

PERSPECTIVA PSICOEDUCATIVA DE LA SOBREDOTACION INTELECTUAL

PILAR DOMINGUEZ RODRIGUEZ
LUZ F. PEREZ SANCHEZ

RESUMEN

La educación en la diversidad debe comprender la atención a personas con altas capacidades ya que la calidad educativa supone dar a cada alumno lo que necesita.

La superdotación es algo a lo que se llega, no algo con lo que se nace. Existe una predisposición biológica y neurológica pero el ambiente tiene una fuerza determinante. El constructo de superdotación es muy amplio y engloba distintos conceptos y diferencias tanto a nivel de creatividad, motivación, implicación en la tarea, etc., como a nivel de evolución (precocidad, talento), que deben ser contemplados, además desde una perspectiva evolutiva.

La identificación de la superdotación debe hacerse en sentido amplio y lo más tempranamente posible para no privar a los sujetos de las ventajas que puede suponer un programa de enriquecimiento, teniendo siempre presente que para no provocar disfunciones en el nivel de expectativas de los niños y de los padres, hay que explicarles muy claramente la distinción entre precocidad, alto potencial, altas capacidades y superdotación.

ABSTRACT

Attention to special needs must include attention to people with above average capacities given that educational quality means giving each pupil what he/she needs.

Being gifted is something that can be achieved, it is not innate. A biological and neurological predisposition exists but environment is a determining factor. The term "gifted" is very general and includes different concepts (creativity, motivation, implication in the task, early developers, talent, etc...) which must also be seen from the evolutive perspective.

The identification of gifted children must be achieved as early as possible to avoid depriving the subject of the advantages of an enhancement program, it is also necessary to explain clearly to both parents and children the differences between early developers, high potential, and gifted children to avoid false expectations and disappointment.

PALABRAS CLAVE

Educación en la diversidad, Superdotación intelectual, Predisposición biológica y neurológica.

KEYWORDS

Attention to special needs, Intellectual gifted, Biological and neurological predisposition.

INTRODUCCION

La *Atención a la Diversidad*, cognitiva, afectiva y social, implica el reconocimiento de las diferencias que requieren un tratamiento educativo diferenciado, ya que una adecuada intervención educativa implica proporcionar una respuesta educativa acorde a las necesidades y potencialidades de cada alumno.

Las necesidades educativas especiales no solo están asociadas a déficit de capacidades, las altas capacidades también requieren personal, medios, programas, procedimientos y

recursos especializados ya que los alumnos de estas características tienen derecho a que sus necesidades tengan una respuesta educativa adecuada. Es decir la calidad educativa de una sociedad democrática obliga, a considerar las diferencias individuales como punto de partida de toda actuación docente, donde cada alumno reciba la adecuada e individualizada atención a sus necesidades.

Sería un error considerar que todos los sobredotados tienen las mismas capacidades y necesidades; Tannenbaum (1993) recoge algunas acepciones del concepto, que explicarían la diversidad de los sobredotados:

- Precoces: los que tienen un desarrollo temprano inusual para su edad. La mayoría de los superdotados son precoces, pero no todo los niños precoces llegan a desarrollar capacidades excepcionales.
- Prodigios: son los que realizan una actividad fuera de lo común para su edad y condición. Desarrollan productos que llaman la atención en un campo específico, memoria, lenguaje, ritmo etc. Ha habido figuras eminentes que fueron niños prodigio en su infancia; el caso de Mozart es universalmente conocido, pero ha habido otros que no lo fueron, como Einstein o Picasso, y también son conocidos numerosos casos de niños prodigio que posteriormente no han desarrollado más habilidades que cualquier otro adulto.
- Genios: hay menos unanimidad respecto a esta denominación, pero bajo este término se encontrarían sujetos con una gran capacidad intelectual y de producción, históricamente el caso más representativo sería Leonardo Da Vinci. También se denomina así a los sujetos de capacidad ilimitada.
- Talentos: El talento es la capacidad de rendimiento superior en un área de la conducta humana. Hay numerosas clasificaciones de tipos de talentos; DeHaan y Havighurst (1957) hablan de *intelectual, creativo, científico, social, mecánico, y artístico*; Phenix (1964) propone: *simbólico, empírico, estético, intuitivo, ético y sintético*. El propio Tannenbaum (1993) prefiere hablar de: *científicos, artístico, adicionales, escasos, anómalos etc.*
- Alta capacidad: se reconoce en este grupo a sujetos con alta capacidad intelectual medida a través de pruebas psicométricas. La línea de corte la establecería un CI de 125-130.
- Brillantes: sujetos que destacan en alguna capacidad en un contexto determinado.
- Excepcionales: sujetos que se desvían de la media.
- Superdotados o Sobredotados: Algunos autores reservan este término para adultos que destacan en todas las áreas del conocimiento humano.

En la práctica educativa y legislativa del sistema educativo, normalmente se ha prestado mayor atención a las personas con déficit, porque tradicionalmente se pensaba que las personas con altas capacidades eran capaces por sí mismas de responder adecuadamente a las exigencias del sistema y que no deberían tener ningunas necesidades especiales; ya eran bastante afortunadas por tener un alto potencial.

