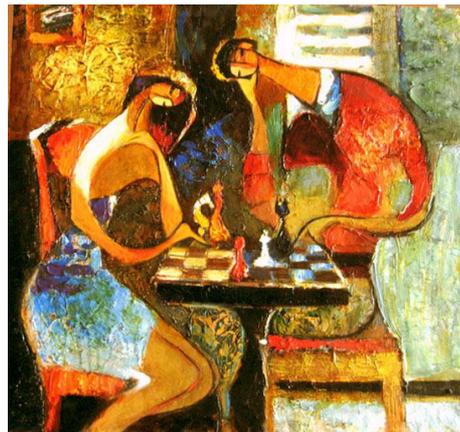


EVALUACIÓN
EVALUACIÓN
PSICOPEDAGÓGICA
PSICOPEDAGÓGICA

DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

TOMO I



EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

TOMO I

EQUIPO DE ATENCIÓN AL ALUMNADO CON SUPERDOTACIÓN INTELECTUAL
DE CASTILLA Y LEÓN

Autores

Gallego Gutiérrez Inmaculada

Morales Campo M^a Juana

Rey Lobato Alicia

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
I. EVALUACIÓN DEL ALUMNO.....	8
I.1 COMPETENCIA INTELECTUAL.....	8
I.1.A. Fundamentación teórica. Modelos y evolución del concepto	8
I.1.B. Instrumentos de Evaluación	14
I.2 CREATIVIDAD.....	19
I.2.A. Fundamentación teórica. Aclaración terminológica	19
I.2.B. Instrumentos y estrategias de análisis	25
I.3 COMPETENCIA SOCIOAFECTIVA.....	31
I.3.A. Fundamentación teórica	31
I.3.B. Características.....	32
I.3.C. Competencia Social	34
I.3.D. Competencia Emocional	36
I.3.E. Motivación.....	43
I.3.F. Autoconcepto y Autoestima	51
I.3.G. Instrumentos de evaluación.....	57
I.3.H. Otros Instrumentos de evaluación	62
I.4 COMPETENCIA CURRICULAR.....	63
I.4.A. Competencia basada en el rendimiento académico	63
I.4.B. Competencia basada en procesos cognitivos.....	64
I.4.C. Alumnos con bajo rendimiento	66
I.4.D. Instrumentos de evaluación.....	69
I.5 ESTILOS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.....	70
I.5.A. Estilo de Aprendizaje.....	71
I.5.B. Estrategias de Aprendizaje	72
I.5.C. Estilos de pensamiento de Sternberg	75
I.5.D. Estilos de Trabajo	79
I.5.E. Instrumentos de evaluación.....	81

I.6	DISINCRONIAS	82
I.6.A.	Disincronía evolutiva.....	82
I.6.B.	Efecto Pygmalión negativo	84
II.	EVALUACIÓN DEL CONTEXTO ESCOLAR Y SOCIOFAMILIAR	86
II.1	CONTEXTO ESCOLAR	86
II.2	CONTEXTO SOCIO-FAMILIAR	88
II.3	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	90
III.	VENTAJAS Y LIMITACIONES DE LAS PRUEBAS DE EVALUACIÓN	92
IV.	FUENTES DE INFORMACIÓN	93
IV.1.	LA FAMILIA	93
IV.2.	TUTOR Y PROFESORES	93
IV.3.	EL PROPIO ALUMNO	94
IV.4.	EL GRUPO DE IGUALES	95
V.	SÍNTESIS DIAGNÓSTICA	96
	BIBLIOGRAFÍA	97
	ANEXOS (TOMO II)	100

INTRODUCCIÓN

Con este documento pretendemos facilitar la tarea de los orientadores y del equipo educativo en el proceso de evaluación psicopedagógica de los alumnos con altas capacidades.

En su elaboración hemos partido de los siguientes referentes normativos:

1. RD. 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de alumnos con necesidades educativas especiales (BOE 2/06/1995)
2. RD. 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente. (BOE 31/07/2003)
3. Acuerdo de 18 de diciembre de 2003, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla y León.
4. Orden EDU/1865/2004, de 2 de diciembre, relativa a la flexibilización de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para el alumno superdotado intelectualmente. (BOCYL 17/12/2004)
5. Orden 7 de abril de 2005, de la Consejería de Educación por la que se aprueba el Plan de Atención al Alumno con Superdotación Intelectual y Resolución de 7 de abril de 2005, de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa, por la que se acuerda la publicación del Plan de Atención al Alumno con Superdotación Intelectual (BOCYL 21/04/2005).
6. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE 4/05/2006)
7. Orden EDU/283/2007, de 19 de febrero, por la que se constituyen el Centro de recursos de educación intercultural, el Equipo de atención al alumnado con superdotación intelectual y tres Equipos de atención al alumnado con trastornos de conducta.
8. Instrucción conjunta, de 7 de enero de 2009 de las D.G. de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa y de Calidad. Innovación y Formación del profesorado, por la que se establece el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos relativos al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en centros docentes de Castilla y León.

9. ORDEN EDU/865/2009, de 16 de abril, por la que se regula la evaluación del alumnado con necesidades educativas especiales escolarizados en el segundo ciclo de educación infantil y en las etapas de primaria, educación secundaria obligatoria y bachillerato, en la Comunidad de Castilla y León.
10. ORDEN EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria, bachillerato y enseñanzas de educación especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León.
11. Instrucción de 26 de agosto de 2010 relativa a la organización y funcionamiento de los equipos de orientación educativa de la Comunidad de Castilla y León para el curso 2010/2011.

Se entiende por evaluación psicopedagógica el proceso de recogida, análisis y valoración de la información relevante sobre el alumno y los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza- aprendizaje, para identificar las necesidades educativas que presentan o pueden presentar los alumnos y para fundamentar y concretar las decisiones a adoptar, con la finalidad de que puedan alcanzar el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional.

La evaluación psicopedagógica ha de realizarse teniendo en cuenta la interacción del alumno con los contenidos y materiales de aprendizaje, con el profesor, con sus compañeros en el contexto escolar y con la familia, por tanto, será necesario recoger y contrastar información sobre todos estos ámbitos.

Aunque el responsable de la evaluación psicopedagógica sea el profesor de la especialidad de Orientación Educativa, es imprescindible la participación del profesor tutor, del equipo docente, y de la familia en este complejo proceso.

Existen una serie de aspectos claves que hemos de valorar como son la inteligencia, la creatividad, el desarrollo socio-afectivo y la situación académica, que nos permitirán conocer las capacidades y destrezas que muestra el alumno en áreas o dominios concretos.

Comenzamos dando unas pinceladas sobre los distintos modelos de inteligencia, la evolución del concepto de inteligencia y de superdotación. A continuación, en cada uno de los ámbitos comentaremos su concepto relacionándolo con los alumnos de alta capacidad, y haciendo referencia a investigaciones y estudios cuyas conclusiones nos pueden ayudar a entender mejor cómo son y cómo aprenden estos alumnos.

Incluimos algunos instrumentos para evaluar la aptitud general, aptitudes específicas, creatividad, desarrollo socio-afectivo, (autoconcepto, autoestima, liderazgo...) y situación académica (estilo de trabajo, estilo de pensamiento, estrategias de aprendizaje, motivación, rendimiento académico...), en cuanto al alumno se refiere. Así mismo, exponemos unas breves anotaciones sobre las ventajas e inconvenientes de dichos instrumentos, de las fuentes de información y de las disincronías. En lo que concierne al contexto escolar y sociofamiliar, los instrumentos incluidos pueden orientarnos sobre aquellos indicadores que son más significativos a la hora de analizar estos ámbitos.

Sin profundizar en el concepto de altas capacidades, y siguiendo las tipologías recogidas en la ATDI, esbozamos el concepto y las características de cada una de ellas que nos ayude a llegar a una conclusión diagnóstica. Subrayamos que el objetivo final de todo proceso de evaluación es responder a las necesidades educativas que, en ese momento, presenta el alumno.

Para finalizar, recogemos en otro libro diferentes instrumentos de evaluación, como cuestionarios, escalas, guías y guiones que han sido recogidos de la literatura actual, adaptados y/o elaborados por el propio Equipo.

I. EVALUACIÓN DEL ALUMNO

I.1 COMPETENCIA INTELECTUAL

I.1.A. Fundamentación teórica. Modelos y evolución del concepto

Comenzamos este apartado valorando la inteligencia del alumno. Tradicionalmente ha sido considerada como una variable discriminatoria fundamental y casi “exclusiva” para etiquetar a una persona de superdotada. Su importancia justifica que, en este documento, analicemos qué se entiende por inteligencia y cómo podemos medirla.

Considerando que cada instrumento de medida parte de un marco teórico, creemos necesario hacer un breve recorrido por algunas de estas teorías que han servido de soporte y fundamentación teórica a los mismos. Las pruebas de diagnóstico han ido evolucionando a la par que evolucionaba el propio concepto de inteligencia, evolución que también ha experimentado el campo de la superdotación.

- Modelos de Inteligencia.

Al no existir acuerdo a la hora de definir la inteligencia, recogemos algunas teorías que nos ayuden a comprender la evolución del concepto de inteligencia y su repercusión en el diagnóstico de los alumnos de altas capacidades.

Enfoque psicométrico

1. Concepción monolítica de la inteligencia. Binet

Binet retomó los estudios de Galtón y Spencer, quienes concebían la inteligencia como una *capacidad cognitiva general que se puede manifestar en multitud de contextos*. Por primera vez empezó a hablar de Edad Mental y para medirla elaboró, en 1905, una Escala Métrica de la Inteligencia.

A partir de los trabajos de Binet, en 1911, Stern empezó a medir el Cociente Intelectual ($CI = EM/EC \times 100$).

2. Modelos de inteligencia factorial.

Spearman consideró que la inteligencia no sólo estaba formada por una capacidad general sino por unas capacidades específicas. Según este autor, la capacidad representada por el factor general (llamado factor G) interviene en todas las tareas intelectuales; mientras que los factores específicos, representan capacidades menos importantes que se ponen en juego en tareas sencillas. A partir de su modelo empezó a estudiar la inteligencia utilizando el análisis factorial.

Thurstone (1938) fue quien, por primera vez, comenzó a dar gran importancia a las habilidades específicas, aislando ocho factores primarios medidos por distintos test. Así la batería de Test PMA o de Aptitudes Mentales Primarias mide: Comprensión verbal, Fluidez verbal, Cálculo, Memoria, Razonamiento deductivo e inductivo, Rapidez perceptiva, Relaciones espaciales y Coordinación motora. Este autor consideró que la inteligencia estaba ligada a las cuestiones de aprendizaje.

Guilford definió hasta 150 componentes de la inteligencia, incluyendo factores no tan relacionados con cuestiones propias de aprendizaje como es la creatividad.

3. Modelo jerárquico de Catell (1963).

Catell, a partir de los factores primarios, obtuvo los de segundo orden, distinguiendo entre:

- *Inteligencia fluida*. Refleja la capacidad innata, se desarrolla hasta los 14 o 15 años y tiene un papel importante en el rendimiento.
- *Inteligencia cristalizada*. Está formada por las capacidades cognitivas que se desarrollan de manera constante y están vinculadas con el aprendizaje.

Muchas pruebas de inteligencia, tienen en cuenta su teoría, así por ejemplo en el ABC de Kaufman, la escala de Conocimiento está próxima a las habilidades cristalizadas y las dos escalas de Procesamiento se ajustan a las habilidades fluidas.

El BADYG también acepta la distinción jerárquica de los factores desarrollados por Vernon, Catell, etc. y la existencia de un factor general, por la alta correlación que tienen las seis pruebas de la batería básica, siendo este factor una estimación de otros factores de grupo y factores primarios. Integra, así mismo, factores primarios ya evaluados por Thurstone como los verbales, numéricos, espaciales, de memoria y rapidez perceptiva.

Enfoque cognitivo.

1. Teorías del procesamiento de la información.

Surgen a finales de los años 50, investigan sobre los *procesos cognitivos básicos* que explican el funcionamiento de los comportamientos inteligentes como la percepción, atención; aprendizaje y memoria, lenguaje y comunicación, razonamiento, motivación y control motor. Esta teoría defiende que las personas nos diferenciamos en nuestra forma de pensar y de procesar la información.

Así, la prueba ABC de Kaufman, evalúa un tipo de inteligencia que define como “el estilo individual de resolver problemas y de procesar la información”, definición que tiene su base teórica en la Neuropsicología y en la Psicología cognitiva.

2. Modelos Integradores (Gardner y Stenberg).

Dentro del enfoque cognitivo es importante la contribución de Sternberg en el campo de la inteligencia, y más concretamente en el campo de la superdotación.

Tanto Gardner como Sternberg van más allá del modelo cognitivo al integrar aspectos olvidados por los enfoques anteriores, como la importancia que tiene el contexto y las variables afectivo-emocionales a la hora de explicar la inteligencia. Sternberg habla de “estilos de pensamiento”, integrando componentes afectivos e intelectuales de gran

importancia a la hora de abordar las tareas. Gardner hace referencia a la inteligencia interpersonal e intrapersonal.

- Evolución del concepto de inteligencia y de superdotación

Inicialmente, desde una concepción monolítica de la inteligencia, para considerar a un alumno como superdotado, sólo se tenía en cuenta los datos cuantitativos de la inteligencia centrados en una única puntuación, el cociente intelectual (CI). La discusión se centraba en dónde establecer el punto de corte del CI, unos defendían que a partir de 130 ya se podría hablar de superdotación y otros, como Terman, en su estudio longitudinal, lo establecían en 140.

Más tarde, empiezan a publicarse pruebas donde la interpretación de las puntuaciones obtenidas ya no se basan sólo en una puntuación, sino en una serie de factores relacionados en buena medida con los aprendizajes escolares, nos referimos a las teorías factoriales.

Parcialmente superado el enfoque psicométrico, con el auge de la psicología cognitiva, se empezó a ampliar la evaluación de la inteligencia incidiendo en el estudio de los procesos cognitivos básicos que explican su funcionamiento como puede ser la atención, percepción, memoria etc.

Esta evolución también ha existido en el propio concepto de superdotación a lo largo de todo el siglo XX. Al igual que ocurrió con la inteligencia, la primera mitad de siglo estuvo dominada por el enfoque psicométrico. De una concepción unitaria de la inteligencia, donde únicamente se tomaba como referencia el CI como punto de corte para diagnosticar a un alumno como superdotado, pasamos a una concepción multidimensional de la inteligencia.

La publicación del informe Marland en 1972 supuso una ampliación del propio concepto de superdotación, al considerar que “los sujetos capaces de altas

realizaciones incluyen a todos aquellos con demostrado potencial o rendimiento en alguna de las siguientes áreas, sola o en combinación:

- Inteligencia general.
- Aptitud académica específica.
- Pensamiento creativo o productivo.
- Capacidad de liderazgo.
- Artes visuales o representacionales.
- Capacidad psicomotora.

Esta definición y clasificación va más allá de la superdotación, incluyendo a sujetos con un alto potencial o rendimiento en distintas capacidades o talentos.

La teoría Triárquica de Sternberg basada en el estudio de los procesos cognitivos utilizados en la solución de problemas, explica cuáles son los componentes de la inteligencia, destacando el importante papel que juega el mundo interno del alumno, su experiencia y el contexto real donde se mueve.

Renzulli (1978) concibe la superdotación como el resultado de combinar tres variables complejas interdependientes:

- Capacidad intelectual superior a la media.
- Motivación y compromiso con la tarea.
- Creatividad.

Otras teorías como la de Tannebaum o la perspectiva de la psicología social, apuntan al papel que, junto con la inteligencia, juegan en la buena dotación otros factores como la personalidad y las variables socioculturales.

Gardner propone la teoría de las inteligencias múltiples, estableciendo unos principios, defiende que la inteligencia no es una dimensión unitaria, que estas inteligencias son independientes unas de otras y que interactúan.

