmente, algunos y algunas muestran y desarrollan sus capacidades más tarde. Y otros u otras que se adelantan al desarrollo de sus compañeros o compañeras (precoces) e incluso se les etiqueta de superdotados o superdotadas, más tarde se nivelan con la media (Felman y Goldsmith, 1986).

A edades tempranas hay que ser cauteloso a la hora de diagnosticar la sobredotación intelectual ya que podemos estar confundiendo la precocidad intelectual, fenómeno evolutivo y no permanente, la sobredotación intelectual fenómeno cognoscitivo y estable y el talento fruto del aprendizaje sistemático, entrenamiento y práctica. Es decir, el diagnóstico de sobredotación intelectual y talento, realizado especialmente a edades muy tempranas, puede ser arriesgado y un tanto especulativo.

3.2. Consideraciones en función del tipo de excepcionalidad intelectual

Aunque no podemos generalizar contribuyendo así a la difusión de estereotipos en torno a este alumnado, si conviene, a efectos metodológicos mencionar algunas peculiaridades que con frecuencia se repiten. Hemos de insistir previamente en que como grupo, también el alumnado con altas

capacidades intelectuales es un grupo heterogéneo y como tal cada alumno o alumna será un caso que deberemos considerar individualmente.

- El alumnado con altas capacidades asociadas a sobredotación intelectual no necesariamente tiene que obtener notas excepcionales (de hecho no es lo más frecuente), ni exactamente el mismo rendimiento en todas las materias ya que pueden estar más motivados hacia algún campo específico. Pero no suelen presentar problemas escolares, ni de bajo rendimiento, ni de desmotivación. Se adaptan bien al medio y buscan el estímulo intelectual fuera del aula, si la escuela no satisface sus necesidades de aprendizaje. Por supuesto, el alumnado de altas capacidades intelectuales puede presentar, al igual que el resto de alumnado, problemáticas específicas que dificulten su rendimiento académico (Artiles et al. 2002).
- Es más frecuente encontrar un alto rendimiento académico en alumnado con un perfil de "talento académico" o en alumnado "precoz" en sus primeros años de desarrollo cognoscitivo. Es asimismo, este tipo de alumnado el que puede "desmotivarse" y, por tanto, presentar una bajada en su rendimiento académico. Se aburren porque sus conocimientos y ritmo de aprendizaje más rápido les hacen estar más avanzados (a nivel curricular) que sus compañeros o compañeras de curso. La desmotivación, la falta de hábitos de estudio o en el caso de los alumnos y alumnas precoces, la igualación de competencias intelectuales a sus compañeros o compañeras, puede conducir no sólo al descenso del rendimiento académico sino en ocasiones al fracaso escolar.
- Talentos: Los alumnos y alumnas con un determinado talento presentarán rendimientos desiguales en función de las áreas que dominan (un alto rendimiento) y las que no dominan (un rendimiento discreto o bajo).
- Talento Matemático: Se caracterizan por disponer de elevados recursos de representación y manipulación de informaciones que se presentan en la

modalidad cuantitativa y/o numérica. La falta de motivación de estos niños radica en el rechazo que tienen a las tareas que no exijan razonamiento matemático; además, deberían trabajar el problema que pueden presentar en la utilización del lenguaje.

- Talento Lógico: Académicamente no suelen presentar ningún problema importante, pero las dificultades las encuentran en la interacción con sus compañeros y compañeras, precisamente por el rigor que tienen para aplicar normas y reglas.
- Talento Académico: Tipo de talento complejo en el cual se combinan recursos elevados de tipo verbal, lógico y de gestión de la memoria. Se deben disponer de actividades y temas de enriquecimiento, ajustadas al ritmo de aprendizaje tan rápido que tienen, lo que no significa trabajar contenidos de cursos posteriores; más bien trabajar temas y contenidos a un nivel más profundo.
- Talento Verbal: Muestran una extraordinaria inteligencia lingüística, que se concreta en una gran capacidad para utilizar con claridad las habilidades relacionadas con el lenguaje oral y escrito, lo que favorece su rendimiento escolar. No obstante, se ha de tener en cuenta que aunque la capacidad verbal es una ayuda muy importante para el aprendizaje académico, la inteligencia se compone de otros recursos. Por tanto, han de pensar que estos talentos pueden parecer más inteligentes de lo que realmente son.
- Talento Artístico-Figurativo: Manifiestan una gran capacidad para percibir imágenes internas y externas, transformarlas, modificarlas y descifrar la información gráfica. Se ha de intentar lograr una mayor motivación escolar de este tipo de alumnado, proporcionándole actividades figurativas en las tareas habituales del currículo, como ayuda a la representación o expresión de informaciones.

- **Talento Creativo:** Suelen tener una gran capacidad para explorar las diferentes alternativas para resolver problemas, su pensamiento es dinámico y flexible y su organización mental es poco sistemática. Cabe esperar que la creatividad no está únicamente asociada a la producción artística, sino que es un recurso de uso general, de la misma manera que sucede con la lógica. Estos alumnos y alumnas pueden tener unos rendimientos dispersos de difícil comprensión. Los trabajos y actividades en grupo y de forma cooperativa son una buena vía para que el talento creativo pueda poner a disposición su creatividad en beneficio de los compañeros y compañeras. El alumnado con este tipo de talento es el que puede presentar más problemas en la adquisición de aprendizajes y con alta probabilidad de presentar fracaso escolar. La explicación podría encontrarse en el modo en que estos alumnos y alumnas procesan la información o las conclusiones a las que puede llegar (productos) que no son excesivamente adaptativos al modelo escolar occidental que prioriza el razonamiento lógico y la memorización a la innovación.