Según se ha ido avanzando en el conocimiento y prescindiendo de estereotipos, la legislación española ha recogido y empezado a desarrollar el Marco Legal para la atención educativa de alumnos con Necesidades Educativas Especiales asociadas a sobredotación intelectual; esta legislación esta recogida en Pérez, Domínguez y Díaz (1998).

DEFINICION

Definir la superdotación es una tarea compleja, como complejo es definir los diversos constructos implicados en ella (inteligencia, creatividad, motivación etc.). A esto se añade las variables culturales y contextuales que también inciden en la precisión de una definición que debe proporcionar una descripción formal y precisa del significado del concepto.

Desde Galton , la concepción de superdotación se había centrado en la capacidad mental o en la capacidad para resolver problemas. Con Guilford, cuando en 1967 desarrolla un nuevo concepto de inteligencia humana que superaba concepciones anteriores excesivamente unidimensionales, las definiciones de superdotación recogen otros factores. Pero es sobre todo con los autores que defienden el modelo cognitivo de la inteligencia, como Sternberg y su teoría Triárquica de la Inteligencia constituida por tres subteorías, – "componencial", "experiencial" y "contextual"–, y Gardner y su teoría de Inteligencias Múltiples, cuando el concepto de Superdotación consagra su múltiple dimensionalidad y múltiple direccionalidad. Puede verse el concepto de inteligencia o mejor de "inteligencias" de estos autores en Pérez (1995), Beltrán y Pérez (1996), Domínguez (1998a).

Actualmente la idea de la superdotación como un rasgo simple, innato, fijo y no dinámico ha sido rechazada y existe acuerdo de que es un concepto multidimensional y sujeto a cambio. Hay factores genéticos determinantes pero hoy por hoy no puede determinarse en qué proporción. También hay factores biológicos y neurológicos que influyen en su desarrollo y está probado que los factores ambientales pueden favorecer o inhibir el desarrollo de la superdotación.

Como nuestra profesión es la de profesionales de la educación y es principalmente en las condiciones ambientales y educativas donde podemos intervenir, vamos a referirnos principalmente a estos aspectos.

Nos interesa precisar que durante la infancia deben concebirse las Altas Capacidades como una *superdotación potencial*, que pueden o no cristalizar en una *superdotación* más o menos a partir de los 16 años, cuando el sistema neurológico esté desarrollado. Esto no debe impedir que cuando identifiquemos a niños con estas características no debamos atenderles y tratarles como sujetos con necesidades educativas especiales asociadas a sobredotación. No nos podemos permitir el error de esperar a un diagnostico "estable" tardío, ya que estaríamos privándoles e incluso impidiéndoles el desarrollo de sus altas capacidades.

La elección de criterios para la identificación de la superdotación o altas capacidades durante la infancia es aún una de las discusiones que más persisten.

La definición del concepto de sobredotación igual que la de los constructos que la integran han ido evolucionando paralelamente. En la actualidad desde los trabajos de revisión de los criterios empleados en EEUU, las definiciones predominantes que condicionan la

identificación y educación de los sujetos superdotados, se pueden agrupar en cinco categorías (Richert, Alvino y McDonnel, 1982):

1. Definiciones ligadas a la capacidad intelectual excepcional, que siguen un criterio psicométrico.
2. Definiciones centradas en las aptitudes intelectuales múltiples, donde se destaca la necesidad de que los sujetos superdotados apliquen sus aptitudes específicas a algún tipo de propósito productivo y observable.
3. Definiciones que incluyen el papel de la creatividad como componente esencial.
4. Definiciones relativas a los talentos múltiples, con una concepción más amplia y más compleja de la superdotación, que requieren la combinación de medidas múltiples que permita reconocer las aptitudes excepcionales.
5. Las definiciones prácticas. Aquí se agrupan las que solo aplican la capacidad intelectual general y la aptitud académica específica como criterio de identificación e intervención.

Mönks (1993), agrupa las definiciones en cuatro categorías distintas: definiciones orientadas al rasgo, modelos cognitivos centrados en los procesos de memoria y pensamiento, modelos orientados al rendimiento como resultado observable de la sobredotación y modelos psico-socio-culturales en los que el ambiente tiene un gran impacto en el desarrollo de la sobredotación.

Normalmente las definiciones actuales pueden agruparse en más de una categoría, pero la importancia de la definición nos la da el hecho de que los procesos de identificación de los sujetos que poseen, de un modo destacado, determinadas capacidades, habilidades o talentos dependen de modo directo del concepto adoptado, lo mismo que la intervención educativa y de atención a la diversidad que pueden y deben ofrecerse para el desarrollo y mantenimiento de estas altas capacidades.

Precisar la definición es útil porque, como dicen Sternberg y Davidson (1986), la sobredotación es algo que nosotros establecemos, no algo que nosotros descubrimos: depende de lo que una sociedad quiera que sea, o incluso de que a lo largo del tiempo se cambie la conceptualización.