A los siete tipos de inteligencia que inicialmente propone, añadiría una octava la “Naturalista” (habilidad para distinguir patrones de vida):

- Lingüística. Incluye tanto la capacidad para las definiciones de palabras como un lenguaje efectivo basado en recursos de memoria.
- Lógico-matemática. Habilidades referidas a lógica general y al pensamiento matemático especial.
- Viso espacial. Se refiere tanto a la concepción y percepción del espacio como a las habilidades que incluyen memoria espacial y procesos de pensamiento.
- Musical. Incluye competencias musicales en sentido estricto y también se refiere al humor y a la emoción.
- Corporal-cinestésica. Habilidades psicomotoras que son necesarias, por ejemplo, en rendimientos dentro del campo atlético o el baile.
- Interpersonal. Este concepto de inteligencia social se refiere principalmente a la habilidad para percibir diferencialmente las necesidades de otros.
- Intrapersonal. Se refiere a la sensibilidad con respecto al propio mundo sensorial.

Aunque la superdotación siga ligada al CI (Cociente intelectual, medido en las pruebas de inteligencia), podríamos decir que se ha superado parcialmente el modelo psicométrico centrado exclusivamente en el CI, por lo que hemos de tener en cuenta otras dimensiones más allá de la inteligencia, como la motivación, la creatividad, variables de personalidad y variables socioculturales que nos ayuden a identificar si estamos ante un alumno de alta capacidad.

Desde este nuevo marco conceptual, abordamos el proceso de evaluación psicopedagógica, contemplando todas estas variables como aspectos fundamentales a valorar y a tener en cuenta en la respuesta educativa.

I.1.B. Instrumentos de Evaluación

A la hora de realizar una evaluación en este área, hay que seleccionar el instrumento más adecuado según lo que pretendamos medir. Por ejemplo la prueba “Factor G “de Catell nos ayuda a valorar la inteligencia lógica, y otras, como las escalas Wechsler nos pueden servir para determinar si estamos ante un talento académico e incluso lingüístico; el Badyg, DAT 5, u otras pruebas de aptitudes , nos facilitan, por ejemplo, información complementaria para precisar el tipo de talento...

CAPACIDAD INTELECTUAL GENERAL

INSTRUMENTOS	EDAD	QUÉ MIDE
FACTOR G DE CATELL R. B. Catell y A. K. S. Catell	Escala 1 de 4 a 8 años Escala 2 a partir de 8 años Escala 3 a partir de 15 años	La inteligencia concebida como una capacidad mental general, o “factor g”, y mediante tareas no verbales, libre de influjo cultural: elimina la influencia de habilidades ya cristalizadas como la fluidez verbal y otros aprendizajes adquiridos.
TIG-1 Departamento I+D de TEA ediciones, S.A.	Nivel 1. A partir de 10 años Nivel 2. A partir de 14 años hasta adultos	Se presentan una serie de problemas no verbales que evalúan la capacidad de abstracción y la comprensión de relaciones y permiten la medida del factor “g”.
RAVEN J. C. Raven	- Color y Superior: niños de 4 y 9 años (CPM) - SPM (general): de 6 años hasta adultos - APM: adolescentes y adultos con mayor dotación	Mide la inteligencia general. La capacidad para dilucidar patrones de asociación lógica.
D-48 P. Pichot	A partir de 12 años	Evalúa la capacidad para conceptualizar y aplicar el razonamiento sistemático a nuevos problemas. Aprecia funciones centrales de la inteligencia: abstracción y comprensión de relaciones.
D-70 F. Kowrouskey y P. Rennes	A partir de 12 años	Es una versión paralela al D-48. Mide la inteligencia general para niveles medios y superiores. Aprecia las funciones centrales de la inteligencia (abstracción y comprensión de relaciones).

INSTRUMENTOS	EDAD	QUÉ MIDE
NAIPES G N. García Nieto y C. Yuste	Nivel elemental de 10 a 12 años Nivel medio de 13 a 16 años. Nivel superior a partir de 16 años	Prueba de inteligencia general no verbal, factor g. Los ítems están constituidos con los naipes de la baraja española. Su objetivo es evaluar la capacidad del sujeto para captar y descubrir las relaciones y la ley lógica que da sentido a la secuencia.
LEITER. Escala Manipulativa Internacional de Leiter Gale Roid y Lucy Miller	De 2 a 18 años	Mide el potencial natural de inteligencia.
K-BIT A. S. Kaufman y N. L. Kaufman	Desde 4 a 90 años	Mide las funciones cognitivas a través de dos test, uno de carácter verbal integrado por dos pruebas (Vocabulario), y otro de tipo no verbal (Matrices). Permite obtener un CI compuesto.
MSCA (Escala McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad). D. McCarthy	Desde 2 años y medio hasta los 8 años y medio	El Índice General Cognitivo no es equiparable al CI, sino que se debe considerar una medida del nivel de desarrollo que posee el niño (Índice General Cognitivo). La batería está integrada por 18 test que dan lugar a 5 escalas (verbal, perceptivo-manipulativa, numérica, memoria y motricidad).
<u>ESCALAS WECHSLER</u> WPPSI: (Escala de Inteligencia para preescolar y primaria) Wechsler WISC-IV: (Escala de inteligencia de Wechsler para niños. IV) Wechsler WAIS-III (Escala de inteligencia de Wechsler para adultos III) Wechsler	De 4 a 6 años y medio De 6 años 0 meses a 16 años y 11 meses Entre 16 y 94 años	Aspectos cuantitativos y cualitativos de la inteligencia (CI verbal, CI manipulativo). La capacidad intelectual general y el funcionamiento de las principales áreas específicas de la inteligencia, (Comprensión verbal, Razonamiento perceptivo Memoria de trabajo y Velocidad de procesamiento). Permite obtener los clásicos CI (verbal, manipulativo y total) y cuatro índices específicos: Comprensión verbal, Organización perceptiva, Memoria de trabajo y Velocidad de proceso.

INSTRUMENTOS	EDAD	QUÉ MIDE
STANFORD-BINET. SB5 , quinta edición. (Revisado por Gale H. Roid)	De 2 a 85 años	Evalúa la inteligencia y aptitudes cognitivas. Está formada por diez subtest. Razonamiento fluido verbal y no verbal, Conocimiento verbal y no verbal, Razonamiento Cuantitativo verbal y no verbal, Procesamiento visual-espacial verbal y no verbal, Memoria verbal y no verbal. Incluye bastantes ítems de alto nivel diseñados para evaluar a los individuos dotados que tienen los niveles más altos de rendimiento.
ABC de KAUFMAN . Batería de evaluación de Kaufman para Niños. A. S. Kaufman y N. L. Kaufman	Entre los 2 años y medio y los 12 años y medio.	Entiende la inteligencia como un estilo individual de resolver problemas y de procesar información. Se compone de 16 test tipificados con cuatros áreas globales de funcionamiento: - Procesamiento Secuencial - Procesamiento Simultáneo - Procesamiento Mental Compuesto - Conocimientos

APTITUDES ESPECÍFICAS

APTITUD VERBAL		
INSTRUMENTOS	EDAD	QUÉ MIDE
PEABODY . Test de vocabulario en imágenes. Ll. M. Dunn, L.M. Dunn y D. Arribas.	De 2 años y medio a 90 años	Test de vocabulario en imágenes. Evalúa aspectos verbales: nivel de vocabulario comprensivo.
BADyG . Batería de aptitudes diferenciales y generales. Carlos Yuste, Rosario Martínez, José Luis Galve.	- BADyG I de 3 años y 9 meses hasta 6 años y 11 meses como máximo - BADyG EI de 6 a 8 años - BADyG E2 de 8 a 10 años - BADyG E3 de 10 a 13 años. - BADyG M de 12 a 16 años. - BADyG S de 16 a 18 años	Ejemplo en el Badyg I de infantil: Conceptos Cuantitativos-Numéricos (C.N.), Información (Inf.) y Vocabulario Gráfico (V.G.). <i>Subpruebas que miden las aptitudes verbales”.</i>
ITPA Test Illinois de Aptitudes Psicolingüística. S. A. Kirk, J .J. McCarthy y W. D. Kirk.	De 3 a 10 años	Evaluación del proceso de comunicación (percepción, interpretación o transmisión).

INSTRUMENTOS	EDAD	QUÉ MIDE
PLON-R Prueba de Lenguaje oral Navarra-Revisada G. Aguinaga, M.L. Armentia, A. Fraile, P. Olangua y N. Uriz	De 3 a 6 años	Evalúa el desarrollo del lenguaje oral.
APTITUD DE MEMORIA		
BADyG (Memoria). Carlos Yuste, Rosario Martínez, José Luis Galve.	<ul style="list-style-type: none"> - BADyG I de 4 a 6 años - BADyG EI de 6 a 8 años - BADyG E2 de 8 a 10 años - BADyG E3 de 10 a 13 años - BADyG M de 12 a 16 años - BADyG S de 16 a 18 años 	Memoria inmediata: mide la capacidad retentiva de significados escuchados en una narración y seguido visualmente en un espacio gráfico BADyG EI Memoria inmediata BADyG E2, E3 y M: Memoria visual ortográfica (Mv) y Memoria de relato oral (Ma).
MY. Test de memoria. C. Yuste	<ul style="list-style-type: none"> - Nivel elemental. 7 - 8 años - Nivel I. 8-10 años - Nivel II. 10-13 años - Nivel III. 14- 18 años 	Mide la memoria inmediata de imágenes, palabras, números y relatos.
MAI. Memoria auditiva inmediata A. Cordero	-De 9 a 13 años	Mide la memoria inmediata lógica, numérica y asociativa.
RAZONAMIENTO LÓGICO		
BADyG (Razonamiento lógico) Carlos Yuste, Rosario Martínez, José Luis Galve	<ul style="list-style-type: none"> - BADyG I de 4 a 6 años - BADyG EI de 6 a 8 años - BADyG E2 de 8 a 10 años - BADyG E3 de 10 a 13 años - BADyG M de 12 a 16 años - BADyG S de 16 a 18 años 	Es la capacidad general actual para detectar reglas inductivas y analógicas en variedad de contenidos de información. Badyg I. Para evaluar el razonamiento se tiene en cuenta la Habilidad mental no verbal y las Relaciones lógicas. Badyg E1, E2, E3 y M, se calcula con la suma de tres pruebas con tres tipos diferentes de contenidos: Relaciones analógicas, (Rv), Problemas numéricos, (Rn) y Matrices Lógicas (Re).

INSTRUMENTOS	EDAD	QUÉ MIDE
APTITUD NUMÉRICA		
BADyG (Aptitud numérica) Carlos Yuste, Rosario Martínez, José Luis Galve	<ul style="list-style-type: none"> - BADyG I de 4 a 6 años - BADyG EI de 6 a 8 años - BADyG E2 de 8 a 10 años - BADyG E3 de 10 a 13 años - BADyG M de 12 a 16 años - BADyG S de 16 a 18 años 	<p>Cálculo numérico: (evalúa la rapidez y seguridad para realizar sencillos cálculos numéricos de sumar y restar).</p> <p>Badyg I: Conceptos cuantitativos - numéricos (CN).</p> <p>Badyg EI y E2.: Problemas numérico-verbales (Rn) y Cálculo numérico (Sn).</p> <p>Badyg E3 y M: Series numéricas (Rn) y Problemas numéricos (Sn).</p>
APTITUD ESPACIAL		
TEST DE CARAS. Test de percepción de diferencias. L.I. Thurstone y M.Yela	- A partir de 6 años	Evalúa las aptitudes perceptivas y de atención.
REVERSAL TEST Edfeldt, 1955; Villega, 1986.	- A partir de 6 años	Test de pronóstico o predicción del éxito en el aprendizaje de la lectura. Evalúa la madurez perceptiva y la capacidad de estructuración espacial de las figuras.
FROSTIG Test de desarrollo de la percepción visual M. Frostig	- De 3 a 7 años	Evalúa el grado de madurez de la percepción visual.
BADyG (Aptitud espacial) Carlos Yuste, Rosario Martínez, José Luis Galve	<ul style="list-style-type: none"> - BADyG I de 4 a 6 años - BADyG EI de 6 a 8 años - BADyG E2 de 8 a 10 años - BADyG E3 de 10 a 13 años - BADyG M de 12 a 16 años - BADyG S de 16 a 18 años 	<p>BADyG I: Rompecabezas (R).</p> <p>BADyG E1: Matrices lógicas (Re), Figuras Giradas (Se).</p> <p>BADyG E2: Matrices de figuras (Re) Y Figuras giradas (Fe).</p> <p>BADyG E3: Marices de figuras (Re), Encajar figuras (Se) y Discriminar diferencias (De).</p> <p>BADyG M: Marices lógicas (Re) y encajar figuras (Se) y Discriminación de diferencias (De).</p>

Existen en el mercado otras pruebas para evaluar la inteligencia general y las aptitudes específicas, como por ejemplo:

- La Escala de ALEXANDER. W. P. Alexander. (A partir de 7 años)
- GOODENOUGH. Test de dibujo de la figura humana. F.L. Goodenough y D.B. Harris. (De 3 a 15 años)
- DAT-5 Test de aptitudes diferenciales. 5 G.K. Bennet, H.G. Seashores, A.G. Wesman (ESO, Ciclos Formativos, BAC, adultos)
- EFAI. Evaluación factorial de las aptitudes intelectuales. P. Santamaría, D. Arribas, J. Pereña, N. Seisdedos. (A partir de los 8 años)
- PMA. Aptitudes mentales primarias. Departamento de I+D de Tea ediciones. (AS partir de 10 años)
- TEA. Test de aptitudes escolares. L.L. Thurstone y Th.G. Thurstone. (de 8 a 18 años)
- FI Formas idénticas. L.L. Thurstone. (de 10 años en adelante)

I.2 CREATIVIDAD

I.2.A. Fundamentación teórica. Aclaración terminológica

Algunos de los términos que se han utilizado tradicionalmente como sinónimos de la creatividad son la originalidad y la fantasía e imaginación.

- Originalidad. Aunque se hayan empleado en algunos momentos indistintamente, conviene hacer una aclaración: “los creativos son originales pero no todos los originales son creativos”, hay personas que sus conductas, su indumentaria son originales y no por ello los consideramos personas creativas.
- Fantasía e imaginación. La frontera con el término de creatividad es un tanto ambigua. Fue utilizado como sinónimo de creatividad por el psicólogo ruso Rozet, I.M. en 1981. Monreal (2000) nos recuerda que en la psicología occidental se

estudia la fantasía como un fenómeno psicológico, siendo la fantasía e imaginación un instrumento que puede utilizar la creatividad.

Aunque el término creatividad es antiguo, fue Guilford en 1950 quien le dio el peso necesario para empezar a investigar sobre él.

En el ámbito de la alta capacidad fue Renzulli (1978,1994) quien la consideró una variable fundamental para diagnosticar a una persona como superdotada. Concibe la superdotación como el resultado de la combinación de tres variables, siendo imprescindible cierto nivel de cada una de ellas.

¿Qué criterios hemos de seguir para identificar la creatividad?

Si decimos que una persona es creativa es porque lo que ha elaborado, sus creaciones, sus productos son creativos, por lo tanto, es el principal criterio para saber si una persona es o no creativa.

En el ámbito de la música, danza, pintura, arte, física etc. corresponde a los expertos adecuados hacer una valoración crítica y fundamentada en su campo de especialidad.

En el campo de la Psicología, Sternberg y Lubart (1917) proponen dos tipos de rasgos:

- Dos rasgos necesarios.- que el producto sea original y apropiado.
- Dos rasgos adicionales.- que sea de alta calidad e importante.

Gardner (1995) y Csikszentmihalyi (1988,1996,1999) plantean como auténtico criterio de creatividad “el reconocimiento social”, dado que un producto puede ser potencialmente creativo pero no se convierte en creativo realmente hasta que es valorado como tal por la comunidad. Hay pintores de reconocido prestigio como Picasso, Van Gog, Dalí y otros que no fueron considerados creativos hasta que la sociedad fue capaz de entenderlos. Tal vez, desde los centros educativos pasemos por alto la creatividad o el potencial creativo de algún alumno porque no entendamos sus producciones, como le ocurrió a Van Gog con su famoso cuadro de “Los

girasoles”, que pasó tantos años almacenado en el archivo de su hermano al no ser entendida su obra por la sociedad del momento.

La creatividad tendrá lugar cuando una persona, ya sea pintor, matemático, cocinero, estudiante, etc. utilizando los conocimientos de un determinado campo (pintura, matemáticas, gastronomía, psicología,...), que ha ido aprendiendo a través del contacto con personas de un determinado ámbito (profesores, compañeros, tutores), aporta ideas que son consideradas originales y adecuadas en el citado ámbito. De esta forma una idea creativa lo será no solamente por sus peculiaridades sino en función del momento y el contexto en el que tenga lugar.