3.3. Consideraciones en la valoración de las niñas con altas capacidades intelectuales

Las características de las alumnas con altas capacidades intelectuales pueden ser diferentes a las características que presentan los niños. Una de estas características diferenciales es la de la **"invisibilidad"**. El número de alumnas superdotadas detectadas/identificadas en los trabajos publicados es desproporcionado en relación con los alumnos, fruto tanto del efecto de "invisibilidad social" como de "invisibilidad personal". Como señala Noble (1989), en un estudio realizado con 142 mujeres con alta capacidad intelectual entre 19 y 75 años, todas ellas habían ocultado su talento en algún momento de su vida, incluso en la facultad eran menos populares y menos solicitadas por los chicos.

Esta realidad fue corroborada el curso pasado en nuestra Comunidad Autónoma. Según los datos obtenidos del curso 2010-2011, registrados en la plataforma informática de gestión de centros educativos, Séneca, el número de

alumnos identificados en colegios públicos en educación Primaria es de 64,50%, mientras que las alumnas representan el 35,50%. En los Institutos de Educación Secundaria, los chicos censados suponen el 74,46%, frente al 25,44% de chicas. Igualmente, en los centros concertados se observa esta diferencia, son 75% de niños detectados en primaria frente a 25% de niñas. En la etapa de educación secundaria encontramos datos similares obteniéndose un 70,06% de niños frente a un 29,94% de niñas.

Del análisis y comparación de las conclusiones de las distintas investigaciones sobre intereses, roles y factores de personalidad, Coriat (1990, 52) señala que una base común parece encontrarse bajo estas conclusiones: nuestra cultura no acepta un concepto de feminidad asociado al de superioridad. Que las mujeres, sigue diciendo, *"den prueba de gran capacidad intelectual o accedan a ciertas profesiones equivale, según esta mentalidad, a acceder a los privilegios puramente masculinos y a exponerse a ser rechazadas"*.

Freeman (1983), también supone que la inteligencia alta puede intensificar los problemas evolutivos normales del rol sexual y cita a Osborne y Taylor (1980), quienes afirman desde su práctica clínica que algunas *"chicas superdotadas tienen dificultad en acomodar el rendimiento alto con la feminidad, incluso hoy día, de tal manera que a menudo parece más simple renunciar a una de las cualidades deliberadamente"* (p.483). Así, con frecuencia las adolescentes más dotadas rechazan participar en programas de enriquecimiento, aceleración, etc. Prefieren permanecer con sus compañeros y compañeras para no verse señaladas, diferenciadas de las demás y mantener un buen nivel de aceptación social en el grupo aún a costa de aburrirse en clase.

Por ello, es necesario, una atención especial por parte de todos las y los profesionales, tanto de la orientación educativa como de sus profesores y profesoras a ciertas cuestiones:

- El género es una variable moduladora de la conducta de la persona.
- Esta modulación es matizada por las experiencias de la persona en los distintos contextos familiar, escolar, social y cultural donde se desenvuelve el individuo.
- Hacer explícitos los estereotipos y actitudes negativas existentes en los citados contextos hacia las niñas de altas capacidades intelectuales es de suma importancia con el fin de adoptar aquellas

decisiones más adecuadas a la situación.

- Procurar que la identificación de las niñas y niños de altas capacidades intelectuales se realice a edades tempranas con objeto de evitar la invisibilización en la que suelen caer.
- Los centros educativos deben, a través de la intervención en altas capacidades e igualdad de género, conseguir que, como afirma Peña (2002), talento y feminidad no sean incompatibles.

4

Fuentes de información e instrumentos

La familia, el profesorado, los compañeros y las compañeras, el propio alumno o alumna son fuentes de información utilizadas en cualquier modelo de identificación. A título orientativo, en los Anexos I y II se ha tratado de recoger con detalle diferentes instrumentos utilizados en la evaluación psicológica para la población escolar de las etapas de educación primaria y educación secundaria obligatoria. Aspectos como la conducta, el estado emocional, las diferentes capacidades o los rasgos de personalidad, deben ser susceptibles de una valoración por parte del o de la profesional de la orientación educativa. Las pruebas recogidas aquí son solo orientativas y es el orientador u orientadora quien, en cada caso concreto, decidirá sobre las mismas.

5

Conclusión

En la presentación del documento, se presentaba como un instrumento abierto que con la diversa experiencia de su puesta en práctica está destinado al enriquecimiento y la mejora hasta construir una eficaz herramienta para los orientadores y orientadoras de Andalucía.

Para contar con tu valiosa aportación debes dirigir todas tus sugerencias a la persona responsable del Equipo de Orientación Educativa Especializado de tu provincia, cuya dirección de correo electrónico se señala a continuación:

Provincia	Responsable	e-mail
Almería	Antonia Sánchez Rodríguez	eo.eaacc.dpal.ced@juntadeandalucia.es
Cádiz	M ^a Carmen Cordero Monge	mcarmen.cordero.ext@juntadeandalucia.es
Córdoba	Manuel Casado Barragán	altacapacidadescordoba@gmail.com
Granada	M ^a José Baena Vílchez	mjose.baena.ext@juntadeandalucia.es
Huelva	José Cuadrado Hierro	jose.cuadrado.ext@juntadeandalucia.es
Jaén	José Rayo Lombardo	jose.rayo.ext@juntadeandalucia.es
Málaga	M ^a Dolores García Román	altacapacidades.dpma.ced@juntadeandalucia.es
Sevilla	Inés I. Irizo García	inesinmaculada.irizo.ext@juntadeandalucia.es

6

Referencias bibliográficas.