Es por tanto importante que la comunidad científica precise y llegue a acuerdos sobre la sobredotación, con objeto de que dentro de la atención a la diversidad podamos facilitar las intervenciones adecuadas a todos los estudiantes.

TEORIAS Y MODELOS

Son numerosos los autores que han intentado explicar la superdotación a través de distintos modelos dirigidos a representar su funcionamiento o, dicho de otro modo, el sistema de habilidades y estrategias empleadas que convierte unos determinados procesos de razonamiento en "mentes superiores".

Tal como exponen Pérez, Domínguez y Díaz (1998), debemos reconocer hoy el papel que en su día tuvieron los primeros *modelos psicométricos*. Cronológicamente son los primeros y, evidentemente, corren en paralelo con la conceptualización de la inteligencia de principios de siglo. Desde que Stern acuñó en 1911 el término Cociente Intelectual, Binet estableció el término Edad Mental y Spearman propuso la utilización del Factor G como representación de la capacidad humana, se inició una etapa en que se pretendió determinar la superdotación en función de la cifra de CI. Concretamente Terman y sus colegas de la Universidad de Stanford en California, pioneros en el estudio sistemático de las características de los superdotados, propusieron la medida de CI=130 o superior, utilizando la prueba de Stanford-Binet, como línea de corte para determinar la inteligencia superior, (Terman y Oden, 1947; Sears, 1977).

Este sistema permitió objetivar el concepto y hacerlo cuantificable en diferentes entornos, pero evidentemente, el tiempo demostró a sus propios creadores la parcialidad y debilidad del modelo para la intervención y la predicción de conductas en los sujetos superdotados.

Los modelos *simples y complejos de aptitudes* representados en las propuestas de inteligencia factorial de Spearman (1927), Thurstone (1938) y Guilford (1967), conceptualizan la inteligencia como un perfil de aptitudes distintas, en algunos casos relacionadas y en otros independientes (Pérez, 1995; Domínguez, 1998a).

La aportación de estos modelos dio un nuevo dinamismo a la interpretación de la superdotación, al tiempo que amplió el concepto y la definición. No obstante, planteó algunos nuevos problemas que nunca fueron totalmente resueltos: los puntos "de corte" en cada una de las aptitudes y las posibles interrelaciones. Quizá en el modelo de Thurstone, basado en factores independientes entre sí, este problema fue abordado considerando que la superdotación estaba condicionada por la pertenencia al grupo de percentiles superior al 75 en uno o varios factores, pero en otros modelos como el de Guilford, o en los jerárquicos de Vernon, o Burt por ejemplo, la situación era mucho más compleja.

El cambio más importante en la conceptualización de la inteligencia humana y, por añadidura en el concepto de superdotación, vino dado por los denominados *modelos cognitivos*. Estos modelos, como ya es sabido, toman sus principios de las aportaciones de la psicología cognitiva y centran sus estudios en los procesos cognitivos a través de los cuales se llega a la realización superior en el caso de la superdotación. De esta forma quedan definidas de una forma mucho más precisa las características del superdotado y las diferencias con los sujetos de la media. Todo ello mejora la comprensión del funcionamiento intelectual, tanto en el nivel cuantitativo como en el cualitativo y, a partir de esta situación, es mucho más factible establecer las necesidades educativas para la mejora cognitiva de los sujetos de alta, media y baja capacidad (Castejón, Prieto y Rojo, 1997). El modelo de Sternberg ha sido uno de los más estudiados (Sternberg y Davidson, 1986), aunque también representativos de esta línea son los de Borkowski y Peck (1987), que destacan la importancia de componentes y estrategias metacognitivas, o el de Jackson y Butterfield (1986), que defiende el estudio de los rendimientos actuales más que las capacidades potenciales.

Otro paso importante lo han constituido los *modelos basados en el rendimiento*. Estos modelos presuponen la existencia de un determinado nivel de capacidad o talento como condición necesaria pero no suficiente para el alto rendimiento, e incorporan un perfil de

características de cuyo funcionamiento conjunto depende este alto rendimiento. El más conocido es el modelo de "los tres anillos" de Renzulli (1978).

Los *modelos socioculturales* incorporan el valor de los contextos sociales a la hora de definir la superdotación. Parten de la idea de que los contextos condicionan las necesidades y los resultados del comportamiento humano. La sociedad y la cultura determinan qué tipo de productos poseen valor para considerarlos dignos de un talento especial.

Tannenbaum (1986) establece un primer modelo que luego perfecciona, en el que hace depender el rendimiento superior de cinco factores: a) capacidad general, b) capacidades específicas, c) factores no intelectuales, d) influjos ambientales y e) factor suerte.

Mónks (1993) establece otro modelo en esta línea, valorando la influencia de los contextos familiares y escolares. Otros autores como Csikszentmihalyi y Robinson (1986), o Albert y Rounco (1986), inciden en estos mismos supuestos.

A partir de este breve resumen podríamos preguntarnos, ¿cuál es la situación actual y hacia donde se encaminan los modelos sobre el tema?.