Concepto de creatividad

Existen múltiples definiciones de creatividad, a continuación recogemos algunas de las definiciones más relevantes.

Para Gardner (1995) “el individuo creativo es una persona que resuelve problemas con regularidad, elabora productos o define cuestiones nuevas en un campo de un modo que al principio es considerado nuevo, pero al final llega a ser aceptado en un contexto cultural concreto”.

Alonso Monreal (1997), la define como “la capacidad de utilizar la información y los conocimientos de forma nueva, y de encontrar soluciones divergentes para los problemas”.

Para Apraiz de Elorza J. y López Escribano, M.C., “la creatividad es la capacidad de proponer soluciones innovadoras y valiosas para el mismo individuo y/o para la sociedad”.

Otros autores parten del significado etimológico de la palabra creatividad, "crear de la nada". G. Ullman y otros como Torrance, Mead, Scheck y Jonhson entienden la creatividad como "un concepto de trabajo".

En el ámbito de la psicología existe cierto acuerdo en que para ser creativo es necesario generar ideas que sean *relativamente nuevas, apropiadas y de alta calidad* (Sternberg y Lubart, 1997).

Manifestaciones de la Creatividad

Según Carmen Jiménez, 2000-2006, las manifestaciones de creatividad más relevantes en estos niños son:

- *Habilidad para pensar en las cosas holísticamente* para pasar después a comprender sus partes.
- *Impulso natural a explorar ideas*, que suele ir acompañado de entusiasmo y tenacidad pero que puede polarizarse o dar como resultado ideas que pueden parecer radicales, fuera de lugar o simplemente extravagantes.
- *Desafío o reto ante lo convencional*. Tienen ideas, interpretaciones, preguntas, propuestas poco corrientes que pueden acarrearles problemas de convivencia con padres, profesores y compañeros, dependiendo del grado de tolerancia que presenten todos ellos, así como del resto de las características que adornan la personalidad del superdotado. Por ejemplo, no se conforman con el criterio de autoridad como respuesta o con "siempre ha sido así", lo que puede acarrearle conflictos con profesores inexpertos e inseguros, así como con otros adultos y compañeros.
- *Independencia de pensamiento*. Espontáneamente rechazan el criterio de autoridad e intentan dar sus propias respuestas a las situaciones nuevas o ya establecidas. Toleran mejor la ambigüedad y no buscan prioritariamente la solución aparentemente más conveniente para un problema, sino la más lógica y original. Puede resultar peligroso para las relaciones con el entorno el desobedecer normas y convenciones, especialmente si no encuentra apoyo y cauce a su creatividad (Torrance, 1986).

- *Juguetón, revoltoso, inconsciente.* Tienden a ser juguetones con sus acciones, pensamientos y productos, ven humor en las cosas y pueden provocarlo. Manifiestan atracción y cierto temor por las actividades de riesgo y a veces hacen cosas sólo para ver el resultado o las reacciones de los otros.

¿Se puede medir la creatividad?

La creatividad es una dimensión difícil de evaluar pero ciertamente importante en estos alumnos. Por lo general, se está de acuerdo en las producciones que denotan creatividad, observándose en muchos de sus trabajos ya sean cuentos, dibujos, enfoques en la resolución de problemas etc. Además de evaluar la creatividad con pruebas concretas, conviene ofrecerles oportunidades para que puedan realizar actividades variadas (poesías, experimentos, juegos, construcciones, etc.) donde manifiesten su creatividad ya sea de tipo verbal, gráfica, etc. La observación de las características de estas producciones puede ser un indicador fiable de creatividad, así como complementario a la información obtenida con otros instrumentos.

En el campo de la psicología nos encontramos que existe acuerdo en que la creatividad se puede medir, en lo que no existe tanto acuerdo es en los instrumentos de medida y en su eficacia.

Teniendo en cuenta estas premisas partiremos de la evaluación de una serie de componentes y de rasgos característicos de las personas creativas.

▪ Componentes

Dada la complejidad a la hora de definir qué es la creatividad y cómo medirla, recogemos cuatro componentes de la creatividad considerados básicos por Torrance y Guilford, para que puedan servirnos de indicadores en su evaluación:

- **Flexibilidad:** Aptitud para cambiar los planteamientos, las líneas de pensamiento convencional.

- **Fluidez:** Capacidad de producir gran número de ideas y soluciones.
- **Originalidad:** Habilidad para producir gran número de ideas y soluciones nuevas y poco frecuentes.
- **Elaboración:** Capacidad para embellecer, transformar y mejorar la idea original sobre la que se trabaja.

Otros expertos incluyen un factor más:

- **Sensibilidad hacia los problemas:** hace referencia a la propuesta de nuevos procedimientos para resolver el problema planteado.

Tanto Treffinger (1993) como Sternberg destacan la importancia del “contexto” donde se desarrolla la creatividad. Esta teoría contemporánea, define la capacidad creativa como resultado de la interacción de cuatro componentes:

- **Las características personales.** Se refiere a habilidades cognitivas, los rasgos personales, la motivación intrínseca, los estilos de aprendizaje y los estilos creativos.
- **Operaciones implícitas en el proceso creativo.** Son técnicas y estrategias que se emplean para generar y analizar ideas, resolver problemas, tomar decisiones y autogobernar el pensamiento.
- **El contexto.** Se refiere al medio donde se desarrolla y expresa la creatividad. Incluye el sistema de valores, la cultura, las dimensiones específicas en el aula, interacciones y cualquier elemento de la situación contextual donde se desenvuelve el individuo.
- **Logros.** Es el resultado de los esfuerzos de la persona por hacer alguna contribución creativa.

Treffinger utiliza las diferentes habilidades propuestas por Torrance y Guilford para valorar la creatividad: **fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración.**

▪ **Rasgos de personalidad creativa:**

Algunos autores distinguen cuatro rasgos de las personas con altos niveles de creatividad:

- **Perseverancia:** Para hacer una idea factible, se necesita cierta constancia, tesón y esfuerzo. Consiste en perseguir una meta, buscar una solución hasta conseguirla cueste lo que cueste.
- **Curiosidad:** Implica una actitud de búsqueda, de exploración y de curiosidad sobre las personas, animales y cosas. Las personas con estos rasgos pasan bastante tiempo explorando conceptos, ideas...
- **Independencia:** Es la capacidad de desarrollar ideas y actuar, sin ser ayudado (con un mínimo de dirección); es ser capaz de llevar a cabo actividades a pesar de la oposición; la persona independiente habitualmente es activa, enérgica y práctica en sus juicios, con seguridad y confianza en sus posibilidades.
- **Flexibilidad:** Es la habilidad para generar diferentes clases de comportamientos, de pensar en múltiples soluciones, de generar distintos tipos de respuesta adaptadas a cada contexto, lo que implica un cambio-ajuste de estrategias con una actitud abierta a diferentes interpretaciones.

I.2.B. Instrumentos y estrategias de análisis

Monreal, citando a Hocevar y Bachelor (1989), recoge una propuesta de clasificación descriptiva de estos autores, agrupando más de cien pruebas de creatividad en ocho categorías:

1. *Test de pensamiento divergente*. Destacamos a Getzels y Jackson (1962), Walach y Kogan (1965), la batería de Guilford (1967) y la de Torrance (1974).
2. *Inventarios de actitudes e intereses*. Parten de la idea de que es posible identificar la creatividad de un sujeto a partir de la identificación de sus intereses y actitudes.
3. *Inventarios de personalidad*. Parten de la hipótesis de que la creatividad está relacionada con la personalidad, más que con aspectos cognitivos.
4. *Inventarios biográficos*. Se apoyan en la hipótesis de que la conducta pasada es el mejor predictor de la conducta futura. Han sido utilizados para altos ejecutivos en el entorno empresarial o para la selección de científicos de la NASA. Dos de los inventarios publicados son el Alpha biographical Inventory del IBRC (1968) utilizado para la selección de científicos, y el de Schaefer (1979) que mide diferentes dimensiones en chicos-as escolares (matemáticas-ciencia y arte-literatura).
5. *Evaluación de profesores, compañeros y supervisores*.
6. *Juicio de los productos*. Consiste en seleccionar los productos ya realizados y someterlos a evaluación por parte de jueces expertos.
7. *Estudio de personas eminentes*. Utilizado por Galtón (1869) y Gardner (1995), entre otros.
8. *Autoinformes sobre actividades y rendimiento*. Han sido muy utilizados en el campo de la educación y de la investigación psicológica. Son listas de rendimientos en distintos campos como el arte, la literatura, la música, etc.

Existen otras pruebas que aunque no sean muy numerosas no han sido recogidas en esta taxonomía como los “*test de asociación de palabras*”, donde se mide la creatividad por la característica más o menos remota de la asociación. La creatividad es más alta cuanto más remota es la asociación que realiza el sujeto. Tampoco se incluyen los “Test de pensamiento intuitivo o test de insight”, en estos test se le ofrecen indicios para que averigüe de qué se trata, considerándose más creativa una persona a medida que adivine e intuya lo buscado con menos indicios.

En estos últimos años se está estudiando el ambiente creativo y la interrelación persona-ambiente. Algunos autores están trabajando en la línea de diseñar tests de características ambientales asociadas a la creatividad.

Centrándonos en el entorno escolar y en criterios prácticos de cara a una evaluación de la creatividad, recogemos un listado de instrumentos –algunos baremados-, la mayoría existentes en el mercado, y otros, los menos, publicados en revistas y libros con el objetivo de facilitar la labor del orientador/a en el proceso de valoración e interpretación de la creatividad de la forma más completa y útil posible para llegar a un diagnóstico adecuado.

B1. INSTRUMENTOS PARA EVALUAR LA CREATIVIDAD

INSTRUMENTOS	EDAD	QUÉ MIDE
Producciones escolares	Infantil, Primaria, Secundaria	Valorar dimensiones como originalidad, fluidez, elaboración...
Escalas de Clasificación de las características de comportamiento de los estudiantes , de Renzulli-Smith	4 a 12 años	Características verbales y gráficas.
TAEC. Test de abreacción para evaluar la creatividad. Saturnino de la Torre.	Primaria y Secundaria	Creatividad gráfica, en la que se analizan los siguientes factores: Resistencia al Cierre, Expansión Figurativa, Conectividad, Alcance Imaginativo, Habilidad Gráfica, Elaboración, Originalidad, Fantasía, Riqueza Expresiva, Estilo Creativo y Morfología de la Imagen.
PIC. Prueba de Imaginación Creativa. T. Artola González, I. Ancillo Gómez y otros.	8 a 12 años	Creatividad general: Creatividad narrativa: fluidez, flexibilidad y originalidad.
PIC-J Prueba de Imaginación Creativa para Jóvenes. T. Artola González, J. Barraca Mairal, y otros.	12 a 18 años	Creatividad gráfica: originalidad, elaboración, sombras y color (éste factor sólo se mide en el PIC), título y detalles especiales.
TCAI. Test de pensamiento creativo. Garaigordobil, M. y Berrueco, L.2005	5-6 años	Valoración de la creatividad a través del análisis de una imagen, con los siguientes indicadores: atención a detalles, inconformismo, capacidad para identificar problemas y resolver problemas (fluidez, originalidad).
CPAL Valoración proyectiva de la creatividad en sujetos con alta capacitación intelectual. J. Apraiz de Lorza, M ^a . C. López Escribano.	A partir 3º ciclo de E.P	Valora la Capacidad Creativa de forma proyectiva, así como la Creatividad personal lograda al emplear métodos creativos.
CREA. Inteligencia creativa. Una medida cognitiva de la creatividad. F.J. Corbalán, F. Martínez y otros.	Niños (desde 6 años), adolescentes y adultos	<i>Creatividad verbal.</i> Valoración de la capacidad del sujeto para generar problemas a una solución a partir de un material gráfico. Se obtiene puntuación sobre un aspecto, fluidez.
Prueba de Creatividad CLE-II M ^a Cristina López Escribano.	C.L.E.II-A Hasta los 10 años C.L.E.II-B Desde los 11 años	Parte verbal: Fluidez verbal, secuenciación lógica, elaboración de estrategias graduadas y encauzadas a aportar una solución, originalidad, funcionalidad, conducta altruista. Parte espacial-gráfica: organización estética.

INSTRUMENTOS	EDAD	QUÉ MIDE
Batería de Guilford: Tets de los Usos y de las Consecuencias. Test de los Círculos.	Etapa de E. Primaria	Tareas verbales: Fluidez, Flexibilidad, y Originalidad. Tareas gráficas: Fluidez, Flexibilidad, Originalidad y Conectividad.
TAP. Test de asociación de palabras para Primaria. Maite Garaigordobil. 2004	6 a 12 años	Capacidad de pensamiento asociativo vinculado a Creatividad verbal: fluidez asociativa y originalidad de las ideas.
TPCT. Test de pensamiento creativo de Torrance. Torrance.	E. Infantil, Primaria y Secundaria	Consta de dos subpruebas: verbal (siete subtest) y figurativa (tres subtest). <i>Creatividad verbal:</i> Valora la capacidad de imaginación que tiene el alumno cuando utiliza palabras. Se valoran los factores de fluidez, flexibilidad y originalidad. <i>Creatividad gráfico-figurativa:</i> El alumno muestra su imaginación a través del dibujo. Se valoran los factores de abstracción, abstracción, originalidad, elaboración y fluidez.
TCI. Test de creatividad infantil M. Romo, V. Alfonso y M.J. Sánchez-Ruiz.	De 6 a 12 años (1º a 6º EP)	Evalúa el pensamiento creativo libre de influencia cultural en E. Primaria.
PERSONALIDAD CREATIVA		
Cuestionario de “Cajide Val “. (Extraído del libro: “La creatividad, diagnóstico, evaluación e investigación” de R. Marín UNED 1998). 1. Escala de evaluación de la creatividad. 2. Inventario de autoevaluación creativa. 3. Soluciones ingeniosas para resolver situaciones difíciles.	Etapa de Educación Primaria	Características de personalidad creadora. 1. y 2. Se valoran cuatro rasgos de su comportamiento: Curiosidad, Perseverancia, Independencia y Flexibilidad. 3. Se valora: fluencia, flexibilidad y aplicabilidad y utilidad.
EPC. Escalas de conductas y rasgos de personalidad creadora. Garaigordobil, M., y Berrueto, L. (2005).	Escala dirigida a padres y profesores en E. Infantil (5-6 años)	Compuesta de quince enunciados o afirmaciones que están relacionados con la capacidad imaginativa y creativa de los niños.
EPC. Escala de personalidad creadora. Garaigordobil, M. 2004.	Escala dirigida a padres y profesores en Educación Primaria.	Escala de autoevaluación. Compuesta de veintidós frases o afirmaciones que están relacionados con la capacidad imaginativa y creativa de los niños.

B2. ESTRATEGIAS PARA EVALUAR LA CREATIVIDAD

- Estrategias para evaluar el pensamiento lateral

Edward de Bono opina que la creatividad es demasiado amplia, propone como alternativa el término denominado **pensamiento lateral**. Este tipo de pensamiento hace referencia a la organización de la información de manera no convencional, combinándola de diversas maneras dando lugar a la producción de ideas novedosas, creativas y distintas.

Una herramienta para desarrollar el pensamiento lateral que a la vez nos permite evaluarlo es la “*Combinación*”, consistente en unir diferentes cosas para lograr un producto nuevo.

EJEMPLO:

“A continuación te damos una serie de objetos. Piensa ¿De qué manera puedes combinar estos elementos de dos en dos y qué utilidad tendría dicha combinación?”

Objetos: *patines, brocha, escalera, cubo de basura, manguera del jardín y tienda de campaña.*

Posibles usos:

- a) Patines y cubo de basura. Los patines nos ayudan a tirar del cubo en vez de llevarlo.
- b) Manguera del jardín y brocha. Podemos hacer un aparato para lavar el coche.

- Estrategias de evaluación según la teoría de GUILFORD

- **Evaluación de la creatividad semántica.**- *“Imagina que tienes una puerta mágica en tu escuela. Piensa y escribe qué cosas te gustaría encontrar detrás de la puerta”.*
- **Evaluación de la creatividad simbólica.**- *¿Cómo crece tu jardín?*
- **Evaluación de la creatividad Figurativa.**- *¿Qué puedo hacer con la letra P?*

Es conveniente comparar los resultados obtenidos mediante estas estrategias con los obtenidos en la evaluación cuantitativa / cualitativa a partir de los instrumentos anteriormente citados.