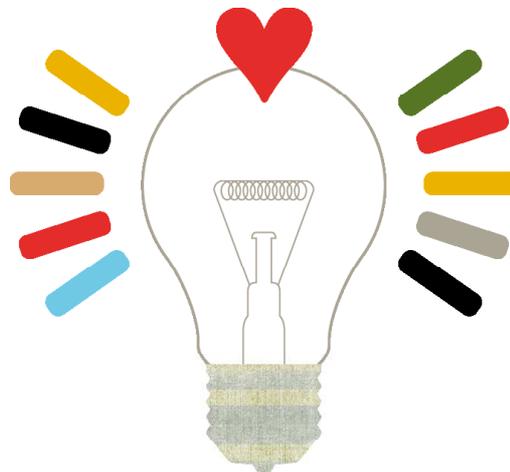
- Alfonso et al. 2005. The impact of the Cattell-Horn-Carroll Theory on Test Development and interpretation of Cognitive and Academic Abilities. En D.P. Flanagan, y P.L. Harrison (Ed.) *Contemporary Intellectual Assesment* (2ª Edición). (pp. 185-202). Nueva York: Guilford Press.
- Artiles et al. 2002. Orientaciones para conocer y atender al alumnado con altas capacidades. Guía para las familias. Consejería de Educación del Gobierno Autónomo de Canarias. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.
- Calero, M.D., García, M.B. y Gómez, M.T. (2007). *El alumno con sobredotación intelectual*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación
- Carroll, 1997. Psychometrics, Intelligence, and Public Perception, *Intelligence* 24, 25-52
- Castelló, A. (1995a): Estrategias de enriquecimiento del currículum para alumnos y alumnas superdotados. *Aula de innovación educativa*, 45, 19-26.
- Castelló, A. (1995b): Modelos de inteligencia y modelos de instrucción: relaciones teóricas y funcionales. En C. Genovard, J. Beltrán i F. Rivas: *Psicología de la instrucción III*. Nuevas perspectivas. Madrid: Síntesis.
- Castelló y de Batlle, 1998 Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumnado superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. Departamento de Psicología de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona.

- Castelló y Martínez (1999), Alumnat excepcionalmente dotat intel·lectualment. Generalitat de Catalunya.
- Gardner, H. (1983). Frames of mind. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1998). Mentees creativas. Una anatomía de la creatividad. Barcelona, Paidós.
- Gagné, F. (1991). Toward a Differentiated Model of Giftedness and Talent. En Colangelo, N y Davis, G.S. 65-80.
- Gagné, F. (1993). Constructs and Models Pertaining to Exceptional Human Abilities. En Heller, K.A.; Monks, F.J. y Passow, A.H. (Eds.). International Handbook of Research and development of Giftedness and Talent. Oxford: Pergamon Press.
- Genovard y Castelló, 1990 El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual. Madrid, Pirámide.
- Guilford, J.P. (1967). La naturaleza de la inteligencia humana. Barcelona, Paidós (trad. 1986).
- Hume, M (2000). Los alumnos intelectualmente bien dotados. Barcelona, EDEBÉ.
- Jiménez Fernández, (2000). Diagnóstico y educación de los más capaces. Madrid. MEC, UNED
- Jiménez, J.E. y Artiles, C. (2005). La competencia cognitiva del alumnado con altas capacidades intelectuales: valoración de las habilidades intelectuales y creativas. En Artiles, C. y Jiménez, J.E. (Coord.) Identificación e intervención educativa y familiar con el alumnado de altas capacidades intelectuales. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.
- Martínez–Otero Pérez, (2009). La Teoría de la Inteligencia Unidiversa y la Educación. Revista científica electrónica de psicología. ICSa-UAEH No.6. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación.
- McGrew, 2005b. Cattell-Horn-Carroll (CHC) Definition Project. Consultado en marzo del 2005 de la web del Institute for Applied Psychometrics (IAP) (<http://www.lapsych.com/chcdef.htm>).

- McGrew, 2005c. The Cattell-Horn-Carroll Theory of Cognitive Abilities: Past, Present, and Future. En D.P. Flanagan y P.L. Harrison (Eds.) Contemporary Intellectual Assessment (2ª Edición). Nueva York: Guilford Press.
- Plan de actuación para la atención educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales en Andalucía” (2011). Consejería de Educación Junta de Andalucía. Dirección General de Participación e Innovación Educativa.
- Prieto, Parra, Ferrándiz, Sánchez y Ferrando (2003). Identificación de los alumnos con altas habilidades en centros educativos de la Región de Murcia. Convenio Universidad-Consejería de Educación y Cultura.
- Rayo Lombardo, (1997). Necesidades educativas del superdotado. Madrid. EOS.
- Rayo Lombardo, (2001). Quiénes y cómo son los superdotados. Implicaciones familiares y escolares. Madrid. EOS.
- Rayo Lombardo, J. (2006). Propuesta de un modelo de identificación del alumnado con sobredotación intelectual. En actas del I Congreso Provincial de Orientación de Córdoba. CD.
- Renzulli, J.S. (1994). El concepto de los tres anillos de la superdotación: un modelo de desarrollo para una productividad creativa.", en Benito Mate, Y. (Coord.) Intervención e investigación psicoeducativa en alumnos superdotados. pp.41-78. Amarú. Salamanca.
- Renzulli, J.S. y SMITH (1976). Scale for rating the behavioral characteristics of superior students. Escala de clasificación de las características de comportamiento de los estudiantes para alumnos (traducida y adaptada por Castelló, A. 1986) y Escala de clasificación de las características de los estudiantes para los maestros (traducida y adaptada por Castelló, A. 1986).
- Sánchez, C.; Parra, J.; Prieto, M.D y Bermejo, M.R. (2005). Procedimiento de identificación de superdotados y talentos específicos. Revista de investigación psicoeducativa. Vol 3 nº 3 pp 1-13. EOS y Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- Santamaría, Arribas, Pereña y Seisdedos. (2005). EFAI. Tea. Madrid.
- Sternberg, R.J. (1985). Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence.

New York. Viking.

- Touron, Reparaz, Peralta. (1998). La superdotación intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas. EUNSA, Ediciones Universidad de Navarra SA.
- Touron, Fernández y Reyero. (2000). Actitudes del profesorado hacia la superdotación. Implicaciones para el desarrollo de programas de formación. Departamento de Educación. Universidad de Navarra.