Evidentemente los enfoques son cada vez más precisos, pero, a la vez, más amplios y más complejos. Vamos a realizar el análisis de dos de los modelos más recientes, el modelo diferenciador de superdotación y talento y el modelo global de la superdotación, que muy bien pueden representar las líneas de la situación actual.

El modelo diferenciador de superdotación y talento (Gagné, 1993, 1998).

El modelo de Gagné propone distinguir los términos *superdotación* y *talento*; el primero para referirse a capacidades naturales o aptitudes y el segundo para capacidades desarrolladas o destrezas.

El término "aptitudes" se refiere a las capacidades que según este autor constituyen la superdotación. Con un componente genético significativo, su desarrollo depende del ambiente y del entrenamiento formal e informal.

El modelo utiliza cinco dominios de aptitudes que cubren básicamente el espectro de las aptitudes humanas: intelectual, creativo, socioafectivo, sensomotriz y otros (Figura 1).

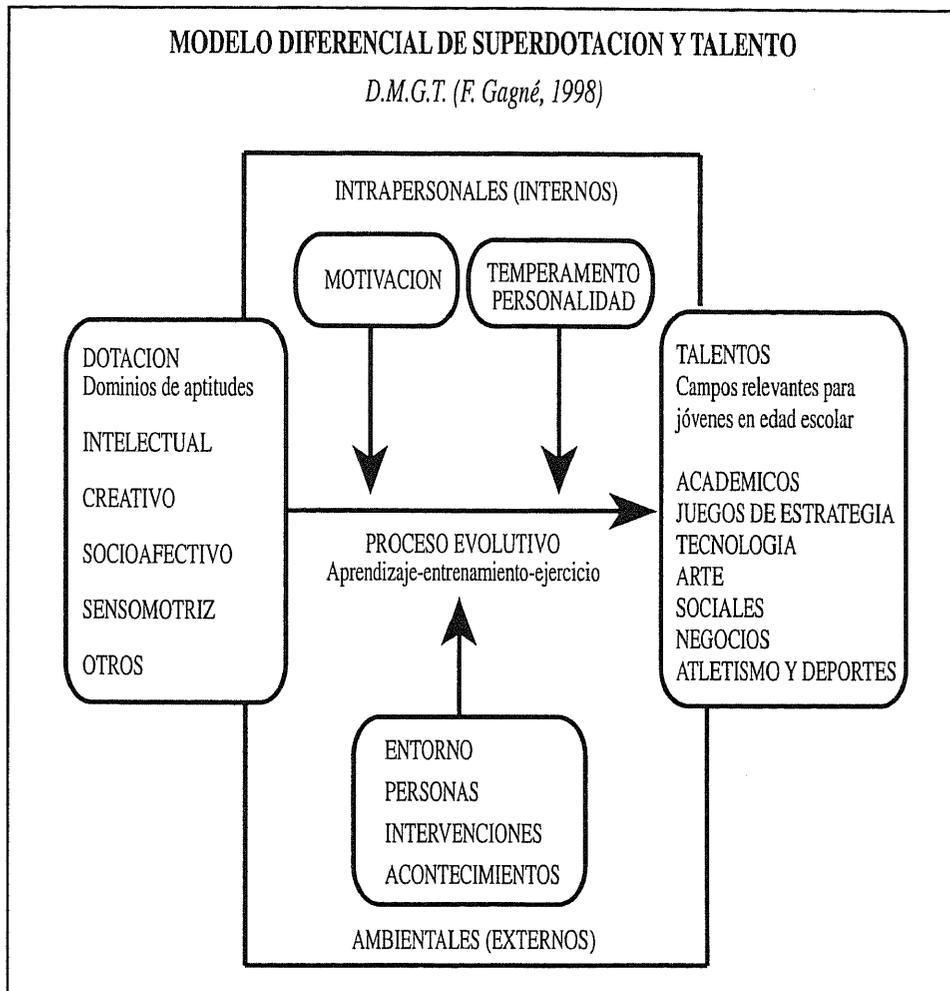
Como vemos, este autor además de recoger los dominios intelectuales más conocidos y más extensamente estudiados, recoge la creatividad, que considera un ingrediente clave en el rendimiento superior especialmente en ciertas áreas (ciencias, arte etc..).

Las aptitudes socio-afectivas, que también recoge este autor, han sido mucho menos estudiadas y señaladas como componente de la superdotación; no obstante la habilidad en las relaciones sociales, la empatía, o el liderazgo son formas que acompañan la capacidad superior.

Las aptitudes sensoriomotrices toman muchas formas relacionadas con la fuerza, flexibilidad destreza etc. En el apartado de "otras" se incluyen aquellas habilidades menos reconocidas o estudiadas que coincidirían en algún caso con los talentos de "cuota" y "anómalos" que plantea Tannenbaum (futbolistas, prodigios de memoria etc.)

Además este autor recoge unos elementos intermedios "internos" y "externos" que en su origen denominó "catalizadores" y actúan como moderadores positivos o negativos que transforman o no las aptitudes en talentos. Este talento implicaría un rendimiento que se sitúa claramente por encima de la media en uno o más campos de la actividad humana (Gagné, 1993; Touron y otros, 1998).