I.3 COMPETENCIA SOCIOAFECTIVA

I.3.A. Fundamentación teórica

Es imprescindible abarcar no sólo la dimensión cognitiva, sino también la afectivo-emocional y social. Sería erróneo pensar que todos los niños con Alta Capacidad (AC) tienen unas características de personalidad, sociales y emocionales similares, conviene recordar que estamos ante un grupo de niños muy heterogéneo.

La variación es muy amplia, pues los rasgos de personalidad no dependen de la configuración intelectual y, de hecho, se pueden encontrar las mismas variaciones de personalidad entre estos sujetos y el resto de la población. Sin embargo, el funcionamiento intelectual interactúa con las características de personalidad, favoreciendo o no aspectos tan relevantes como el autoconcepto, la autoestima, la impulsividad o la reflexión de los sujetos.

Aunque este ámbito no lo incluye Renzulli dentro de su teoría conviene incluirlo en este apartado ya que es uno de los parámetros más importantes a tener en cuenta antes de tomar cualquier decisión o adoptar una respuesta educativa porque es uno de los aspectos donde pueden encontrar algún tipo de dificultad.

El desarrollo social y emocional interactúa con el desarrollo cognitivo, y en consecuencia con el comportamiento y el rendimiento escolar, además en la motivación hacia el aprendizaje influyen muchas variables socioafectivas como, qué es lo que piensa de sí mismo, la relación con los compañeros y con el profesor, la autonomía, el autocontrol, la orientación hacia recompensas externas o internas, la atribución causal, etc. (Alonso Tapia, 1998)

Hay que señalar que, más allá de la capacidad intelectual, son numerosos y variados los factores que influyen en el desarrollo del autoconcepto y del ajuste psicosocial, por lo que un alumno con altas capacidades no tiene por qué ser necesariamente un sujeto especial con desajustes emocionales y dificultades de adaptación social, mitos que han existido a lo largo de estos años, y puestos en tela de juicio por otras investigaciones.

Las personas crecemos en un grupo y en un contexto determinado, por tanto, las características individuales de un sujeto (inteligencia, actitudes...) producen unos efectos en el entorno que, a su vez, pueden repercutir en él, afectando a factores como la confianza en uno mismo y las interacciones con el grupo de iguales y adultos. En algunos casos, la valoración de ciertas aptitudes depende del entorno en el que se desenvuelven los alumnos, así los talentos académicos son muy reconocidos en el entorno escolar, y como consecuencia pueden presentar una autoestima elevada. En cambio, los talentos artísticos, con unas aptitudes menos valoradas y potenciadas en este ámbito, manifiestan una autoestima, una autoconfianza más discreta o baja; sin embargo, sus relaciones con los iguales podrían ser muy buenas, ya que el componente creativo les otorga más flexibilidad y capacidad de sorprender y divertir, siendo estos aspectos altamente valorados por el grupo de iguales. (Castelló, 1995).

I.3.B. Características

Algunos expertos sobre el tema como Freeman 1988, Rayo Lombardo 1997 y Wallace 1988, en sus diversas investigaciones han comprobado que existen algunas características que aparecen con bastante frecuencia en estos niños.

(Artola, Mosterio y Barraca 2005)

DESARROLLO SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> ■ Madurez y desarrollo social <ul style="list-style-type: none"> ▪ Posible disincronía. ▪ Mayor cognición social, madurez y autonomía. ■ Interacción Social <ul style="list-style-type: none"> ▪ Menor dedicación a juegos sociales y competitivos. ▪ Tendencia a interactuar con niños de mayor edad. ▪ Fuertes relaciones y responsabilidades. ▪ Algunos niños con problemas de adaptación y aislamiento: Necesidad de sentirse aceptados. ▪ Crítico, arrogante: posible rechazo por profesores y
--------------------------	---

	<p>compañeros.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Individualidad, independencia: necesidad de autonomía, peligro de aislamiento. ▪ Sentirse “diferente”. <p>☒ Habilidades de liderazgo</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Posible sobredotación social.
DESARROLLO EMOCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Intensidad psicológica: intensidad de las emociones, sensibilidad, intensidad en la forma de implicarse, sentir, pensar... ☒ Preocupación por la moralidad y la justicia. ☒ Energía. ☒ Devoción a la verdad. ☒ Preocupaciones trascendentes impropias de su edad: preocupación por la muerte, la destrucción del planeta, las guerras, etc. ☒ Idealismo. ☒ Perfeccionismo y autocrítica.
PERSONALIDAD	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Tolerancia a la Ambigüedad. ☒ Capacidad de Arriesgarse. ☒ Concentración. ☒ Voluntad de crecimiento. ☒ Buen autoconcepto académico. ☒ Locus Interno de control. ☒ Perfeccionismo. ☒ Sentido del humor.
MOTIVACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Persistencia. ☒ Autoeficacia. ☒ Motivación intrínseca. ☒ Motivación al logro.

A continuación sintetizamos algunas de las características anteriores que faciliten la identificación de los alumnos de Alta Capacidad por parte del profesor durante el proceso de evaluación psicopedagógica:

- **Autoconcepto elevado y atribución causal interna**, encontramos excepciones en el caso de las alumnas adolescentes y en aquellos alumnos que presentan fracaso escolar.
- **Alta motivación, perseverancia y perfeccionismo**, sobre todo en temas que son de su interés.

- Sofisticado **sentido del humor**, son bromistas. Captan fácilmente los mensajes de doble sentido.
- **Líder natural.**
- Prefiere **estar con adultos o niños mayores**, aunque también necesitan jugar y estar con sus iguales.
- **Ingenioso, agudo, con recursos para solucionar un problema** por más de un procedimiento o un método poco convencional.
- **Sentido ético desarrollado** que puede provocarles problemas por la lucha entre lo que hace y lo que cree que debería hacer, e incluso la captación cognitiva de conflictos ajenos para los que emocionalmente no está preparado.
- **Intensidad emocional**, sensible consigo mismo, con los otros y su ambiente.

I.3.C. Competencia Social

Gardner (1995) en su Teoría de las Inteligencias Múltiples, distingue ocho tipos de inteligencias, dos de ellas hacen referencia a la Inteligencia social, entendiendo esta como la capacidad para relacionarse e interactuar con los demás.

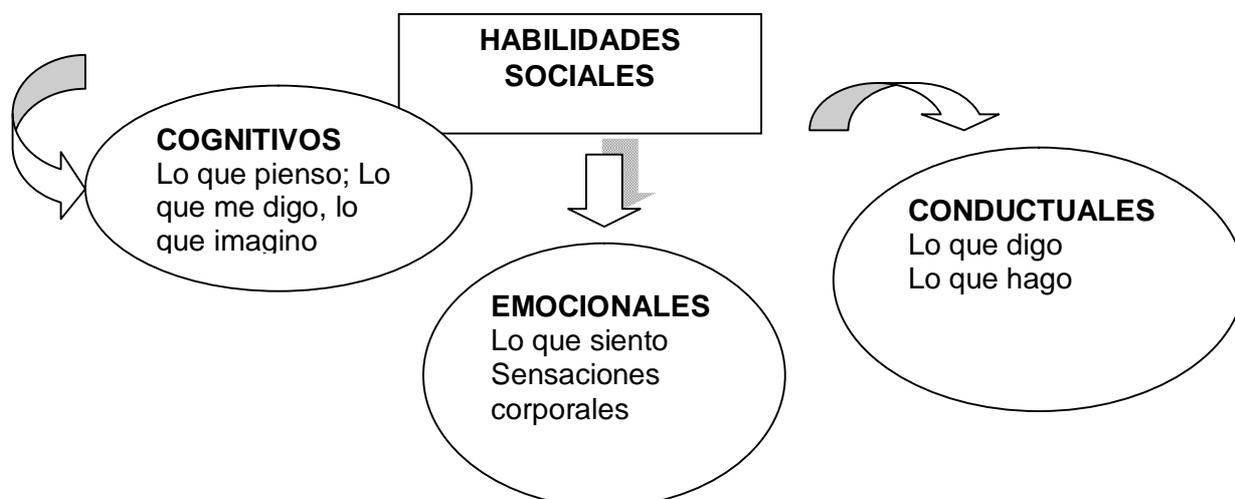
- **La Inteligencia Intrapersonal**, se refiere al grado de autoconocimiento que poseen los individuos, implica habilidad para conocer, acceder y diferenciar entre los propios sentimientos y la capacidad de metacognición, autopercepción, autorreflexión y comprensión de uno mismo.

Así un alumno con una elevada Inteligencia intrapersonal, suele tener claro cuáles son sus intereses, conoce sus potencialidades, sabe compensar sus limitaciones, gestionar sus recursos intelectuales, afectivos y sociales para obtener la mayor ganancia posible.

- **La Inteligencia Interpersonal;** Es la capacidad de comprender a los demás, qué les motiva, cómo se desenvuelven, cómo se relacionan, cómo reconocen y reaccionan ante el humor, el temperamento y las emociones de los otros..., para discernir y responder adecuadamente a los estados de ánimo, motivaciones y deseos de los otros y poder así, interactuar de forma asertiva.

La competencia personal y social es “un conjunto de capacidades, conductas y estrategias, que permiten a la persona construir y valorar su propia identidad, actuar competentemente, relacionarse satisfactoriamente con otras personas y afrontar, de forma positiva, las demandas, los retos y las dificultades de la vida, lo que posibilita su ajuste y adaptación, su bienestar personal e interpersonal y vivir una vida más plena y satisfactoria” (Monjas, 2002).

Centrándonos en las habilidades sociales podemos definirlas como “un conjunto de cogniciones, emociones y conductas que permiten relacionarse y convivir con otras personas de forma satisfactoria y eficaz” (Monjas)



Diversos estudios sobre los factores protectores (Werner 1989, 1995,1996; Durlak, 1998) reconocen una serie de características en los niños que les hacen menos vulnerables a los riesgos y más capaces de resolver sus propios problemas, y de alcanzar el bienestar. En la misma línea, diversas investigaciones realizadas por Musitu y colaboradores apuntan que “el establecimiento de unas vinculaciones afectivas adecuadas dentro de la familia y/o la disponibilidad de una red social de apoyo apropiada, son factores que pueden ejercer un papel protector sobre los

adolescentes”. Félix López (2006) señala que “los adolescentes con alta autoestima y buenas habilidades sociales, resultarán menos afectados por las críticas injustas, y probablemente las afrontarán mejor”.

La investigación realizada por la universidad de Murcia, estudia los niveles de adaptación de los alumnos de alta capacidad, encontrando que los niveles de adaptación que expresan los alumnos de altas habilidades son óptimos. Existen diferencias estadísticamente significativas en los niveles de adaptación general, escolar, personal, social y familiar en función del perfil intelectual que manifiestan los alumnos. Los superdotados son los que manifiestan una ligera tendencia hacia la inadaptación. No se aprecian diferencias cuando analizamos los niveles de adaptación atendiendo al género y al ciclo educativo.

Con respecto a la socialización en este mismo estudio, la Universidad de Murcia manifiesta que los alumnos cuentan con niveles altos de socialización. Coincidiendo, estos resultados con los hallados por Lehman y Eedwins (1981), quienes obtuvieron puntuaciones elevadas en socialización cuando estudiaban a los superdotados frente a los no superdotados.

I.3.D. Competencia Emocional

Uno de los referentes más serios en este campo es la teoría de la Inteligencia Emocional propuesta por P. Salovey y J. Mayer (Mayer y Salovey, 1997). Desde esta teoría, se define la Inteligencia Emocional como la habilidad de las personas para percibir, usar, comprender y manejar las emociones. Distinguen cuatro componentes cognitivos como son la capacidad para percibir, entender, manejar las emociones e integrar y procesar esa información afectiva.

Salovey acuña sobre la definición de Gardner de la inteligencia personal conceptos sobre lo que sería para él la inteligencia emocional en cinco esferas:

- Conocer las propias emociones, conciencia de uno mismo. Capacidad de controlar sentimientos de un momento a otro.
- Manejar las emociones. Capacidad de manejar sentimientos.

- La propia motivación. Automotivación, es decir, buscar los motivos por los que hago las cosas.
- Reconocer las emociones de los demás. Empatía, es decir autoconciencia de las emociones de los demás.
- Manejar las relaciones. Capacidad para manejar las emociones de los demás.

Según Goleman, la Inteligencia Emocional enfatiza el papel preponderante que ejercen las emociones dentro del funcionamiento psicológico de una persona cuando ésta se ve enfrentada a momentos difíciles y a tareas importantes como pueden ser peligros, pérdidas dolorosas, la persistencia hacia una meta a pesar de los fracasos, afrontamiento de riesgos etc. En todas estas situaciones hay una involucración emocional que puede resultar en una acción que culmine de modo exitoso o bien interferir negativamente en el desempeño final. Cada emoción ofrece una disposición a la acción, de manera que el repertorio emocional de la persona y su forma de operar influirán decisivamente en el éxito o fracaso que obtenga en las tareas que emprenda.

En base a las investigaciones realizadas por los dos investigadores anteriores y comparándole con las Inteligencias Múltiples, Goleman afirma que la inteligencia emocional incluye dos tipos de inteligencia:

- La Inteligencia Personal: está compuesta a su vez por una serie de competencias que determinan el modo en que nos relacionamos con nosotros mismos. Esta inteligencia comprende tres componentes, como conciencia de uno mismo, autorregulación o control de sí mismo, y automotivación.
- La Inteligencia Interpersonal: al igual que la anterior, está compuesta por otras competencias que determinan el modo en que nos relacionamos con los demás, como son la empatía y las habilidades sociales.

D. Goleman (1995), considera que la Inteligencia emocional se organiza en cinco capacidades: conocer las emociones y sentimientos propios, manejarlos, reconocerlos, crear la propia motivación y gestionar las relaciones.

Es importante conocer las características emocionales de los alumnos con altas capacidades para poder planificar una intervención educativa, en caso de ser necesario.

Para algunos autores, los alumnos con altas capacidades pueden presentar las siguientes características emocionales:

- El rasgo más destacable, es la Intensidad de Sentimientos y Emociones (Web 1993, Kearny 1995).
- Son alumnos que se involucran personalmente en acontecimientos como fruto de la Intensidad Emocional en la que viven (Monks).
- Se preocupan por temas sociales y morales; el bien y el mal, la justicia y la injusticia, lo correcto e incorrecto (Gallagher y Monks).
- Las manifestaciones de la intensidad de sentimientos pueden manifestarse en expresiones de inhibición y timidez; euforia, entusiasmo y orgullo o en otras formas mas complejas (Dabrowski).
- Otros autores defienden la extraordinaria sensibilidad que tienen hacia los sentimientos propios y hacia los sentimientos de los otros.

En un estudio de alumnos de alta capacidad realizado por la Universidad de Murcia los resultados apuntan a que superdotados y/o talentos manifiestan niveles altos de inteligencia emocional. Encontraron diferencias entre chicos y chicas en autocontrol, sin embargo no se aprecian diferencias en la inteligencia emocional considerando el perfil de excepcionalidad de los alumnos y el ciclo educativo.

Dabrowski defiende que los superdotados responden a la estimulación de forma característica, habla de "sobreexcitabilidad emocional". Otros expertos españoles constatan estas teorías en jóvenes, observando que "viven más intensamente, tienen gran sensibilidad por la intensidad con que sienten, piensan, imaginan y perciben" (Pérez, Domínguez, López y Alfaro, 2000).

Estas características contribuyen a un crecimiento personal no sólo por la intensidad sino también por la precocidad con que la viven, ocasionando en algunos casos desajustes emocionales, ansiedad o preocupación excesiva a una edad en la que es difícil asimilar algunos temas o acontecimientos.

Se preocupan por conceptos abstractos como el bien y el mal, la justicia y la injusticia, lo correcto e incorrecto que por su hipersensibilidad reaccionan, en algunos casos, con “enfados”, sintiéndose molestos con la escuela porque no les dejan aprender aquello que realmente les interesan, o sienten, que no les dejan crecer y desplegar todo su potencial.