Anexo I

**Instrumentos para la
evaluación de las altas
capacidades intelectuales**

Pruebas estandarizadas de inteligencia general y aptitudes específicas

TÍTULO AUTOR	Ámbitos Valorados	Intervalos de edad	Modalidad de aplicación	Tiempo de aplicación	Observaciones
Escalas Wechsler (WPPSI –III, WPPSI, WISC-R, WAIS) (D. Wechsler, 1977 – 1999)	Capacidad Intelectual Escalas: verbal, manipulativa y total + distractibilidad.	2 años y 6 meses hasta 7 años y 3 meses 3 – 6 años 5 – 16 años	Individual	Variables según prueba	Puntuaciones típicas y percentiles. Cociente intelectual por escalas y total.
Test de Inteligencia No verbal TONI 2, apreciación de la habilidad cognitiva sin influencia del lenguaje (Brown y otros, 1990/1995).	Inteligencia no verbal.	para todas las edades.	individual.	variable, 15 minutos aproximadamente.	Las puntuaciones directas se pueden transformar en centiles o en cocientes de desviación
Escalas de aptitudes intelectuales BAS-II (Colin D. Elliott, 2011)	Índice General e índices de aptitud intelectual que evalúan aspectos concretos de esa capacidad general.	de 2 años y 6 meses hasta 17 años y 11 meses.	Individual.	variable, entre 25 y 45 minutos los tests principales, y entre 35 y 70 minutos la aplicación completa	puntuación de aptitud, T, percentiles, CI, edad equivalente

Batería de Evaluación de Kaufman para Niños (K-ABC) (Kaufman y Kaufman, 2004).	Habilidad cognitiva y rendimiento	2 años y medio a 12 años y medio.	individual.	variable.	Baremos en puntuaciones escalares, centiles, y edades equivalentes. Presenta, además, una escala especial, no verbal, destinada a evaluar las habilidades intelectuales de los niños con dificultades lingüísticas o auditivas
TERMAN-MERRILL (Terman y Merrill. 1975)	Capacidad Intelectual	2 años hasta adultos	Individual	Variable < 90`	Permite obtener edad mental convertible en CI. Pruebas de edad (base y techo)
Escala de Inteligencia Stanford-Binet Preescolar. Gale H. Roid	Evalúa razonamiento no verbal, conocimiento verbal, memoria práctica, memoria Visual-Espacial, memoria cuantitativa	de 2 a 7 años	Aplicación individual	90'	Cociente intelectual
Escala de Inteligencia Stanford-Binet 5ª edición. Gale H. Roid	Evalúa razonamiento no verbal, conocimiento verbal, memoria práctica, memoria Visual-Espacial, memoria cuantitativa	de 2 años a edad adulta.	Aplicación individual	90'	Cociente intelectual

Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para niños. MSCA. 8ª edición revisada	Evalúa aspectos psicomotrices y aptitudinales en niños a partir de dos años	Desde 2 años y 6 meses.	Individual	90'	Cociente intelectual
RAVEN (CPM – SPM y APM) Matrices progresivas (Raven, Court y Raven. 1995)	Inteligencia general Factor “g”	Niños Adolecen. Adultos	Individual	40` - 90`	Baremos en centiles y puntuaciones típicas por grupos de edad
TIG-2 Dominós, forma 2 (Sección estudios de TEA. 1990)	Inteligencia general Factor “g”	> 12 años	Individual o colectiva	30`	Material y ejecución no verbal Discrimina en niveles medios y superiores
D-70 DOMINÓS (Kowrousky y Rennes. 1988)	Inteligencia general Factor “g”	> 12 años	Individual o colectiva	40`	Material y ejecución no verbal Ofrece centiles y eneatispos por grupos de edad.

K-BIT Test breve de inteligencia (Kaufman y Kaufman. 2000)	Inteligencia verbal y no verbal Escalas: vocabulario y Matrices CI Global	4 años hasta adultos	Individual	< 30`	Adecuado como screening Puntuaciones típicas Baremos bimensuales
Tests de factor “g” (Escalas: 2 y 3) (Cattell y Cattell. 1989)	Inteligencia general; factor “g”	8 – 14 años > 15 años	Individual o colectiva	30`	Puntuaciones centiles y “s” y cociente intelectual (CI) por edades.
RIAS: Escalas de Inteligencia REYNOLDS	Evaluación de la inteligencia y la memoria. Se compone de seis subtest	edades entre 3 y 94 años	Individual	40’	Ofrece puntuaciones en Inteligencia general, Memoria general, Inteligencia verbal e Inteligencia no verbal.
EFAI, evaluación factorial de las aptitudes intelectuales P. Santamaría, D. Arribas, J. Pereña y N. Seisdedos	Evalúa aptitudes básicas: Espacial, Numérica, Razonamiento, Verbal y Memoria	desde 8 años hasta adultos	Individual o colectivo	60’	Puntuaciones centiles
PMA, aptitudes mentales primarias L. L. Thurstone	Apreciación de factores básicos de la inteligencia: Verbal, Espacial, Numérico, Razonamiento y Fluidez Verbal	A partir de 10 años	Individual o colectiva	24’	Percentiles. El total ponderado de estos factores permite una estimación de la inteligencia general