FIGURA 1. *Modelo diferencial de superdotación y talento D.M.G.T. (F. Gagné, 1998)*



El modelo global de la superdotación surge de la revisión de los distintos modelos teóricos existentes, de la revisión y aplicación de las últimas teorías sobre el desarrollo de la inteligencia humana, y también del análisis de las distintas investigaciones que se han venido realizando en España que, en este caso, han recogido las universidades Complutense de Madrid, Murcia y Santiago.

De forma resumida diríamos que el modelo (Figura 2) retoma las propuestas de algunos modelos de rendimiento, como fue el modelo de Renzulli, e insiste en la necesaria interacción entre tres núcleos de factores a) capacidad, b) creatividad y c) aplicación a la tarea. No obstante puntualiza algunos aspectos diferenciales como es el hecho de distinguir, al menos, siete núcleos de capacidad que pueden darse aislados o de forma compleja y recoger capacidades no intelectuales. También en la aplicación y desarrollo de cada una de estas capacidades reconoce las diferencias en los estilos intelectuales, y las formas de "autogobierno mental", que evidentemente van a hacer funcionar un mismo talento de forma diferente.

Además, incorpora en cada uno de estos ámbitos dos tipos de componentes que hemos denominado a y b, si bien no corresponden a la idea de Cattell de inteligencia fluida y cristalizada; son los elementos que nos gustaría definir como *probables* y *posibles*. Los primeros son los que el sujeto va a desarrollar probablemente dadas sus capacidades e incluso su contexto ordinario; los segundos dependerán de las oportunidades de enseñanza y de lo que podríamos llamar "suerte".

Esto nos lleva a enlazar con el siguiente nivel del modelo que es el contextual; la escuela, la familia y el entorno socio- económico son factores determinantes en el desarrollo del talento.

El último componente del modelo está constituido por los factores de autoconocimiento y autocontrol. Evidentemente, ambos son factores de la personalidad y de hecho algunos autores incluyen la personalidad como un elemento determinante en la superdotación. No obstante, si revisamos la literatura clásica referida a este tema (Getzels y Jackson, 1962; Wallach y Kogan, 1965), estudios psicométricos realizados con las pruebas Minnesota Multiphasic Personality Inventory y con el Cuestionario de Personalidad de Eysenck, Barron (1969); Götz y Götz (1979); Rusthon, (1990) o estudios biográficos recientes (Gardner, 1993) parece claro que no hay unos factores generales o un "prototipo" de personalidad que pueda predecir la "eminencia", pero sí parece evidente que el autoconocimiento, en el sentido de reconocer nuestras "capacidades" y/o "debilidades" y el control de las mismas, son buenos predictores para el desarrollo de la superdotación.

Podríamos resumir las aportaciones de este modelo en las siguientes ideas:

1. Es un modelo de "coalescencia". Combinación de distintas variables sobre una base más cualitativa que cuantitativa.
2. La "inteligencia" como capacidad general (CI) es una condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo de la superioridad.
3. Los elementos "posibles" y los contextos llegan a ser determinantes en el desarrollo de la capacidad superior.
4. La motivación, y algunos factores de la personalidad, condicionan a medio y largo plazo las ejecuciones brillantes.

Principales perspectivas y discrepancias en torno a la identificación

1. ¿Qué se considera Sobredotación?. Como acabamos de comentar es un concepto multidimensional compuesto por un número elevado de características y facetas; por tanto debe adoptarse una definición plural que incluya diversas habilidades y potencialidades. Dependiendo de los criterios utilizados en definir la sobredotación, será el proceso de identificación y de intervención educativa.

2. ¿Para que la identificación? La discrepancia en las respuestas a esta pregunta, está entre quienes consideran que la identificación debe solo realizarse cuando alguna causa o proceso lo requieran (no siendo necesario identificar por identificar quien es y quien no es superdotado) quienes defienden que hay que adelantarse, hay que buscar a las personas con capacidades superiores para ofrecerles la atención educativa y los recursos adecuados de forma que no se pierda este potencial personal y social por no haber sido identificado y reforzado adecuadamente.

3. ¿Cuándo y a qué edad debe realizarse la identificación?. Para algunos cuando se pueda hablar realmente de sobredotación; para otros en edades tempranas, para así poder facilitar las intervenciones adecuadas.

Las personas que tienen altas capacidades intelectuales o talentos específicos, los tienen, sobre todo en edades infantiles y juveniles, como capacidades potenciales que requieren una intervención específica, exigente, rigurosa e intelectual y afectivamente estimulante para que pueda desarrollarse y cristalizar.

4. ¿Cómo realizar la identificación?. Es una polémica importante. Ya que en ocasiones los instrumentos de identificación que se utilizan no han sido diseñados para identificar la sobredotación, podemos encontrarnos con el efecto de techo (falta de un rango de dificultad adecuado en los ítems) con aquellos alumnos extraordinariamente dotados; el test pierde la capacidad de discriminar o distinguir las diferencias entre los sujetos a partir de determinado nivel; también nos encontramos en ocasiones que entre distintas pruebas para medir la inteligencia las puntuaciones son diferentes incluso entre diversas ediciones de la misma prueba como en el Terman-Merrill. Dentro de este apartado incluimos las discusiones sobre el uso de indicadores generales y la selección de los instrumentos teniendo en cuenta el para qué se realiza la identificación y el tipo de programa a seguir.