Existen ideas, en muchas ocasiones erróneas, sobre sus problemas emocionales, desadaptación e inadaptación social y escolar, que en parte son debidas a algunos estudios, que en su día alimentaron este mito, entre ellos el de Leta Hollingnorth (1942), quien encontró que los alumnos con un CI igual o superior a 180 estaban más aislados de sus compañeros y no presentaban buen ajuste en su vida adulta.

Los alumnos de altas capacidades captan con mayor facilidad y de forma más profunda las cuestiones relativas a los grandes problemas del mundo, a lo que rodea a su familia y al centro educativo, por lo que es posible que sufran como propio lo que a otros les es difícil de captar y en lo que no se implican de forma tan personal. Estas situaciones pueden llevarles a vivir estados de mayor o menor ansiedad y también a disfrutar de forma positiva de los acontecimientos. En gran parte, su vida emocional dependerá tanto de las orientaciones que reciba como del clima familiar y escolar que les rodee.

Centrándonos en la personalidad Davis y Connell (1985), encontraron niveles más bajos de ansiedad en superdotados cuando los compararon con sus compañeros de niveles intelectuales medios. Los resultados de Milgran y Milgran (1976) apuntan en la misma dirección, las niñas israelíes con altos niveles de CI obtenían puntuaciones más bajas de ansiedad con respecto a sus compañeras de niveles medios de inteligencia.

Debido a la intensidad de sentimientos que experimentan estos alumnos, es necesaria una buena comunicación para que su personalidad se desarrolle de forma estable y equilibrada. Los padres y educadores tenemos una tarea fundamental, como es facilitar la expresión de los sentimientos. Pérez, Domínguez, López y Alfaro (2000) consideran esencial:

- Escucharles atentamente.
- Aceptar y reconocer sentimientos, evitando la supresión o negación de los mismos.
- Manifestar sentimientos de buen tono, evitando expresiones que pueden herir o violentar a los demás.
- Favorecer la resolución de conflictos por parte del propio alumno, con la finalidad de que adquiera criterio y autodomínio personal.

Para concluir, según Acereda y Sastre (1998) “la superdotación no comporta en sí misma desequilibrios emocionales, pero sí que pueden darse ante factores adversos a los que, como la población normal, no son inmunes”.

Existen diversos instrumentos de evaluación fundamentados en distintos modelos de inteligencia emocional:

- a) Modelo de capacidad
- b) Modelos mixtos
- c) Modelos de rasgos

Modelo de capacidad

Salovey, Mayer y Caruso (1997 y 2000), desde una perspectiva cognitiva, construyen su teoría relacionando las emociones con el procesamiento de la información, distinguiendo:

- 1) Capacidad para percibir, responder y manipular información de tipo emocional, denominada Inteligencia Empírica.
- 2) Capacidad para entender esas emociones.

Este modelo se basa en una serie de componentes:

- Percepción y expresión emocional. Identificar las emociones en nosotros y en los otros con sus componentes físicos y cognitivos, reconociendo expresiones emocionales y expresando las emociones de modo adecuado.
- Uso de las emociones para facilitar el pensamiento. El uso de emociones facilita la asimilación cognitiva de expresiones emocionales básicas
- Comprensión de las emociones. Entender su significado y razonar sobre ellas.
- Regulación emocional: Manejo de las emociones.

Instrumentos:

- Escala de Rasgo (TMMS)
- Escala MEIS (Multifactor emocional intelligence Scale), su revisión ha dado lugar a una nueva prueba el MSCEIT (de 12 a 18 años)

Modelo de inteligencia emocional de Bar-On (1997)

Propone un modelo de inteligencia socio-emocional basado en estos componentes:

- Capacidad de reconocer, entender y expresar emociones y sentimientos.
- Capacidad de entender cómo se sienten los otros y relacionarse con ellos.
- Capacidad para manejar y controlar emociones.
- Capacidad para manejar el cambio, adaptarse y resolver problemas de naturaleza interpersonal.
- Capacidad de generar un efecto positivo y estar auto-motivado.

Sintetizando, propone un modelo de evaluación basado en las siguientes dimensiones:

- Intrapersonal.
- Interpersonal.
- Adaptabilidad.
- Manejo del estrés.
- Estado de ánimo.

Instrumento de evaluación:

- Bar-On EQ-i: YV, Bar-On Emocional Quotient Inventory: Youth Versión. Las dos versiones, el EQ-I y el EQ-iYV permiten obtener un Cociente Emocional Total (CET)

Modelo de Petrides. Inteligencia emocional como rasgo.

Para estudiar la inteligencia emocional y la autoeficacia elabora una teoría de rasgos. A partir de este modelo se desarrolla un programa de intervención, siendo quince los rasgos que definen la inteligencia emocional:

1. Regulación emocional.
2. Empatía.
3. Competencia Social.
4. Baja impulsividad.
5. Percepción emocional.
6. Manejo del estrés.
7. Manejo emocional.
8. Optimismo.
9. Habilidades de relación.
10. Adaptabilidad.
11. Asertividad.
12. Alegría.
13. Motivación.
14. Expresión emocional.
15. Autoestima.

Instrumentos: TEIque 360, mide los quince rasgos anteriores.

I.3.E. Motivación

Comenzamos con una breve revisión de las primeras aportaciones psicológicas que hay sobre motivación, para después describir las características propias de los alumnos con altas capacidades en este ámbito, así como los aspectos más relevantes a valorar.

Una de las escuelas más influyentes en el campo de la motivación es la **escuela humanística**, que agrupa una serie de teorías, aportadas por diferentes autores, Erikson, Maslow, Rogers..., todas ellas consideran al ser humano en su totalidad, es decir, su conducta, sus pensamientos, sentimientos y emociones y piensan que la motivación es una respuesta a impulsos internos.

En el otro extremo a estas teorías, se encuentra el modelo de aprendizaje propuesto por el **conductismo radical** que concede tanta importancia a la influencia del medio y a los refuerzos externos que termina, como el modelo anterior, considerando que el sujeto no tiene ningún control sobre su conducta. (Skinner, 1968)

Atkinson (1964) propuso la **teoría de la motivación de logro**. Consideraba que existían diferencias individuales, en el grado de motivación, a la hora de actuar y que venían determinadas por:

- el nivel de necesidad de logro de un individuo,
- sus expectativas de éxito y
- el valor atribuido a los resultados.

A veces, un alto grado de necesidad de logro puede mover al alumno a actuar, y un miedo al fracaso le puede llevar a una inhibición de su actuación. Esa motivación hacia el logro, según esta teoría, sigue estando fuera del control del sujeto.

Las teorías de la **psicología cognitiva**, consideran que los alumnos controlan sus acciones (capacidad de elección a la hora de comportarse), que están motivados por expectativas, criterios y refuerzos que se proporcionan a sí mismos, y por recompensas o castigos externos. La motivación tiene que ver con:

- El establecimiento de metas.
- Los factores que determinan su elección.
- La cantidad de esfuerzo que se decide poner para la consecución de las metas.

Un concepto que implantan los psicólogos cognitivos en relación con la motivación, es el del **locus de control**, término derivado de la teoría del aprendizaje social de Rotter (1954, citado en Williams y Burden, 1997), y acuñado por Findley y Cooper (1983). Locus de control entendido como sentimiento, creencia de control personal que tiene una persona sobre su propia conducta.

- Los alumnos con un Locus de control interno, se sienten responsables de todo, son activos, atentos, observadores...
- Los alumnos con un Locus de control externo, piensan que todo está controlado por determinantes externos, como la suerte, otras personas..., suelen ser más pasivos, poco atentos y con un bajo comportamiento exploratorio.

A partir de esta teoría se podría considerar que los alumnos con locus de control interno tienen más éxito en su aprendizaje. Según esto, Wang (1983) propone que dotándole de destrezas de autorregulación en su aprendizaje, haciéndole responsable de su propio aprendizaje le dirigiremos hacia la sensación de controlar su conducta el mismo.

Si desarrollamos en nuestros alumnos un locus de control interno a su vez, potenciaremos su motivación hacia el aprendizaje.

La **teoría cognitiva social** expuesta por Bandura (1987) defiende que las recompensas no tienen por qué ser obligatoriamente externas, proporcionadas por otros, sino que también pueden ser internas y autogeneradas. Las evaluaciones que los alumnos hacen de su conducta van a influir en la ejecución o no de las actuaciones que han aprendido mediante la observación, así mismo, los criterios de esa

autoevaluación y los sentimientos que puedan manifestar de autoeficacia van a condicionar el grado de atención y de esfuerzo realizados en ese tipo de aprendizaje.

Las **Teorías instrumentales**. Varios investigadores, como Pintrich y Schunk, 1996; Wigfield, 1994, han desarrollado el modelo instrumental basado en las expectativas y valores y en el concepto de la motivación de logro de Atkinson (1964). Según estas teorías, la motivación se basa en dos factores:

- las expectativas de éxito en una tarea dada.
- el valor que se otorga al éxito en esa tarea.

El alumno no se esforzara en una tarea si está convencido de que haga lo que haga no va a realizarla con éxito, y así mismo, si piensa que obtener éxito en esa tarea no le va a valer para nada.

La **Teoría de la atribución** desarrollada por el psicólogo Weiner (1986) quien expuso la teoría de las expectativas de la motivación reuniendo aspectos de la teoría de la motivación de logro y la de locus de control.

Weiner apuntó que las personas atribuyen sus éxitos y sus fracasos a cuatro factores: la capacidad, el esfuerzo, la suerte y la dificultad. Estos factores se clasifican según su variabilidad o estabilidad, y según su causa interna o externa. A su vez, estas dimensiones se clasifican en otra, la controlabilidad, (creencias de control o no de determinados elementos).

Dimensiones de las causas percibidas del éxito o el fracaso. (Weiner, 1979; tomada de Garrido 1995)

		CONTROLABILIDAD			
		CONTROLABLE		INCONTROLABLE	
LUGAR DE CAUSALIDAD	Estabilidad	Estable	Inestable	Estable	Inestable
		Interno	Esfuerzo habitual del sujeto.	Esfuerzo extra del sujeto.	Habilidad del sujeto.
	Externo	Esfuerzo habitual de otros.	Esfuerzo extra de otros.	Habilidad de otros. Dificultad de la tarea.	Fatiga. Estado de ánimo de otros. Suerte.

Las atribuciones externas son incontrolables, por ejemplo no se puede cambiar la buena o mala suerte; por el contrario las atribuciones internas, son controlables y pueden influir en el autoconcepto, en las expectativas y en el rendimiento. Por ejemplo, si un alumno piensa que la capacidad es estable e incontrolable no realizará ningún esfuerzo por mejorarla, o si atribuye sus éxitos a la suerte (incontrolable), pensará que no tiene el control para poder tener de nuevo otro éxito. Si un alumno atribuye el fracaso a una falta de capacidad, le limita más que si lo atribuye a la mala suerte u otro tipo de factores inestables.

La **Teoría de la autoeficacia**. Las personas reflexionan sobre su capacidad para llevar a cabo ciertas actividades, por lo que su sentido de eficacia va a determinar su elección, su nivel de aspiraciones, la cantidad de esfuerzo invertido y su persistencia.

Los estudios de Bandura (1986) señalan que las personas con un alto nivel de autoeficacia, se ven ayudadas por la seguridad que les proporciona este sentimiento y no se distraen realizando autodiagnósticos sobre sus capacidades, sino que se concentran en solucionar los problemas necesarios para finalizar la tarea con éxito.

Por tanto tendremos en cuenta que las expectativas de éxito en una tarea están determinadas por el nivel de autoeficacia del alumno, cuanto más alto sea éste, más probabilidades de éxito y que aumente la motivación en su realización.

La **teoría de la autodeterminación**, aportada por Deci y Ryan (1985) como una elaboración del modelo de la motivación intrínseca/extrínseca, y se basa en la capacidad de elección del sujeto, quien es en último término, quien determina su conducta.

La *motivación extrínseca* es entendida como el deseo de obtener una recompensa o de evitar un castigo, se centra en algo externo al aprendizaje mismo, (las notas, premios, aprobaciones sociales por parte de padres, profesores, etc.)

La *motivación intrínseca*, se entiende que la experiencia de aprendizaje es su propia recompensa. El alumno se ve implicado en la tarea y se centra en el proceso más que en los resultados para resolverla.

Vallerand (1997, citado en Dörnyei, 1998) clasifica tres subtipos de motivación intrínseca:

- Por aprender. El alumno se implica en una actividad por el placer de entender algo nuevo, satisfaciendo su curiosidad y deseo de exploración.
- Hacia el éxito. El alumno se implica por la satisfacción de superarse a sí mismo.
- Por experiencia estimulante, de sensaciones placenteras.

Otro concepto de la teoría de la autodeterminación es el *concepto de autonomía en el aprendizaje*. Para que la motivación sea reforzadora intrínseca es necesario que se dé la autodeterminación, es decir el alumno selecciona tanto la tarea como el grado de esfuerzo que invertirá en la misma.

Alonso Tapia (1991), considera que los factores que determinan la mayor o menor motivación de un alumno, son las diferencias individuales y la actuación del profesor.

- En las diferencias individuales, a la hora de establecer las metas y expectativas de aprendizaje, en su estilo atribucional y en su capacidad de autorregulación.
- En la actuación del profesor en el aula, a través de los mensajes que da, de la forma de organizar la clase o de los comportamientos que modela, y en el modo de diseñar la instrucción, las actividades y las tareas.

Este autor agrupa las metas en cuatro categorías no excluyentes:

- Metas relacionadas con la tarea.
- Metas relacionadas con el yo
- Metas relacionadas con la valoración social.
- Metas relacionadas con la consecución de recompensas externas.

Dweck y Elliot (1983, citadas en Alonso Tapia, 1991), se han dedicado a estudiar las diferencias entre los alumnos a la hora de enfrentarse a la actividad escolar, según sus metas sean de aprendizaje (las metas relacionadas con la tarea) o de ejecución (metas relacionadas con el yo). Las conclusiones a las que llegan estas psicólogas junto con los resultados de los estudios de Alonso Tapia (1987) son los siguientes:

- Los sujetos con metas de aprendizaje tienden a atribuir los éxitos a causas internas -competencia y esfuerzo- y sienten que tienen el control sobre sus resultados.
- Los sujetos con metas de ejecución tienden a hacerlo a causas externas y perciben una falta de control sobre la consecución de éstas.

La motivación intrínseca y extrínseca. Se pueden relacionar con las metas externas e internas. Alonso Tapia, defiende que si se quiere motivar a los alumnos es preciso tener en cuenta dos cosas; por un lado, que cualquier evento que aumente la competencia percibida va a estimular la motivación intrínseca y a la inversa; y por otro lado, que es imprescindible que se dé la experiencia de autonomía para que haya una motivación intrínseca.

La motivación en los alumnos con altas capacidades

Renzulli define la motivación como “la energía acumulada para hacer frente a un problema particular, la tarea, de un área específica de realización” y cita los siguientes factores que tienen relación con el compromiso en la tarea como son la persistencia en la conclusión de un propósito, la motivación intrínseca, la fuerte absorción en el trabajo, la independencia, la confianza en sí mismo, y la iniciativa propia.

Si tenemos en cuenta su teoría, el compromiso con la tarea es, junto con la capacidad intelectual por encima de la media y la creatividad, uno de los tres parámetros a tener en cuenta en los alumnos superdotados. Este tipo de alumnos manifiestan una fuerte motivación hacia determinadas actividades, hasta el punto de que llegan a fascinarse con ellas, incluso los de más corta edad. Trabajan duro, son perseverantes, se implican personalmente en aquello que inician, tienen una gran resistencia persiguiendo una meta y una gran confianza en sus propias habilidades.

Dentro de la clase, algunos destacan por su alta motivación por el aprendizaje, interés por el estudio y disposición para que se les exija el máximo de sus potencialidades (Gil, 2000)

En algunas investigaciones, se indica la existencia de diferencias significativas entre los superdotados y no superdotados en lo que se refiere al locus de control:

- Para Milgram y Milgram (1976), “Los alumnos superdotados muestran mayor locus de control que los que no lo son, lo cual significa que manifiestan mayor responsabilidad y competencia para enfrentarse a tareas futuras “.
- Los alumnos superdotados obtuvieron unas puntuaciones más elevadas en motivación y autonomía para juzgar hechos o sucesos, y más bajas en las puntuaciones referidas al sentimiento de que sus conductas fueran controladas por causas desconocidas. Davis y Connell (1985).
- Lucito (1964), encontró que los alumnos (de sexto) con altos CI mostraron ser menos conformistas que sus compañeros con bajos CI, señalando que los superdotados parecen tener un locus de control interno sobre su propio rendimiento.