BADyG (Renovados) (Formas: I, E1, E2, E3, M, S) (Yuste, Martínez, Galvé. 1998)	Inteligencia general y Aptitudes específicas	Infantil Primaria ESO Bach-Univ	Individual o colectivo	Subpruebas acotadas 75`	Percentiles, eneatis y puntuación IG (inteligencia general) transformable en CI (cociente intelectual)
IGF (Renovado). Inteligencia general y <u>factorial</u> (Formas: 1, 2, 3, 4, 5, y 6) (Yuste. 2002)	Inteligencia general. Factores 2º: Razonamiento lógico, espacial, verbal y numérico	Infantil Edu. Prima ESO Bach- Univ	Individual o <u>colectiva</u>	Variable según formas y edades	Percentiles y eneatis en cada factor; convertibles los obtenidos en Inteligencia General (IG) en Cociente
DAT-5 Tests de aptitudes diferenciales (Bennett, Seashore... 2000)	Razonamiento verbal, numérico, abstracto, relaciones espaciales, ortografía y rapidez y exactitud perceptiva	1º ESO hasta adultos	Individual o colectiva	143`	Percentiles, decatis y "s" por niveles
BTI. batería tea inicial García, J. E., Arribas, D. y Uriel, E. J.	Evalúa el razona. abstracto, vocabulario, memoria visual, capacidad atención, dificultades con la lectura y comprensión de conceptos generales,	6-8 años 1º-2º primaria	Individual o colectiva	60'	Puntuaciones centiles
TEA "Test de Aptitudes Escolares" L.L. Thurstone y Th.G. Thurstone	Tres niveles TEA 1, 2 y 3	8-11 años 11-14 años 14-18 años	Individual o colectiva	60`	Convertibles las puntuaciones en CI

Test de apreciación de dibujos <u>Graves. 1979</u>	Aptitudes de apreciación y producción artística	> 10 años Adultos	Individual	Variable 25`	Tarea: Elegir entre varios el dibujo de mayor valor estético Puntuaciones centiles y eneatis en varios ámbitos profesionales y bachillerato elemental y superior
Test de Memoria y Aprendizaje TOMAL	Memoria verbal, no verbal, memoria compuesta, recuerdo demorado, recuerdo asociativo, de aprendizaje, recuerdo secuencial, recuerdo libre y atención/concentración	Evalúa memoria en el rango de 5 a 19 años	Individual	45`	Se compone de 14 tests divididos en dos escalas - verbal y no verbal
Test de Memoria MY (Yuste)	Evaluación de la memoria inmediata tipo gráfico y de palabras, números, relatos, a partir de estímulos visuales y auditivos	Elemental (7-8); Nivel I (8-10); Nivel II (10-13); Nivel III (14-18)	Colectiva	12 a 20 `	4 niveles para cursos de Primaria y Secundaria

Pruebas estandarizadas de creatividad

TÍTULO AUTOR	Ámbitos Valorados	Intervalos de edad	Modalidad de aplicación	Tiempo de aplicación	Observaciones
PIC: Prueba de imaginación Creativa Artola González, Ancillo Gómez, Mosteiro Pintor, Barraca Mairal	Evalúa la creatividad narrativa y gráfica. Los juegos de creatividad narrativa y gráfica miden fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración, reestructuración perceptiva	8 a 12 años 3º a 6º Primaria	Individual y colectiva	40'	Criterios de puntuación y baremos por edades con centiles
TCI: Test de Creatividad Infantil. Romo Santos, Alfonso Benlliure, Sánchez-Ruiz	Evalúa la resolución de problemas	6 a 12 años 1º a 6º primaria	Individual o colectiva	45'	Baremos en puntuaciones centiles

<p>CREA. Inteligencia Creativa Modalidades (A, B y C). (Corbalá, Martínez. 2003)</p>	<p>Inteligencia creativa en el contexto de la búsqueda y resolución de problemas</p>	<p>6 -11 años 12 -16 años adultos</p>	<p>Individual o colectiva</p>	<p>10`</p>	<p>Tarea: elaboración de preguntas. Criterios de puntuación y baremos por edades con centiles. Criterios interpretativos del rango obtenido</p>
<p>TAEC. Evaluación de la creatividad (De la Torre. 1991)</p>	<p>Resistencia al cierre, originalidad, elaboración, fantasía, conectividad alcance, expansión, riqueza, habilidad gráfica, morfología imagen y estilo creativo</p>	<p>Para Preescolar (Forma A) y para E. Primaria en adelante (Forma B).</p>	<p>Individual o colectiva</p>	<p>Variable según edad < 30`</p>	<p>Tarea: Construir dibujos a partir de 12 grupos de trazos Criterios valoración por factores Plantillas de corrección y de perfil Baremos de edad con centiles</p>
<p>Prueba de Imaginación Creativa PIC-J (T. Artola, J. Barraca, C. Martín, P. Mosteiro, I. Ancillo y B. Poveda, 2008).</p>	<p>Evalúa creatividad narrativa y gráfica.</p>	<p>de 12 a 18 años.</p>	<p>individual o colectiva</p>	<p>variable, 45 minutos aprox</p>	<p>Criterios de puntuación y baremos por edades con centiles.</p>

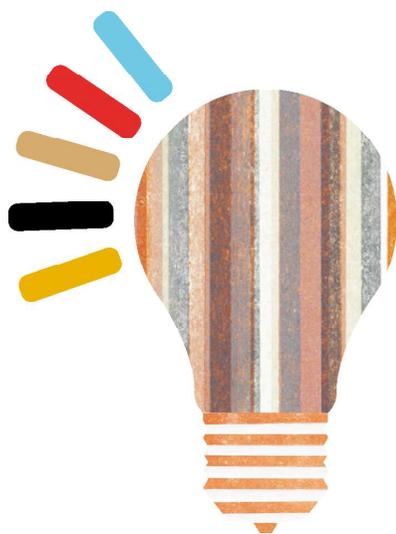
Test de Creatividad Escolar de Fernández Pozar	Evalúa creatividad narrativa y gráfica	de 2º de EPrimaria a 3º de ESO	individual o colectiva.	variable	Criterios de puntuación y baremos por niveles con centiles
Test de creatividad de Torrance Torrance tests of creative Thinking. 1966. Adaptación Jiménez González y otros, 2007	evalúa creatividad realizando dibujos, valorando los componentes de originalidad, fluidez, flexibilidad y elaboración	Desde Infantil en adelante	colectiva e individual	30´	Los baremos han sido obtenidos con población escolar de la Islas Canarias
Prueba verbal de creatividad PVEC4 Jiménez, Artilles, Rodríguez y García, 2007	Evalúa creatividad verbal, valorando los componentes de originalidad, fluidez, flexibilidad y elaboración	Educación Primaria y Secundaria Obligatoria (6 a 16 años)	Individual y colectiva	30´	Los baremos han sido obtenidos con población escolar de la Islas Canarias