Queremos destacar que es importante que los instrumentos y procedimientos que se utilicen estén apoyados en una teoría de la sobredotación que subyace al proceso de identificación, que estén en consonancia con la dimensión de sobredotación en que estemos interesados, reúnan las características técnicas exigidas y tengan en cuenta el contexto sociocultural.

Sobre las pruebas más frecuentemente utilizadas para la identificación de sobredotados remitimos a las relaciones publicadas por Pérez (1993) y Pérez, Domínguez y Díaz (1998), que ofrecen un resumen de ellas.

5. Otro motivo de posible discrepancia es la utilización de otras fuentes de información como padres y profesores.

Aunque la fuente de información más tradicional y utilizada para identificar las posibles altas capacidades y talentos de los niños, es el profesor, suele leerse en la literatura

científica que en algunas investigaciones como la de Gear (1976) los profesores no son buenos detectores de la sobredotación. Se hace necesario precisar que quizá es porque no se ha formado a los docentes en los verdaderos indicadores de dotación y que estos, por tanto, suelen considerar como superdotados a alumnos que destacan en habilidades cognitivas y de creatividad y no a alumnos que destacan en otras capacidades y talentos no "tan académicos". Esto unido a que hay en el sistema educativo profesores más o menos experimentados que, dependiendo de su experiencia, perciben a los alumnos de forma diferente, y/o profesores más o menos condicionados por las variables de género (Domínguez, 1995, 1998c; Domínguez y Pérez, 1998a, b) nos lleva, una vez más a reclamar la necesidad de formación específica tanto en el nivel de Formación Inicial como durante el ejercicio de su profesión.

A los docentes se les debe proporcionar preparación, instrumentos y recursos adecuados. Esta formación es especialmente importante en docentes que estén entre poblaciones desfavorecidas, para la toma de conciencia del sentido de la potencialidad y de la multidimensionalidad del constructo de la superdotación, no siempre ligada al rendimiento académico y "relativamente no afectada" por el nivel cultural y educativo.

Sobre los padres hemos de precisar que, sobre todo a edades tempranas, tienen la condición de poder ser los mejores observadores para destacar las capacidades y habilidades que presentan precózmemente sus hijos, aunque en ellos hay que valorar también la implicación afectiva, como puede verse en Pérez (1993); Prieto (1997); Tourón, Peralta y Repáraz (1998).

6. El último motivo de discrepancia al que vamos a referirnos es la combinación de la información obtenida para llegar a una puntuación global y tomar las decisiones adecuadas. Dentro de este apartado queremos contestar a la pregunta ¿se debe tener un criterio amplio o un criterio exigente en la toma de decisiones para identificar a una persona como superdotado?. Debemos tener en cuenta que si se sigue un criterio rígido muchas personas pueden quedar fuera de los programas de atención, y si se sigue un criterio amplio el nivel de expectativas personales, o de padres y educadores, puede suponer un coste afectivo si no se cristaliza en los logros esperados. Por ello creemos que informando de que se entiende por superdotación y planteando adecuadamente las expectativas, ningún alumno debería quedar al margen de la posibilidad de ser identificado y seleccionado para recibir ayudas específicas a sus necesidades educativas.

Feldhusen y Baska (1985) ya destacaban que el propósito de la identificación de superdotados es identificar jóvenes cuyas habilidades, motivación, autoconcepto, intereses y creatividad están por encima de la media, precisando programas especiales que se adecúen a sus necesidades. Feldhusen (1992) insiste en esta finalidad cuando dice que el proceso de identificación sirve para seleccionar jóvenes que se beneficiarán y recibirán experiencias educativas especiales; para Clark (1992) el problema de la superdotación surge con aquellos niños que muestran su inteligencia a través de un alto rendimiento en el ámbito cognitivo, académico específico, creativo, áreas de liderazgo o habilidades artísticas; y cuando tales habilidades no pueden ser desarrolladas en los programas ordinarios ofrecidos por las escuelas. Remitimos a Pérez y Domínguez, (1997) para ver los tipos y modelos de intervención escolar que más han sido utilizados hasta la actualidad.