Otras características, que también aparecen relacionadas con Superdotación Intelectual son la flexibilidad cognitiva y las habilidades autorregulatorias. Durante varias décadas, la investigación psicológica en aprendizaje se ha centrado en habilidades cognitivas y factores motivacionales como los dos ejes fundamentales que determinan el rendimiento. La motivación de los niños es una función de sus necesidades, sus expectativas y los incentivos aportados por el entorno inmediato, y desde la infancia ellos desarrollan herramientas con las que son capaces de controlar su estados motivacionales, incrementándoles o disminuyéndolos cuando es necesario, o manteniéndolos estables incluso en un entorno con incentivos que van cambiando. Estas herramientas están basadas en el conocimiento metamotivacional, es decir, en el conocimiento del funcionamiento motivacional propio. (Kuhl y Kraska, 1989)

Según Mercé Martínez y Torres, citando a Ainley (1993), la desmotivación puede ser una de las causas de bajo rendimiento en alumnos de altas capacidades:

- En los casos de talento académico y precocidad especialmente.
- En los talentos simples, en las áreas que dominan, si los nuevos aprendizajes no implican un reto para ellos, si son excesivamente repetitivos, o si les recompensamos por terminar pronto sus tareas, dándoles tareas similares a las ya realizadas.

- Los alumnos superdotados pueden presentar una motivación discreta por la tarea, excepto en aquellos temas que les interesan especialmente.

Es por tanto importante, mantener sus niveles de motivación y averiguar sus intereses, para proponerles tareas complementarias (ampliación curricular) que constituyan un reto adecuado a sus capacidades y afín a sus intereses (Ainley, 1993).

Aspectos a valorar:

Las variables que hay que estudiar (Alonso Tapia) para determinar cuando la actividad educativa resulta motivadora para los alumnos, serían las siguientes:

- los contenidos y el modo en que son presentados,
- las tareas y el modo en que se plantean,
- los mensajes que da el profesor,
- la forma de organizar la actividad,
- el tipo y la forma de interacción,
- los recursos,
- la evaluación, la persona que la hace, la forma en que se hace y el contexto.

Los indicadores a tener en cuenta en nuestra evaluación para determinar el grado de la motivación hacia el aprendizaje serían:

- Estilo atribucional, atribución de los éxitos y fracasos.
- Nivel de necesidad de logro.
- Sus expectativas de éxito y de aprendizaje, el nivel de aspiraciones, el esfuerzo que pone en la consecución de las metas y la persistencia.
- Locus de control.
- Valor que atribuye a los resultados, a sus éxitos.
- Autodeterminación: Motivación extrínseca o intrínseca (por aprender, por superarse y por obtener sensaciones placenteras).
- Establecimiento de metas de aprendizaje.
- Capacidad de autorregulación. Autonomía para elegir o no una tarea, para graduar el esfuerzo...
- Autoevaluación, autorrecompensas, autoeficacia, autovalía (cómo juzga sus habilidades y competencias, cómo mantiene su autoestima...).

I.3.F. Autoconcepto y Autoestima

El autoconcepto es una de las variables más relevantes dentro del ámbito de la personalidad, tanto desde el punto de vista afectivo como motivacional. Juega un importante papel en la regulación de las estrategias cognitivo–motivacionales implicadas en el aprendizaje y en el rendimiento académico.

Coopersmith (1978), la define en los términos siguientes: “La autoestima es la evaluación que la persona realiza y que habitualmente mantiene en relación a sí misma; expresa una actitud de aprobación o desaprobación e indica hasta qué punto la persona se considera capaz, importante con éxito y digna. La autoestima es un juicio personal de valor que se expresa en actitudes de la persona hacia sí mismo”.

Podemos definirlo como la imagen que uno tiene de sí mismo y que se encuentra determinada por la acumulación integradora de la información tanto externa como interna, juzgada y valorada mediante la interacción de los sistemas de estilos (o forma específica que tiene el individuo de razonar sobre la información) y valores (o la selección de los aspectos significativos de dicha información con grandes dosis de afectividad), por tanto podemos concluir que el autoconcepto es una de las variables centrales de la personalidad (González-Pineda, Nuñez, Pumariaga y García, 1997).

Esta capacidad de autoconocimiento, autoanálisis y autovaloración esta muy relacionada con una de las ocho inteligencias múltiples de Gardner, la inteligencia intrapersonal. Se trata de un conocimiento que no está presente en el momento del nacimiento, sino que es el resultado de un proceso activo de construcción, por parte del sujeto, a lo largo de todo su desarrollo.

La mayoría de los autores consideran el autoconcepto como un conjunto organizado de actitudes que el individuo tiene hacia si mismo (González y Touron 1992, Wells y Marwell 1976, Burns 1979, y otros..). Distinguen básicamente tres componentes:

- Componente cognoscitivo, “autoimagen” (cómo me veo). Se refiere a la representación o percepción mental que el sujeto tiene de si mismo.

- Componente afectivo, “autoestima” (representa la importancia que tiene para mí la autoimagen percibida). Se refiere a la evaluación que hace el sujeto de si mismo.
- Componente conativo, “motivación” (comportamiento). Se refiere a la importancia que juega la motivación en los procesos de autorregulación comportamental.

A partir de un análisis de las aportaciones realizadas por diversos autores Epstein (1981), destaca como más sobresalientes sus principales características:

- Es una realidad compleja, integrada por diversos autoconceptos más concretos, como el físico, social, emocional y académico.
- Es una realidad dinámica que se modifica con la experiencia.
- Se desarrolla a partir de las experiencias sociales, especialmente con las personas significativas.
- El autoconcepto es la clave para la comprensión de los pensamientos sentimientos y conductas o comportamientos de las personas.

Dimensiones del Autoconcepto

- Autoconcepto social. Percepción que el sujeto tiene de su desempeño en las relaciones sociales. Esta dimensión está definida por dos ejes, por un lado, por la red social del sujeto y su facilidad o dificultad para mantenerla y ampliarla y por otro, por las cualidades que considera importantes en las relaciones interpersonales.
- Autoconcepto emocional. Percepción del estado emocional del sujeto y de sus respuestas a situaciones específicas, al grado de compromiso e implicación en su vida cotidiana; es decir si el sujeto tiene control de las situaciones y emociones, si responde adecuadamente a los diferentes momentos de su vida cotidiana.
- Autoconcepto familiar. Percepción que el sujeto tiene de su implicación, participación e integración en el medio familiar.

- Autoconcepto físico. Percepción que tiene el sujeto de su aspecto físico y de su habilidad física, a cómo se percibe o se cuida físicamente.
- Autoconcepto académico. Percepción que el sujeto tiene de la calidad del desempeño de su rol, como estudiante. Es determinante de las metas que establece el individuo y de cómo las aborda. Según Shavelson y al. (1976), el autoconcepto académico se subdivide en la percepción de la competencia que se tiene respecto a las diversas materias escolares tales como inglés, historia, matemáticas o ciencias.

Centrando la atención en la autoestima, son muchas las definiciones que existen de ellas.

Coopersmith (1978), la define en los términos siguientes:

“La autoestima es la evaluación que la persona realiza y que habitualmente mantiene en relación a sí misma; expresa una actitud de aprobación o desaprobación e indica hasta qué punto la persona se considera capaz, importante con éxito y digna. La autoestima es un juicio personal de valor que se expresa en actitudes de la persona hacia sí mismo”.

Branden (2001), da la siguiente definición:

“La autoestima es la confianza en nuestro pensar, en nuestra capacidad de enfrentarnos a los desafíos básicos de la vida, la confianza en nuestro derecho de triunfar y a ser felices; y el sentimiento de ser respetables, de ser dignos y de tener derecho a afirmar nuestra necesidades y carencias, a alcanzar nuestros principios morales y gozar del fruto de nuestros esfuerzos”

La Autoestima es el componente afectivo del Autoconcepto, supone la valoración que cada uno hace de la percepción que tiene de sí mismo. Es uno de los factores que influye en las manifestaciones de personalidad como el control emocional, la creatividad, las relaciones personales. Los padres, profesores y grupo de iguales, van a influir en el desarrollo de la propia autoestima.

En el ámbito educativo, para hacer más manejable el concepto de autoestima, podemos hablar de cinco áreas:

- Área social, sentimientos del niño o adolescente sobre las relaciones con sus amigos.
- Área académica (qué piensa de su faceta como estudiante)
- Familiar (cómo se siente como parte integrante de su familia)
- Imagen corporal (cómo ve su aspecto físico o sus capacidades físicas)
- Autoestima global (valoración general que hace de sí mismo).

Si bien una persona tiene una visión general acerca de sí mismo/a, existen algunas particularidades o dimensiones de la autoestima necesarias para hablar de una Autoestima Integral.

- Dimensión Personal. Basada en la valoración íntima que cada uno tiene de sí mismo/a.
- Dimensión Corporal. Basada en el hecho de sentirnos bien con nuestro cuerpo, sentirnos fuertes, saludables, etc.
- Dimensión Social. Basada en la aceptación de las demás personas del grupo, familia, organización y el lugar al que pertenecemos.
- Dimensión Afectiva. Basada en la capacidad de dar y recibir afecto, aceptar afectuosamente nuestras virtudes y defectos.
- Dimensión Intelectual. Tiene que ver con sentirse inteligente, capaz, competente y con un potencial intelectual que puede ser desarrollado.

Una persona con elevada autoestima:

- Tiene capacidad de influencia.
- Afronta con confianza retos.
- Es responsable en las tareas emprendidas.
- Acepta sus fracasos y tolera sus frustraciones.
- Muestra diversidad de emociones y sentimientos.
- Se siente satisfecho de sus éxitos.
- Es consciente de sus posibilidades y limitaciones. Se siente valorado por los demás.

Autoconcepto y rendimiento escolar están estrechamente relacionados. El rendimiento académico determina el autoconcepto. Los éxitos y fracasos académicos inciden en la autoimagen y en el autorrespeto. Pero también, los niveles de autoconcepto determinan el grado de logro académico.

Musitu, citando a González-Pineda y Núñez (1993:278) indica en cuanto a la relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico, que los resultados aportados por los trabajos realizados en las últimas tres décadas llevan a diferenciar cuatro posibles patrones o modelos de causalidad entre el autoconcepto y el rendimiento académico:

1º. El rendimiento determina el autoconcepto (las experiencias académicas de éxito o fracaso inciden significativamente sobre el autorrespeto y la autoimagen del alumno más que lo contrario, lo cual podría ser explicado mediante el papel de las evaluaciones de los otros significativos (Rosenberg, 1979) o la teoría de la comparación social (Rogers, Smith y Coleman, 1978; Marsh, 1987, 1990; Marsh y Parker, 1984).

2º. Los niveles del autoconcepto determinan el grado de logro académico, punto de vista mantenido en función de la teoría de la autoconsistencia de Jones (1973) y la del autorrespeto formulada por Covington (1984).

3º. Autoconcepto y rendimiento se influyen y determinan mutuamente. Marsh (1984) propone un modelo de relaciones recíprocas entre autoconcepto, atribuciones y rendimiento académico, con la particularidad de que un cambio en cualquiera de ellos produce cambios en los otros con el fin de restablecer el equilibrio inicial.

4º. Es posible que terceras variables sean la causa tanto del autoconcepto como del rendimiento, como proponen Maruyama, Rubin y Kinsburg (1981).

Un alumno con un autoconcepto positivo tendrá confianza en si mismo para emprender tareas nuevas, será más fácil que crea que puede tener éxito en ellos y es mucho más difícil que experimente fuerte ansiedad en relación con un posible fracaso (Rogers 1987).

El autoconcepto y la autoestima en alumnos con alta capacidad

Diversos estudios comparativos ponen de manifiesto que los alumnos superdotados obtienen puntuaciones elevadas en autoconcepto general, en relación con sus compañeros de capacidades intelectuales medias. En un estudio realizado por Maddux, Scheiber y Bass (1982) aplicando el test de Autoconcepto Piers-Harris encontraron que los alumnos superdotados de sexto grado obtuvieron puntuaciones más altas en el autoconcepto que los no superdotados. Hoge y Renzulli, 1991, llegan a la misma conclusión, su autoestima y nivel de aceptación es favorable si lo comparamos con sus compañeros de la media.

Milgran y Milgran (1976) aplicando THE Tennessee Self Concept Scale, encontraron que los superdotados de cuarto hasta octavo grado obtenían mayores puntuaciones en las variables referidas al autoconcepto académico. Los alumnos no superdotados tenían mayor autoconfianza y mejor imagen de su cuerpo.

Podemos concluir a partir de diferentes investigaciones que los alumnos superdotados suelen tener mejor autoconcepto académico, sin embargo, esto no se extiende a los ámbitos personales y sociales (Galindo, Martínez y Arnaiz, 1997).

Como todos los alumnos independientemente de su capacidad necesitan sentirse valorados por los profesores y por sus iguales. El no reconocimiento social de su trabajo, porque presumiblemente es lo esperado por su capacidad y la sobreexigencia en el entorno escolar, desmotiva a estos alumnos.

Si un niño es muy inteligente, pero siente indiferencia alrededor y que no se valora su talento, lo lógico es que sienta una frustración personal que va creando baja autoestima e inseguridad personal (Pilar Martín Lobo, 2004).

Para educar niños felices y con autoestima hemos de lograr encauzar su potencial intelectual y creativo, y ponerlo al servicio de los demás.

I.3.G. Instrumentos de evaluación

Se precisan distintos instrumentos para inferir el autoconcepto que tienen nuestros alumnos, podemos realizarlo:

- a) Mediante técnicas de autoinforme.
- b) A través de la observación de la conducta.

a) Técnicas de Autoinforme.

El Autoinforme es una autodescripción individual, que se puede realizar a partir de diversos métodos:

1º Escalas de Clasificación. A partir de una serie de afirmaciones, de actitudes sobre sí mismo, tiene que elegir entre varias opciones (mucho, a veces, nunca...).

2º Listas de clasificación. El sujeto se califica a partir de unos adjetivos o afirmaciones respondiendo si /no.

3º Cuestionarios de clasificación. Clasifica frases en unas fichas acerca del autoconcepto, desde las que más se acercan a él hasta las que más se alejan.

4º Métodos de respuesta no estructurada y libre. Sin un esquema, ni guión establecido se le pide que nos diga información sobre si mismo.

5º Técnicas Proyectivas.

6º Entrevistas, técnica muy utilizada por los orientadores educativos.

b) Técnicas de observación.

Se puede utilizar una lista de clasificación para que el observador pueda llevar a cabo observaciones estructuradas, con diferentes atributos y conductas que faciliten su registro.

INSTRUMENTOS	EDAD	QUÉ MIDE
PERSONALIDAD		
Test de Las Fábulas de Düss. Louisa Düss 1940	A partir de los 3 años	Personalidad. Diagnóstico de complejos inconscientes y conflictos de comportamiento.
Test del dibujo de la familia. Louis Corman, 1961.	A partir de los 5 o 6 años a adultos	La Adaptación del niño al medio familiar. Explora las dinámicas familiares, entornos, modalidades vinculares, alianzas, identificaciones, sentimientos de inclusión o exclusión respecto a la vida familiar.
DFH. El dibujo de la figura humana en los niños. Elizabeth M. Koppitz	De 5 a 12 años	La Estabilidad emocional. Es un test evolutivo de maduración mental y como test proyectivo de las preocupaciones y actitudes interpersonales de los niños.
ESPQ Cuestionario factorial de personalidad. R. W. Coan y R.B. Cattell.	De 6 a 8 años	Evaluación de 13 factores primarios de la personalidad. (Reservado/Abierto, Sumiso/Dubitativo....) Se pueden obtener dos factores básicos secundarios.
FTT Test de los cuentos de Hadas C. Coulacoglou	Niños de 7 a 12 años	Evaluación dinámica de los rasgos de personalidad, exploración de los sentimientos y actitudes. Es un test proyectivo, consta de 21 personajes. Se presenta las láminas y se pone énfasis en el personaje, preguntando ¿Qué siente o piensa cada uno de ellos?
CPQ Cuestionario de Personalidad para niños. Porter y Cattell, 1968, 1981.	De 8 a 12 años	Evalúan 14 dimensiones primarias de la personalidad (variables bipolares).
BFQ-NA. Cuestionario " Big Five" de Personalidad para niños y adolescentes. C. Barbaranelli G.V. Caprara y A. Rabasca.	De 8 a 15 años	Evaluación de las 5 dimensiones del modelo, de los cinco grandes factores de la estructura de la personalidad: Inestabilidad emocional, Extraversión, Apertura, Amabilidad y Conciencia.
HSPQ Cuestionario de personalidad para adolescentes. Catell.	De 12 a 18 años	Evalúa 14 factores primarios de la personalidad.