Pruebas estandarizadas, cuestionarios e inventarios de personalidad y adaptación

TÍTULO AUTOR	Ítems	Intervalos de edad	Modalidad de aplicación	Tiempo de aplicación	Observaciones
I6PF Cuestionario factorial de personalidad (Cattell et al. 1998)	16 rasgos de primer orden y 4 de segundo. Escala de negación (forma A) y de distorsión motivacional (formas A, C, y D)	adolescentes y adultos	Individual o colectiva	45` - 60`	Puntuaciones en decatipos por sexos y grupos de edad para cada una de las formas de aplicación Perfiles individuales Cuadernillos también en euskera
I6PF-APQ Cuestionario factorial de personalidad para adolescentes (Schuerger. 2003)	16 rasgos o escalas primarias 5 dimensiones globales 3 medidas de estilo de respuesta 6 referencias ocupacionales	12 – 19 años	Individual o colectiva	45` - 60`	Puntuaciones centiles decatipos Perfiles individuales Corrección y tratamiento informático de los datos
EPQ-R (completa) EPQ-RS (abreviada) Cuestionarios revisados de personalidad de Eysenck (Eysenck et al.1997)	Tres dimensiones: Extraversión, Emotividad y Dureza Escala de Disimulo/conformidad	> 16 años	Individual o colectiva	15` - 30`	Baremos con puntuaciones “T” para cada sexo y grupo de edad. Perfiles individuales
AF-5 Autoconcepto . Forma 5 (García y Musitu. 1999)	Autoconcepto social, académico, emocional, familiar y físico	10 años Adultos	Individual o colectiva	15`	Puntuaciones centiles por niveles académicos y sexo Cuadernillo autocopiable. (¡Atención!: Puntuación inversa de algunos ítems)

<p>TAMAI Test autoevaluativo multifactorial de adaptación infantil (Hernández. 2002)</p>	<p>Adaptación social, familiar y escolar Actitudes educativas de los padres. Valoración de contradicciones</p>	<p>> 8 años hasta adultos</p>	<p>Individual o colectiva</p>	<p>Variable 30` - 40`</p>	<p>Tarea: Contestar SI o NO. Baremación por niveles escolares. Puntuaciones centiles, "ehpta" e Índices Críticos para eliminar puntuaciones normales. Perfiles individuales Corrección informatizada</p>
<p>Escalas de clima social CES y FES de clase y familia. Moos y cols., 1981. Adaptación española por Fernández Ballesteros, Sierra, Seisdedos y otros, 1987</p>	<p>La escala CES 9 subescalas evalúa clima social de la clase, estructura organizativa y las relaciones profesor-alumno y alumno-profesor. La escala FES evalúa relaciones interpersonales entre los miembros de la familia</p>	<p>Adolescentes a partir de 11 años y adultos</p>	<p>Individual y colectiva</p>	<p>10' a 25'</p>	<p>Baremación por edades y puntuaciones centiles</p>
<p>Batería de socialización BAS 1, 2 y 3 (Silva y Martorell, 1983, 1987)</p>	<p>Evalúa la socialización de niños y adolescentes en entornos tanto escolares como extraescolares</p>	<p>BAS 1 y 2 de 6 a 15 años. BAS 3 de 11 a 19 años</p>	<p>Colectiva</p>	<p>20´</p>	<p>Ofrecen el perfil de socialización del alumno mediante siete escalas en percentiles</p>

Escala de Autoconcepto de Piers-Harris (Piers-Harris, 1964)	autoconcepto conductual, físico, intelectual, social o popularidad, falta de ansiedad, felicidad-satisfacción, y autoconcepto global	de 7 a 12 años	Individual	variable	Criterios de puntuación y baremos por niveles con centiles
Inventario de adaptación de conducta IAC (Maria Victoria de la Cruz y Agustín Cordero, 1981)	adaptación personal, familiar, escolar y social	a partir de 12 años	individual.	30 minutos	Criterios de puntuación y baremos por edades con centiles
Cuestionario de Personalidad CPQ (Porter y Cattell, 1968, 1981)	14 dimensiones primarias de personalidad	de 8 a 12 años	individual o colectiva	80 minutos aprox	Criterios de puntuación y baremos por edades con centiles



Anexo II

**Orientaciones sobre
instrumentos para la medición
de aptitudes intelectuales**

Evaluación de habilidades cognitivas, aptitudes intelectuales.

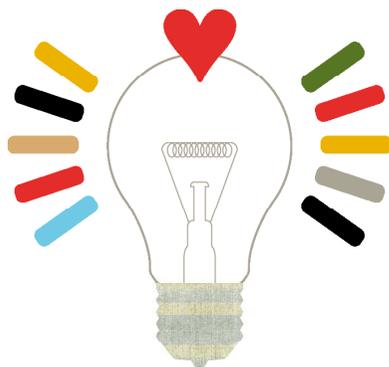
(Tabla adaptada de Jiménez y Artiles, 2004)

HABILIDADES COGNITIVAS	WPPSI	WISC-R	WISC-IV	K-ABC de Kaufman
RL Razonamiento Lógico	Semejanzas	Semejanzas Historietas	Semejanzas	Matrices analógicas (de 5 a 12 años) Series de fotos (de 6 a 12,5 años)
GP Gestión Perceptual	Casa animales Dibujo geométrico Laberintos Cuadrados	Figuras incompletas Claves Laberintos	Claves Búsqueda de símbolos Matrices Figuras incompletas Animales Conceptos Razonamiento perceptivo (directamente) Razonamiento perceptivo Velocidad de procesamiento	Movimientos de manos (de 2,6 a 12,5 años) Cierre gestáltico (de 2,6 a 12,5 años)