Finalizamos con una con una síntesis de las ventajas y limitaciones de los procesos de identificación más usuales (Pérez, Domínguez y Díaz, 1998):

VENTAJAS Y LIMITACIONES DE LOS PROCEDIMIENTOS DE IDENTIFICACIÓN MÁS USUALES			
<i>Procedimiento</i>	<i>Ventajas</i>	<i>Limitaciones</i>	<i>Observaciones</i>
<i>Sistemas o pruebas objetivas</i>			
Tests individuales de inteligencia.	Fiabilidad para diferenciar las características de la superdotación.	Son costosas de administrar. Algunas escalas tienen una fuerte carga cultural, por lo que favorecen a determinados sectores de la población.	Los resultados deben tomarse como una estimación. Los resultados deben analizarse cuantitativa, cualitativa y comparativamente.
Tests colectivos de inteligencia.	Economía.	Sólo son buenos como método de "screening", nunca para tomar decisiones o establecer programas.	Se pueden usar para seleccionar casos detectados por nominaciones u otros indicios.
Test de creatividad y/o pensamiento inventivo.	Miden el pensamiento divergente.	Las pruebas estandarizadas tienen características muy diferentes en función de las diferentes concepciones de esta área.	Son necesarias para combinar sus resultados con otros criterios.
Test de ejecución y/o rendimiento.	Sirven para la identificación individualizada del talento académico.	Pueden no descubrir al superdotado al no puntuar alto en conocimientos escolares.	Son necesarias para combinar sus resultados con otros criterios y especialmente para los programas de intervención (ampliaciones, adaptaciones etc)
Test de aptitudes específicas.	Sirven para la identificación individualizado del talento.	Sirven exclusivamente para un tipo de capacidades.	Son imprescindibles para determinar talentos.
Test de estrategias, cognitivas y meta-cognitivas.	Diagnostican el nivel y la calidad del procesamiento de la información.	Pueden ser manipuladas de forma "desequilibrada". (Pueden constatar lo que piensan que se debe hacer, no lo que hacen).	Permiten intervenir mejorando y "equilibrando" procesos.
Test de personalidad e intereses.	Son muy importantes en los casos de inadaptación.	Son costosos. Deben ser utilizados siempre por especialistas.	Son necesarios para una valoración completa.
<i>Sistemas o pruebas subjetivas</i>			
Cuestionarios, inventarios, escalas de observación.	Fáciles y rápidos de administrar.	Falta de fiabilidad.	Son necesarios en los primeros pasos de la identificación y como material complementario.

Informe de profesores (Sin formación específica).	Bajo coste económico y rapidez de aplicación.	Falta de exactitud; suelen confundir superdotación con rendimiento académico.	Es una fuente de información necesaria.
Informe de profesores con formación específica o de expertos.	Predicciones exactas. Incremento de fiabilidad.	Hay poco personal especializado.	Es una de las mejores formas de identificación.
Informe de los padres.	Conocen muy bien al niño y pueden ser precisos en sus observaciones.	No siempre son capaces de interpretarlas "objetivamente". Desconocen las características de la superdotación.	Son imprescindibles para analizar datos evolutivos.
Nominaciones de compañeros.	Son un buen índice de la capacidad social y de liderazgo.	A veces, los niños, y especialmente las niñas, de alta capacidad la esconde ante sus compañeros.	Son necesarias para combinar sus resultados con otros criterios.
Autobiografías, informes personales, entrevistas.	Son una fuente valiosa de información. Revelan sus intereses, logros y aspiraciones.	Subjetividad y empatía de quién lo valora.	Son necesarias para combinar sus resultados con otros criterios.
Productos del niño. (Trabajos espontáneos, "portfolio").	Son trabajos propios que pueden expresar su capacidad sin estar mediatizados por el entorno.	No se les presta habitualmente atención.	Son necesarios para combinar sus resultados con otros criterios.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALBERT, R.S. y ROUNCO, M.A. (1986). "The achievement of eminence: a model based on a longitudinal study of exceptionally gifted boys and their families". En R. Sternberg y J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. N. York: Cambridge University Press.
- BARRON, F. (1969). *Creative person and creative process*. N. York: Holt.
- BELTRÁN, J. y PÉREZ, L. (1996). "Inteligencia, Pensamiento Crítico y Pensamiento Creativo". En J. Beltrán Llera y C. Genovard Roselló, *Psicología de la Instrucción I. Variables y Procesos Básicos*. Madrid: Síntesis.
- BORKOWSKI, J.G. y PECK, V. (1987). "Causes and consequences of metamemory in gifted children". En R. Sternberg y J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. N. York: Cambridge University Press.
- CASTEJÓN, J.L.; PRIETO M.D. y ROJO, A. (1997). "Modelos y estrategias de identificación del superdotado". En M.D. Prieto (Ed.), *Evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. Málaga: Aljibe.
- CLARK (1992). *Growing up Gifted: Developing the Potential of Children at Home and at School*. 4th. Ed. Columbus: Memillan.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. y ROBINSON, R.E. (1986). "Cultur, time, and the development of talent". En R. Sternberg y J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. N. York. Cambridge University Press.
- DEHAAN, R.G. y HAVIGHURST, R.J. (1957). *Educating the Gifted*. Chicago: University of Chicago Press.
- DOMÍNGUEZ RODRIGUEZ P. (1995). "Sexo y Genero". En J. Beltrán y J.A. Bueno, *Psicología de la Educación*. Barcelona. Boixareu: Marcombo.
- DOMÍNGUEZ RODRIGUEZ P. (1998a). "Inteligencia". En J.A. Bueno y C. Castanedo (Coord.), *Psicología de la Educación Aplicada*. Madrid: C.C.S.
- DOMÍNGUEZ RODRIGUEZ, P.; PÉREZ, L. y LOPEZ, C. (1998b). "Percepciones y actitudes de los padres ante los hijos superdotados". En *Congreso Internacional para alumnos superdotados y talentosos*. Zaragoza, España, 8-11 de julio.