INSTRUMENTOS	EDAD	QUÉ MIDE
ADAPTACIÓN E INTERACCIÓN SOCIAL		
BAS 1, 2 y 3. Batería de Socialización para profesores y padres. F. Silva Moreno, M ^a C. Martorell	BAS 1-2 de 6 a 15 años BAS 3 de 11 -19 años	Socialización de niños y adolescentes en ambientes escolares y extraescolares. Dos funciones: 1º Lograr un Perfil de socialización con 7 escalas: - 4 aspectos positivos o facilitadores: Liderazgo, Jovialidad, Sensibilidad Social, Respeto- Autocontrol. - 3 aspectos negativos o inhibidores: Agresividad-terquedad, Apatía-retraimiento, ansiedad-timidez. 2º Apreciación global de socialización: Escala criterial- social.
BASC. Sistema de evaluación de la conducta en niños y adolescentes. (Profesores y padres) Reynolds y Kamphaus, 1992	3-18 años Nivel 1 (3-5) Nivel 2 (6-11) Nivel 3 (12-18)	Aspectos positivos: liderazgo, habilidades sociales, habilidades de estudio, relaciones interpersonales, autoestima. Aspectos negativos: agresividad, ansiedad, depresión, retraimiento, somatización...
TAMAI. Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil. P. Hernández Hernández.	Desde 3º de E.P. hasta adultos	Valoración de la adaptación personal, social, escolar y familiar (estilos educativos de los padres).
Cuestionario de adaptación e interacción. <i>Adaptación de Emma Arocas</i>	Infantil, Primaria, Secundaria	Adaptación social, habilidades sociales...
EIS. Cuestionario de Estrategias cognitivas de interacción social. Díaz-Aguado, M.J. (1985) <i>Extraído del Programa Juego, Maite Garaigordobil.</i>	6-8 años 10-12 años	Estrategias directas, indirectas y agresivas.
CS. Cuestionario Sociométrico Compañero de Juego. Moreno, J.L.(1934/1972) <i>Extraído del Programa Juego, Maite Garaigordobil.</i>	6 a 8 años	La estructura del grupo y sus relaciones, el estatus social, la posición de cada miembro, su popularidad, sus rechazos y la existencia de subgrupos.
CS. Cuestionario Sociométrico; Compañero Prosocial y Creativo. Moreno, J.L.(1934/1972) <i>Extraído del Programa Juego, Maite Garaigordobil.</i>	10 a 12 años	La imagen que los miembros del grupo tienen de sus compañeros tanto a su prosocialidad como a su creatividad.
IAC Inventario de Adaptación de Conducta. M ^a V. De la Cruz y A. Cordero.	A partir 12 años	Evaluación del grado de adaptación personal, familiar, escolar y social.

INSTRUMENTOS	EDAD	QUÉ MIDE
ADAPTACIÓN E INTERACCIÓN SOCIAL		
CP. Cuestionario de conducta prosocial. Weir y Duveen, 1981 (Padres) <i>Extraído del Programa Juego, Maite Garaigordobil.</i>	10 a 12 años	Adaptación y relación social. Habilidades sociales...
CABS Escala de comportamiento asertivo. Wood, Michelson, Flynn 1978/1983	8 a 10 años 10 a 12 años	Tres tipos de conducta social: conducta agresiva, pasiva y conducta no asertiva en la interacción con los iguales.
Escalas de clasificación de las características de comportamiento de los estudiantes. Renzulli y Linda Smith.	De 4 a 12 años	Características de liderazgo.
TREPI. Test de resolución de problemas interpersonales. Garaigordobil y Berruoco, 2005	A partir de 4 años (5-6 baremos)	Estrategias cognitivas de resolución prosocial de problemas interpersonales.
EAL Evaluación del altruismo (Leighton, 1992) EALA. Altruismo con adultos EALI. Altruismo con iguales <i>Extraído del Programa Juego, Maite Garaigordobil.</i>	5-6 años	Evalúa la conducta altruista. Consta de dos tareas: conducta altruista de los niños con un adulto y con los iguales.
CACIA Cuestionario de Autocontrol infantil y adolescente. A. Capafons Bonet y F. Silvia Moreno.	Niños y adolescentes de 11 a 19 años	Los procesos básicos para que se produzca un comportamiento autocontrolado. Considera: <ul style="list-style-type: none"> • Dimensiones positivas: <ul style="list-style-type: none"> - Retroalimentación Personal RP - Retraso de la recompensa RR - Autocontrol Criterial AC • Dimensión negativa: <ul style="list-style-type: none"> - Autocontrol Procesual. • Escala de sinceridad.

INSTRUMENTOS	EDAD	QUÉ MIDE
AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA		
Escala de Autoconcepto. Piers-Harris, 1964	De 8 a 16 años	Autoconcepto Global (conductual, intelectual, físico, social, falta de ansiedad, popularidad, felicidad y satisfacción).
EA. Escala de evaluación del Autoconcepto Infantil. Garaigordobil, 2005	De 5 a 8 años (Baremos 5-6)	Autoconcepto.
Evaluación del Autoconcepto Listado de adjetivos. Garaigordobil	De 8 a 10 años	Autoconcepto en 4 dimensiones: Físico, Intelectual, Afectivo y Sociabilidad.
LAEA Listado de adjetivos para la evaluación del Autoconcepto. Garaigordobil 2004	De 10 a 12 años	Autoconcepto positivo, negativo, global y creativo.
AF- 5 Evaluación del Autoconcepto en adolescentes y adultos. García y Musitu 1998 (Versión ampliada y actualizada del AFA)	Desde 5º de Educación Primaria hasta adultos	El Autoconcepto en su contexto social, académico /profesional, emocional, familiar y físico. Cuestionario compuesto de 30 ítems.
SDQ I. Escala de Autoconcepto. González y Núñez, 1992	7 a 12 años	Autoconcepto físico, apariencia física, relación con los padres, con sus iguales. Autoconcepto matemático, verbal y escolar.
A-EP Evaluación de la Autoestima en Educación Primaria. R. Ramos, A.I. Jiménez, M.A. Muñoz-Adell y E. Lapaz.	9 a 13 años	Autoestima.
MOTIVACIÓN E INTERESES		
Escalas de clasificación de las características de comportamiento de los estudiantes. Renzulli y Linda Smith.	De 4 a 12 años	Características de motivación.
Cuestionario para valorar la motivación (profesorado, alumnos) Emma Arocas y otros.	Primaria y secundaria	Motivación.
Cuestionario para valorar intereses. (Alumno) Emma Arocas y otros.		Intereses.
TAT. Test de Apercepción Temática. H. A. Murray	A partir de 11-12 años	Evalúa la motivación al logro. Es un test proyectivo. Compuesto por 31 láminas que presentan escenas con personajes en situación ambigua, excepto la última que es blanca. Debe explicarse una historia inventada de acuerdo con el material que se le ha presentado.

INTELIGENCIA EMOCIONAL		
INSTRUMENTOS	EDAD	QUE MIDE
TMMS- Escala de Rasgo Salovey, Mayer.	De 12 a 18 años	Evalúa estados de ánimo y tres dimensiones claves de la inteligencia emocional: Atención emocional, claridad de sentimientos y reparación emocional.
MSCEIT. Test de Inteligencia Emocional. Mayer, Salovey y Caruso	A partir de 17 años	Evalúa la inteligencia Emocional entendida como capacidad. Cuatro áreas principales de la Inteligencia Emocional: Percepción emocional, Facilitación emocional, Comprensión emocional y Manejo emocional.
CTI Inventario de pensamiento constructivo (Evaluación de la Inteligencia emocional). S. Epstein.	Adolescentes y adultos	Evalúa aptitudes emocionales de la Personalidad como determinantes para alcanzar el éxito y para mantener una salud emocional positiva.
2 Versiones Bar-On EQ-I y EQiYV, Bar-On Emocional Quotient Inventory: Youth Versión. Inventario del Cociente Emocional. Baron.	A partir de 16 años	15 rasgos de Inteligencia Emocional. Evalúa aptitudes emocionales de la personalidad como determinante para alcanzar el éxito y para mantener una salud emocional positiva.

I.3.H. Otros Instrumentos de evaluación

Además de las pruebas baremadas e instrumentos mencionados en apartados anteriores es aconsejable utilizar otros, como:

- ❖ Cuestionarios para familias.
- ❖ Cuestionarios para profesores.
- ❖ Cuestionarios de adaptación e interacción.
- ❖ Técnicas de nominación entre iguales.
- ❖ Cuestionarios de Autoconocimiento de alumnos: Test de frases incompletas, Autobiografías, Autoinformes...
- ❖ Escalas GATES. Se compone de 5 escalas: habilidad intelectual, capacidad académica, creatividad, liderazgo y talento artístico. (Edad de aplicación: de 5 a 18 años)

I.4 COMPETENCIA CURRICULAR

Dentro del proceso de evaluación psicopedagógica, uno de los aspectos a evaluar es la competencia curricular del alumno, que incluye tanto los procesos (habilidades básicas) como los contenidos del currículo.

Aunque este aspecto no es determinante para dictaminar la superdotación, sí es un elemento fundamental y necesario para establecer las necesidades del alumno, y así dar respuesta a su diversidad desde el currículo ordinario.

Así mismo, es necesario conocer qué instrumentos son los adecuados para evaluar tanto el rendimiento académico como los procesos cognitivos implicados en las habilidades básicas.

I.4.A. Competencia basada en el rendimiento académico

Evaluar la competencia curricular consiste en determinar el grado de adquisición de los objetivos y contenidos del currículo contemplados en el Proyecto Educativo de Centro y concretados en la Programación del Aula. Por lo tanto, es fundamental conocer previamente el nivel de dominio en las distintas áreas, antes de determinar qué medidas educativas son las idóneas a la situación actual del alumno, evitando así desajustes y/o lagunas en el aprendizaje

Una de las características de los alumnos de altas capacidades es que generalmente tienen un ritmo más rápido de aprendizaje que sus compañeros, siendo estas diferencias cuantitativas y cualitativas, necesitan menos tiempo para la adquisición de los contenidos, a la vez que organizan y gestionan mejor los conocimientos adquiridos.

Freeman (1985) indica que “aunque la inteligencia no se relaciona siempre con los logros académicos o lo que es lo mismo, la superdotación no es sinónimo de éxito académico, los niños superdotados suelen destacar en todas las áreas y su rendimiento académico suele ser superior al resto de sus compañeros”. De hecho,

podemos encontrarlos alumnos con un logro excepcional en todas la áreas o bien excepcional en un número limitado de áreas y bajo en otras.

Una vez conocido el nivel de competencia curricular tomaremos decisiones sobre las adaptaciones, si fuese necesario, en algunos elementos del currículo (compactar, ampliar, enriquecer, eliminar objetivos conseguidos, cambios metodológicos y/o organizativos...).

I.4.B. Competencia basada en procesos cognitivos

Este tipo de competencia se refiere al conocimiento de los procesos cognitivos que intervienen en las habilidades básicas de lectura, escritura y aritmética.

Si observamos dificultades en las áreas instrumentales básicas, convendría hacer una valoración más amplia para determinar si existen problemas en algún proceso cognitivo.

Para la Evaluación de la competencia curricular podemos utilizar procedimientos informales y otros de carácter más formal o estandarizados.

Procedimientos Informales.

- *Observación y valoración del profesor.* La observación sistemática del profesorado en el aula nos permite valorar de manera continua el logro alcanzado por el alumno a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- *Fichas de seguimiento de aprendizaje.* Realizamos una valoración, de su evolución en el proceso de enseñanza-aprendizaje, registrando sus logros, progresos, dificultades u otras observaciones en relación con los objetivos programados, y fijando previamente su periodicidad (al final de una unidad didáctica, trimestralmente, etc.)
- *Análisis de las producciones escolares personales o elaboradas en equipo.*

- *Análisis del expediente académico.*
- *Portafolio.* Consiste en recoger las producciones del alumno (trabajos individuales, en grupo, tareas, exámenes) para conocer cuál ha sido su progreso, su grado de adquisición y obtener una valoración más completa del alumno.
- *Pruebas Curriculares.* Nos permiten conocer el rendimiento académico del alumno tomando como referencia el currículo correspondiente al nivel educativo en el que está escolarizado o si es necesario, pasando pruebas sobre-nivel, es decir con objetivos y contenidos curriculares correspondientes a cursos superiores. Estas pruebas pueden estar elaboradas por el centro, por los especialistas de área u otros profesionales.
- *Pruebas pedagógicas sobre el nivel de competencia curricular, principalmente en las áreas instrumentales básicas.*
- *Participación en concursos artísticos, literarios, certámenes, premios etc., ya sean organizados por el centro educativo, de ámbito local, autonómico, nacional e incluso internacional.*

Procedimientos Formales o Estandarizados.

Para la evaluación de los contenidos curriculares existen en el mercado diversos instrumentos estandarizados, algunos de ellos ya comentados en el apartado de capacidad intelectual y aptitudes específicas, con el fin de medir las aptitudes escolares básicas como velocidad, comprensión lectora, aptitud espacial, memoria, escritura y razonamiento numérico. Estos instrumentos nos van a permitir ampliar la información, completando la ya obtenida mediante los procedimientos anteriores, bien porque se observe alguna dificultad, o porque destaque en alguna aptitud al ser un alumno talentoso, o bien, en caso de dudas, si los datos no nos permiten realizar una interpretación concluyente.

I.4.C. Alumnos con bajo rendimiento

Aunque la inteligencia suele ser buen predictor del rendimiento académico, y la mayoría de los alumnos con alta capacidad tienen buen rendimiento, no siempre es así. Hay alumnos con rendimiento insatisfactorio, que aprueban pero con unos resultados muy por debajo de lo que cabría esperar según su capacidad, en cuyo caso hablamos de “pobre rendimiento escolar”. En los casos de “fracaso escolar”, el rendimiento es insatisfactorio al obtener resultados muy por debajo de lo esperado no consiguiendo los objetivos curriculares mínimos del nivel donde están escolarizados.

Se habla de éxito o fracaso escolar cuando se comparan los recursos y logros del alumno con uno o más criterios tomados como referencia. Si se toman como referencia los objetivos mínimos del curso establecidos con carácter general para todos los alumnos, el rendimiento de un alumno puede ser suficiente e insuficiente. Si se toma como referencia el punto de partida del alumno y su potencial de aprendizaje, su rendimiento puede ser satisfactorio e insatisfactorio, Carmen Jiménez (2006).

Pudiéndonos encontrar diversas situaciones:

- *Rendimiento suficiente y satisfactorio.* Consigue los objetivos o rinde acorde con su capacidad.

- *Rendimiento suficiente pero insatisfactorio.* Consigue los objetivos pero su rendimiento es inferior a sus posibilidades. Si no se adoptan las medidas adecuadas puede acabar en fracaso escolar.

- *Rendimiento insuficiente e insatisfactorio.* No consigue los objetivos curriculares del curso donde está escolarizado, por eso decimos que es “insuficiente”, y es insatisfactorio porque rinde por debajo de sus posibilidades, en cuyo caso hablamos de fracaso escolar.

Estas dos últimas situaciones pueden ser reversibles si se interviene tempranamente con un diagnóstico y con unas medidas educativas idóneas a las peculiaridades del alumno.

El bajo rendimiento se define como “un fenómeno psicológico que describe los efectos temporales/permanentes que afectan a la personalidad de los niños/adolescentes superdotados como resultado de su situación psicológica y de las condiciones educativas y sociales en que se desenvuelven”. Las consecuencias más evidentes son el rechazo, en mayor o menor grado del sistema educativo ordinario, el fracaso escolar parcial o total, los problemas de conducta y el rechazo a cualquier sistema reglado de aprendizaje (Pérez, 1993).