GM Gestión de Memoria	Casa de los animales	Dígitos	Memoria de trabajo	Repetición de números (de 2,6 a 12,5 años)
	Memoria de frases		Dígitos	Triángulos (de 4 a 12,5 años)
			Letras y números	Memoria espacial (de 5 a 12,5 años)
			Aritmética	

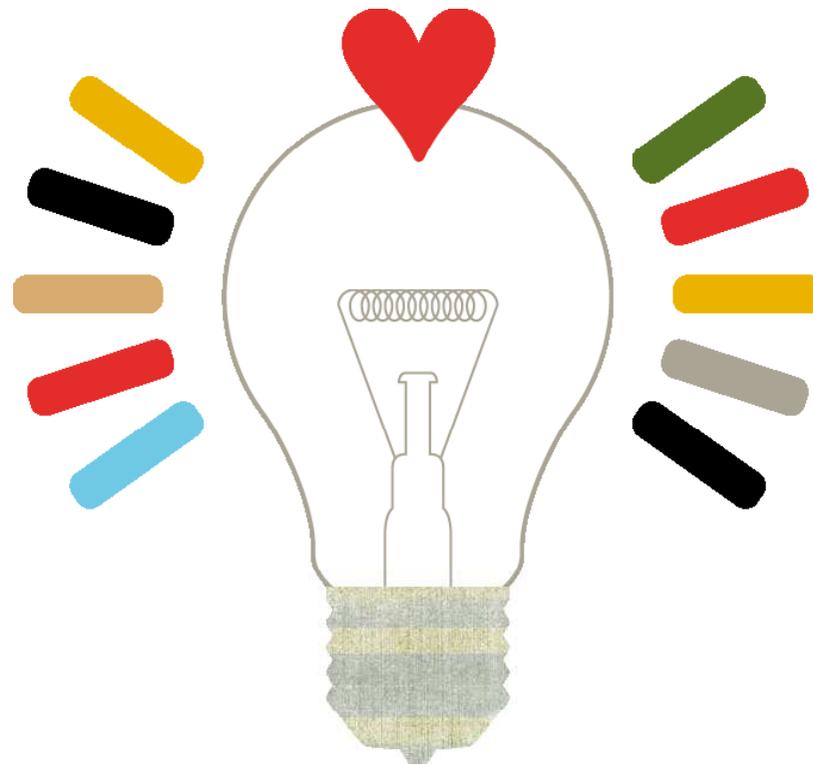


HABILIDADES COGNITIVAS	WPPSI	WISC-R	WISC-IV	K-ABC de Kaufman
RV Razonamiento Verbal	Semejanzas Información Vocabulario Comprensión	Semejanzas Información Vocabulario Comprensión	Comprensión verbal Vocabulario Información Adivinanzas Semejanzas Conceptos Comprensión	Orden de palabras (de 4 a 12,5 años) Adivinanzas (de 3 a 12,5 años) Lectura / Decodificación (de 5 a 12,5 años) Lectura / Comprensión (de 7 a 12,5 años)
RM Razonamiento Matemático	Aritmética	Aritmética	aritmética	Aritmética (de 3 a 12,5 años)
AE Aptitud Espacial	Cuadrados	Cubos Rompecabezas Figuras incompletas	Cubos Figuras incompletas	Triángulos Reconocimiento de caras Cierre gestáltico Series de fotos Ventana mágica



HABILIDADES COGNITIVAS	RAVEN	K-BIT	RIAS	D-70	FACTOR "G" de Cattell escalas 2 y 3: 8-14 años y 15 en adelante	FACTOR "G" de Cattell escala 1 De 4 a 8 años	TOMAL De 5 a 19 años
RL Razonamiento Lógico	La prueba	Matrices	Inteligencia no verbal	Toda la prueba	Toda la prueba a partir de los 8 años.	Clasificación	
GP Gestión Perceptual						- Semejanzas - Errores - Laberintos - Sustituciones	
GM Gestión de Memoria			Memoria				Memoria: memoria verbal, no verbal, memoria compuesta, recuerdo demorado recuerdo asociativo, de aprendizaje, recuerdo secuencial, recuerdo libre atención/concentración.
RV Razonamiento Verbal		Vocabulario	Inteligencia verbal			- Identificación - Órdenes - Adivinanzas	

RM Razonamiento Matemático							
AE Aptitud Espacial							



HABILIDADES COGNITIVAS	DAT-5	TEA 1-2-3 8-12; 11-14 y 14-18 años	AFAI Niveles 1-2: E. Primaria Niveles 2-3: E. Primaria-ESO-CFGM Niveles 3-4: ESO-CF-3achillerato	IGF Niveles Básico, Elemental, Medio y Superior De 7 a 19 años
RL Razonamiento Lógico	Razonamiento abstracto Razonamiento mecánico	Factor R Series de números Series de letras	Razonamiento abstracto	Razonamiento abstracto
GP Gestión Perceptual	Rapidez y precisión perceptiva			
GM Gestión de Memoria			Memoria	
RV Razonamiento Verbal	Razonamiento verbal	Factor V Palabra diferente Vocabulario	Aptitud verbal	Razonamiento verbal
RM Razonamiento Matemático	Razonamiento numérico	Factor N Cálculo	Aptitud numérica	Aptitud numérica
AE Aptitud Espacial	Relaciones espaciales		Aptitud espacial	Aptitud espacial