- DOMÍNGUEZ RODRIGUEZ, P. (1998 c). "Actitudes Opiniones y Necesidades de la Familia ante la Superdotación de sus hijos". En el 1º Congreso Internacional de Educación de la Alta Inteligencia. Universidad de Cuyo, Mendoza. Argentina, 17 al 22 de Agosto.
- FELDHUSEN, J.F. (1992). "Talent Identification and Development In Education (TIDE)". *Proceeding of the Second Asian Conference on Giftedness and Talent*, pp. 199-206.
- FELDHUSEN, J.F. y BASKA, L. (1985). "Identification and Assessment of the Gifted and Talented". En J.F. Feldhusen (Ed), *Toward Excellence in Gifted Education*. Denver: Love.
- GAGNÉ, F. (1993). "Constructs and Models Pertaining to Excepcional Human Abilities". En K. Heller, F. Mönks y H. Passow (Eds.), *Research and Development of Giftedness and Talent*. N. York: Pergamon.
- GAGNÉ, F. (1998). *Modelo diferencial de superdotación y talento*. Congreso Internacional Respuestas educativas para alumnos Superdotados y Talentosos. Zaragoza, 8-11 de julio. Actas.
- GARDNER, H. (1993). *Frames of mind*. N. York: Basics Books.
- GEAR, G.H. (1976). "Teacher Judgement in Identification of Gifted Children". *Gifted Child Quarterly*, 10, 478-489.
- GETZELS, J. y JACKSON, P.W. (1962). "Creativity and intelligence: Explorations with gifted students". N. York: Willey.
- GÖTZ, K.O y GÖTZ, K. (1979). "Personality characteristics of professional artists". *Perceptual and Motor Skills*, 49, 919.
- GUILFORD, J.P. (1967). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Barcelona: Paidós [Trad. 1986].
- JACSON, N.E. y BUTETTERFIELD, E.C. (1986). "A conceptions of giftedness". En R. Sternberg y J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. N. York: Cambridge University Press [1ª Edición, 1986].
- MÓNKS, F.J. (1993). "Developmental Theories and Giftedness". En K. Heller, F. Mönks y H. Passow (Eds.), *Research and Development of Giftedness and Talent*. N. York: Pergamon.
- PÉREZ, L. (1993). *10 Palabras Clave en Superdotados*. Estella (Navarra): Verbo Divino.
- PÉREZ, L. (1995). "La Inteligencia Humana". En J. Beltrán y J.A. Bueno, *Psicología de la Educación*. Barcelona: Boixareu: Marcombo.
- PÉREZ, L. y DOMÍNGUEZ, P. (1997). "Intervención Curricular en Alumnos de Altas Capacidades". En C. Bravo, *Superdotados problemática e intervención*. Valladolid: SAE.
- PÉREZ, L., DOMÍNGUEZ P. y DIAZ, O. (1998). "El Desarrollo de los más capaces: Guía para Educadores". Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- PHENIX, P.H. (1964). *Realms of meaning*. N. York: McGraw-Hill.
- PRIETO, M.D. (1997). *Evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. Aljibe: Málaga.
- RENZULLI, J. (1978). "What makez giftedness? Reexamining a definition". *Phi Delta Kappa*, 60, 180-184.
- RICHERT, E.S.; ALVINO, J.J. y MCDONNEL, R.C. (1982). *National Report on Identification: Assessment and Recommendations for Comprehensive Identification of Gifted and Talented Youth*. New Jersey: A Product of the Educational Information and Resource Center.
- RUSTHON, J.P. (1990). *Creativity and madness: New findings and old stereotypes*. Baltimore: MD. Johns Hopkins University Press.
- SEARS, R.R. (1977). "Sources of life satisfaction of Terman gifted men". *American Psychologist*, 32, 119-228.
- SPEARMAN, C.(1927). *The Nature of "Intelligence" and the Principles of Cognition*. Londres: MacMillan
- STERNBERG, R. y DAVIDSON, J. E. (1986). "Conceptions of Giftedness: A Map of the Terrain". En R.J. Sternberg y J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- TANNENBAUM, A.J. (1986). "Giftedness: A psychosocial approach". En R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 21-52). Cambridge: Cambridge University Press.
- TANNENBAUM, A.J. (1993). *History of giftedness and "gifted education" in World Pespctive*.
- TERMAN, L.M. y ODEN, M.H. (Eds.) (1947). "Genetic Studies of Genius", vol. IV. *The Gifted Child Groupw Up*. Stanford: University Press, Stanford.
- THURSTONE, L.L. (1938). "Primary mental abilities". *Psychometric Monograph*, 1938. I.
- TOURON, J.; PERALTA, F.; y RAPÁRAZ, C. (1998). *La superdotación intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas*. Pamplona: Eunsa.
- WALLACH, M.A.y KOGAN, N. (1965). *Modes of thinking in young children: A study of the creativity intelligence distinction*. N. York: Holt.