ABILIDADES COGNITIVAS	BADyG – I Infantil	BADyG – E1 Primer ciclo de primaria	BADyG – E2 Segundo ciclo de primaria	BADyG – E3 Tercer ciclo de primaria	BADyG – M Primer y segundo ciclos de ESO
RL Razonamiento Lógico	Razonamiento con figuras Habilidad mental no verbal	Matrices lógicas Relaciones analógicas Problemas numérico verbales	Matrices lógicas (matrices de figuras) Relaciones analógicas Problemas numéricos	Matrices lógicas (matrices de figuras) Relaciones analógicas (analogías verbales) Series numéricas	Matrices lógicas (matrices de figuras) Relaciones analógicas (analogías verbales) Series numéricas
GP Gestión Perceptual	Percepción y coordinación grafo-motriz Rompecabezas	Discriminación de diferencias Figuras giradas	Atención (Discriminación de diferencias) Figuras giradas	Atención (Discriminación de diferencias) Encajar figuras	Atención (Discriminación de diferencias) Encajar figuras
GM Gestión de Memoria	Percepción auditiva	Memoria inmediata	Memoria auditiva (memoria de relato oral) Memoria visual (memoria visual ortográfica)	Memoria auditiva (memoria de relato oral) Memoria visual (memoria visual ortográfica)	Memoria auditiva (memoria de relato oral) Memoria visual (memoria visual ortográfica)

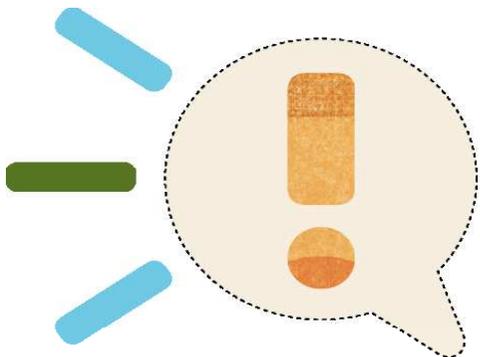
HABILIDADES COGNITIVAS	BADyG – I Infantil	BADyG – E1 Primer ciclo de primaria	BADyG – E2 Segundo ciclo de primaria	BADyG – E3 Tercer ciclo de primaria	BADyG – M Primer y segundo ciclos de ESO
RV Razonamiento Verbal	Información Vocabulario gráfico	Problemas numérico verbales Órdenes verbales complejas	Completar oraciones Problemas numéricos	Completar oraciones Problemas numéricos	Completar oraciones Problemas numéricos
RM Razonamiento Matemático	Conceptos cuantitativos y numéricos	Problemas numérico verbales Cálculo numérico	Problemas numéricos Cálculo numérico	Problemas numéricos Series numéricas	Problemas numéricos Series numéricas
AE Aptitud Espacial	Rompecabezas Percepción y coordinación grafo-motriz	Figuras giradas Discriminación de diferencias	Figuras giradas Atención (discriminación de diferencias)	Encajar figuras Atención (discriminación de diferencias)	Encajar figuras Atención (discriminación de diferencias)

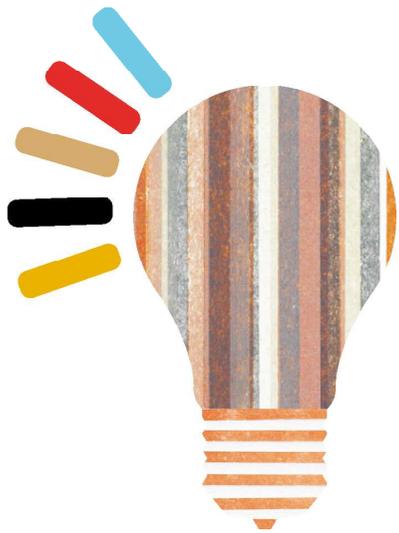
Consideraciones prácticas a tener en cuenta

Sería conveniente **aplicar pruebas de contraste para las aptitudes intelectuales que se alejen del perfil general del alumno o alumna**. Por ejemplo: en todas obtiene PC superior a 80, menos en Gestión de Memoria. En este caso, se recomendaría aplicar subpruebas de otro test para contrastar la Gestión de Memoria o bien aplicar un test de memoria.

Si contamos con dos percentiles de una misma aptitud intelectual, se tendrá en cuenta el mayor de los dos centiles, en caso de que se obtenga un percentil diferente. Y si hay mucha distancia entre ellos, se recomienda aplicar una tercera prueba.

En el hallazgo del percentil de una aptitud intelectual, tener presente que no se trata de hacer la media de la suma de las Puntuaciones Directas de las distintas subpruebas que componen la medición de dicha aptitud y buscar posteriormente el percentil, sino que **para hallar la Puntuación Centil de esa aptitud habrá que hacer la media de las Puntuaciones Centiles correspondientes a las Puntuaciones Directas que el alumno o alumna haya obtenido en las distintas subpruebas**.





Anexo III

**Perfiles de excepcionalidad
intelectual**

Esta tabla sirve de modelo para plasmar las Puntuaciones Centiles del alumno o alumna en las distintas aptitudes intelectuales según la/s prueba/s de screening aplicada/s; y para ayudar a discernir si se corresponde con un tipo de perfil u otro.

Tabla individual del alumno o alumna para su perfil de excepcionalidad individual

Nombre:	Curso:						
Centro:	Tutor o tutora:						
Puntuaciones centiles	C	RL	GP	GM	RV	RM	AE
Prueba utilizada		PC	PC	PC	PC	PC	PC
Prueba utilizada		PC			PC		
Prueba utilizada		PC					
Sobredotación intelectual	(75)	(75)	(75)	(75)	(75)	(75)	(75)
Talento Académico		(80)		(80)	(80)		
Talento Artístico	(80)		(80)				(80)
Talento matemático						(95)	
Talento verbal					(95)		
Talento lógico		(95)					
Talento creativo	(95)						

C - creatividad. RL - razonamiento lógico. GP - gestión perceptual. GM - gestión de memoria. RV - razonamiento verbal.
 RM - razonamiento matemático. AE – aptitudes espaciales