A pesar del bajo rendimiento presentan una serie de características que nos hacen sospechar que estamos ante un alumno de alta capacidad. Prieto y Castejón (2000) recogen algunas de ellas:

- Expresión oral destacada.
- Gran memoria, atención y alta motivación cuando un tema le atrae.
- Altas expectativas de éxito cuando el área curricular es de su agrado.
- A veces interviene de forma sobresaliente.
- Le atraen los retos escolares y le encantan aquellas tareas inusuales.
- Prefiere trabajar con personas adultas.
- Emocionalmente es inestable. Tiene baja autoestima.
- Plantea al profesorado cuestiones de cierta dificultad.

Algunos estudios realizados sobre el fracaso escolar concluyen que entre las variables que más influyen en el bajo rendimiento podemos encontrar factores de personalidad, familiares y de institución educativa.

Hay variables de personalidad y contextuales que ejercen un papel protector ante situaciones frustrantes para el alumno, entre los que podemos destacar la confianza y seguridad en sí mismo, la capacidad de adaptación al contexto escolar, los rasgos de personalidad (rigidez vs flexibilidad), las expectativas y el apoyo familiar.

En cualquier caso sería conveniente valorar el motivo del fracaso o del bajo rendimiento, por lo que sería conveniente hacer hincapié en una serie de aspectos:

a) Del alumno:

- Características psicológicas y de personalidad como locus de control (“control interno vs externo), autoconcepto, autoestima, atribuciones causales de los fracasos, encubrimiento de la capacidad, adaptación social, seguridad en sí mismo, atención dispersa y tolerancia a la frustración.
- Valorar si existen otro tipo de problemas como discapacidad ya sea física o sensorial, trastornos por déficit de atención y comportamiento perturbador (TDAH), trastorno generalizado del desarrollo (Asperger), dificultades específicas de aprendizaje o bien problemas socioafectivos (ansiedad, depresión).

b) Del entorno familiar:

- Conocer el entorno socio-cultural de procedencia, nivel de estudios de los padres, pertenencia o no a minorías o ambientes desfavorecidos, carencia de estímulos educativos etc.
- Clima familiar. Estilo educativo de los padres, relaciones entre los miembros (resolución de conflictos), celos, situaciones emocionales traumáticas, organización familiar, el soporte afectivo etc.

c) Del contexto escolar:

- Relación profesor-alumno, expectativas del profesor hacia el alumno, si existe presión hacia la media en el aula aunque sea muy sutil, ambiente escolar (rigidez-flexibilidad), clima del aula etc.

Para aquellos alumnos que pertenezcan a grupo sociales desfavorecidos y con bajo rendimiento escolar, tendremos que utilizar los instrumentos de evaluación habituales, y, siempre que sea posible, elegir tests con poca carga cultural y pruebas preferentemente verbales que escritas.

En general la prevención del bajo rendimiento en los alumnos de altas capacidades debería contemplar, entre otras medidas, un conocimiento sistémico del alumno, una adecuación del contexto centro-aula a las necesidades educativas del alumno, y una intervención socio-familiar.

I.4.D. Instrumentos de evaluación

COMPETENCIA BASADA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO		
INSTRUMENTOS	EDAD	QUE MIDE
VANCOC. Valoración del Nivel de competencia curricular. AA.VV	Etapa Primaria: 1º, 2º y 3º ciclo	Áreas de matemáticas y lengua de la Etapa de Educación Primaria.
BACEP (1, 2 y 3). Batería de contenidos escolares. M. Pérez Avellaneda, E. Gómez Muñoz, Mª José Parra.	6 a 12 años	Áreas de matemáticas, lengua y conocimiento del medio en la Etapa de Educación Primaria. Madurez escolar.
BOEHM Test de conceptos básicos. A.E. Boehm, Beltrán y Corominas.	4 a 7 años	Conceptos que condicionan el aprendizaje escolar. Conceptos Espaciales (localización, dirección, dimensiones) de Cantidad, de Tiempo y Otros.
Cuestionarios de rendimiento académico dirigido a profesores.	Infantil, Primaria, Secundaria	Rendimiento en las diferentes áreas y materias curriculares.
ECL-1 y 2 Evaluación de la comprensión lectora. Mª Victoria de la Cruz.	ECL-1 6 a 8 años y ECL-2 9 a 10 años	Capacidad para captar el sentido de textos escritos de uso habitual y analizar aspectos sencillos de distintos tipos de textos. (Significado de las palabras, sinónimos, antónimos, comprensión del significado de frases, integrar la información contenida en un texto).
TALE. Test de análisis de la lectoescritura J. Toro y M. Cervera.	6 a 10 años	Determinación de los niveles y las características específicas de la lectura y escritura, en un momento dado del aprendizaje.

INSTRUMENTOS	EDAD	QUE MIDE
<p>PROLEC-R . Batería de evaluación de los procesos lectores. Revisada. F. Cuetos, B. Rodríguez y E. Ruano.</p> <p>PROLEC-SE. Evaluación de los procesos lectores en alumnos de tercer ciclo de E. Primaria y Secundaria. J. L. Ramos y F. Cuetos.</p>	<p>1º a 6º de EP</p> <p>10 a 16 años</p>	<p>Evalúa los procesos que intervienen en la lectura y detección de dificultades en la capacidad lectora.</p> <p>Evalúa la capacidad lectora y de los procesos cognitivos que intervienen en la lectura y las estrategias utilizadas.</p>
<p>TEDI-MATH. Test para el diagnóstico de las competencias básicas en matemáticas. C. Van Nieuwenhoven y com.</p>	<p>De 2º EI - 3º EP</p>	<p>Describe y permite la comprensión de las dificultades que presentan los niños en el campo numérico.</p>
<p>TEMA-3. Test de competencia matemática básica 3. H.P. Ginsburg y A.J. Barody.</p>	<p>3 a 8 años</p>	<p>Evalúa las competencias básicas en matemáticas, en conceptos y habilidades formales e informales en diferentes campos. (Conteo, comparación de números, lectura, dominio de hechos numéricos, habilidades de cálculo y comprensión de conceptos)</p>
<p>TR3-S. Test de rendimiento escolar J. Crespo y M. Sueiro.</p>	<p>8 a 18 años (4º EP-2º BAC)</p>	<p>Evalúa de forma objetiva el nivel académico alcanzado en las principales materias que componen el currículo escolar: lengua, matemáticas, sociales y ciencias.</p>
<p>RP-30. Resolución de Problemas. N. Seisdedos.</p>	<p>A partir de 12 años</p>	<p>Evalúa la rapidez y flexibilidad para realizar operaciones lógicas.</p>

I.5 ESTILOS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

En el proceso de evaluación tendremos que conocer los estilos y estrategias de aprendizaje, cómo aprenden nuestros alumnos, cómo trabajan en las distintas áreas y con diversos materiales, qué estrategias emplean para resolver distintas tareas escolares, la incidencia de las variables afectivo-emocionales (preferencias, intereses, reacciones...), etc. Toda esta información resulta de enorme interés porque, aunque

existe una relación significativa y positiva entre las aptitudes de los alumnos y su logro académico, esta relación no es perfecta. Centrándonos en el tema de las altas capacidades, introduciremos nuevos conceptos como son los estilos de pensamiento de Sternberg y los estilos de trabajo de Gardner. No hay que olvidar que dentro de este colectivo de alumnos tan heterogéneo, nos encontramos con distintos talentos, estilos de aprendizaje, rendimientos escolares, personalidades, niveles de adaptación social, preferencias metodológicas,...que hace que una propuesta educativa idónea para un alumno no lo sea para otro.

Como educadores nos hacemos múltiples preguntas difíciles de responder si sólo tenemos en cuenta el CI o el perfil aptitudinal, como por ejemplo, ¿por qué alumnos con similares perfiles aptitudinales consiguen buenos rendimientos académicos y otros no?, ¿por qué algunos de estos alumnos están motivados, tienen interés por aprender y otros no?, ¿por qué algunos alumnos de altas capacidades consiguen un rendimiento satisfactorio y otros en cambio es tan solo suficiente e incluso en algunos casos insuficiente?, ¿qué lleva al profesor a determinar cuál es la metodología de trabajo más adecuada en su aula? Para Sternberg algunos de estos interrogantes pueden ser respondidos o al menos clarificados desde lo que, en su Teoría de Autogobierno Mental, denomina estilos de pensamiento o intelectuales.

Introducimos este apartado haciendo una aclaración entre estilo y estrategia de aprendizaje. Después recogeremos los estilos de pensamiento de Sternberg y los estilos de trabajo de Gardner.

I.5.A. Estilo de Aprendizaje

Existen múltiples definiciones de estilos de aprendizaje, de instrumentos y de modelos teóricos que tratan de evaluarlo de manera operativa. La mayoría de los autores, coinciden en que el estilo de aprendizaje son las preferencias personales a la hora de procesar información y enfrentarse a una tarea de aprendizaje en distintos contextos.

Es necesario analizar los estilos de aprendizaje en los alumnos, yendo más allá del estudio de la inteligencia y de las aptitudes, analizando las diferencias individuales a la hora de aprender, con la finalidad última de optimizar el proceso de aprendizaje.

71

Butter (1988) identifica cuatro *dimensiones* en los estilos de aprendizaje:

- Cognitiva: Se refiere a los diferentes modos en los que los estudiantes perciben y ordenan la información.
- Afectiva: cómo afectan los factores sociales y emocionales a las situaciones de aprendizaje.
- Fisiológica: las sensaciones auditivas, verbales o kinestésicas que son utilizadas en el aprendizaje.
- Psicológica: cómo la fuerza interna e individual afecta al aprendizaje de un individuo.

Estas dimensiones no pueden considerarse como compartimentos estancos, sino que funcionan de forma interrelacionada.

Tradicionalmente para medir los estilos de aprendizaje en niveles superiores, se han utilizado los autoinformes. En el caso de Infantil y Primaria, es aconsejable “la observación” en el aula y las observaciones realizadas por el orientador durante el proceso de evaluación psicopedagógica (cómo resuelve las diferentes tareas, cuál es su actitud, grado de interés, etc.), completando esta información con los cuestionarios que cumplimentan los profesores y/o tutores.

I.5.B. Estrategias de Aprendizaje

Según Beltrán las “actividades u operaciones mentales que realiza un alumno para mejorar el aprendizaje, tienen un carácter intencional o propositivo e implican, por lo tanto, un plan de acción”.

- Rasgos más característicos de las estrategias de aprendizaje.
 - Su aplicación no es automática sino controlada, ya que precisan planificación y control de la ejecución y están relacionadas con la metacognición o conocimiento sobre los propios procesos mentales.

- Implican un uso selectivo de los propios recursos y capacidades disponibles. Para que un alumno pueda poner en marcha una estrategia debe disponer de recursos alternativos, entre los que decide utilizar, en función de las demandas de la tarea, aquéllos que él cree más adecuados.
 - Las estrategias están constituidas por otros elementos más simples que son las técnicas de aprendizaje y las destrezas y/o habilidades. El uso eficaz de una estrategia dependerá de las técnicas que la componen, el dominio de éstas requiere además la destreza de una reflexión sobre el modo de utilizarlas, es decir, un uso reflexivo y no sólo mecánico-automático de las mismas.
- Clasificación de las Estrategias de Aprendizaje

La mayoría de los autores coinciden en establecer tres grandes clases de Estrategias de Aprendizaje:

- **Las Estrategias Cognitivas.** Se refieren a la integración del nuevo material con los conocimientos previos. Serían un conjunto de estrategias que se utilizan para Aprender, Codificar, Comprender y Recordar la información al servicio de unas metas de aprendizaje.
 - Dentro de este grupo se distinguen tres clases de estrategias: Estrategias de Repetición, de Elaboración, y de Organización.
- **Las Estrategias Metacognitivas.** Se refieren a la planificación, control y evaluación por parte de los alumnos de su propia cognición. Son un conjunto de estrategias que permiten el conocimiento de los procesos mentales, así como el control y regulación de los mismos con el objetivo de lograr determinadas metas de aprendizaje.

- **Las Estrategias de Manejo de Recursos.** Son unas estrategias de apoyo que incluyen diferentes tipos de recursos, como son el control del tiempo, la organización del ambiente de estudio, el manejo y control del esfuerzo etc., que van a contribuir al éxito en la resolución de la tarea.

Diversos estudios han podido comprobar que las personas con altas capacidades utilizan en mayor medida las estrategias de “autorregulación en el aprendizaje” y tienen un repertorio más amplio de estas estrategias metacognitivas que las personas que no pertenecen a este grupo.

Zimmerman y Martínez–Pons señalaron en 1990 que además, tienen un mayor sentimiento de autoeficacia en la tarea. Este sentimiento de sentirse capaces y competentes para afrontar con éxito las tareas escolares, puede influir positivamente en sus expectativas de éxito, en su persistencia en la tarea, y finalmente en el rendimiento escolar. No hay que olvidar que las variables afectivo-emocionales son moduladoras del proceso de aprendizaje. Cuando un alumno domina las estrategias para aprender, estrategias que pueden ser enseñadas y trabajadas mediante programas específicos planificados para tal fin, no sólo se produce una mejora a nivel cognitivo sino afectivo (autoconcepto) y motivacional.

¿Cuál es la diferencia entre estrategia y estilo de aprendizaje?

Se diferencian en el grado de consciencia implicado, mientras los estilos no son conscientes, las estrategias necesitan la elección de una alternativa de forma consciente. La estrategia es utilizada para una tarea o contexto dependiente de una situación, mientras que el estilo implica un mayor grado de estabilidad (Sternberg, 1997).

Para Roberston (1985), los estilos producen comportamientos consistentes a lo largo de las situaciones, mientras que las estrategias son específicas y representativas de una decisión consciente por parte del individuo de acuerdo con las tareas cognitivas demandadas.

Sintetizando, dos son las principales diferencias:

1- Los estilos de aprendizaje se sitúan en un nivel más profundo de la estructura psicológica de las personas que las estrategias de aprendizaje.

2- Los estilos de aprendizaje se utilizan en múltiples situaciones, mientras que las estrategias son elegidas conscientemente según la tarea concreta a realizar.

I.5.C. Estilos de pensamiento de Sternberg

Robert, J. Sternberg destaca la importancia de los “Estilos de pensamiento, afirmando que el éxito puede ser el resultado de la compatibilidad entre estilos de pensamiento personales e institucionales, mientras que con frecuencia el fracaso, es más producto de un conflicto entre estilos de pensamiento que de la ausencia de inteligencia o aptitudes”.

Un estilo para este autor, no es una aptitud, sino más bien una forma preferida de emplear las aptitudes que uno posee. *Es una manera característica de pensar*. Las personas pueden ser parecidas en aptitudes pero completamente distintas en estilos de pensamiento. No tenemos un estilo, sino un perfil de estilos.

En el entorno escolar, las tareas que se realizan se podrían organizar mejor para adaptarlas a sus estilos, o bien modificar sus estilos para adaptarse a las tareas.

Con esta idea Sternberg propone su Teoría de Autogobierno Mental, que representa los sistemas alternativos para organizar nuestro pensamiento. Establece cierto paralelismo entre la organización del individuo y de la sociedad, piensa que de la misma manera que la sociedad necesita gobernarse a sí misma, también nosotros necesitamos autogobernarnos, estableciendo prioridades, distribuyendo nuestros recursos, dando respuesta a los cambios del mundo. De la misma manera que es difícil cambiar gobiernos, también es difícil cambiarnos a nosotros mismos.

Sternberg en esta Teoría de Autogobierno Mental define los estilos de pensamiento según las *funciones, formas, niveles, alcance e inclinaciones*.

LOS ESTILOS DE PENSAMIENTO	
FUNCIONES	LEGISLATIVO
	EJECUTIVO
	JUDICIAL
FORMAS	MONÁRQUICO
	JERÁRQUICO
	OLIGÁRQUICO
	ANÁRQUICO
NIVELES	GLOBAL
	LOCAL
ALCANCE	INTERNO
	EXTERNO
INCLINACIONES	LIBERAL
	CONSERVADORA

Según las **FUNCIONES**:

En líneas generales son las tres funciones desempeñadas por los gobiernos.

- *Legislativa*. A los alumnos legislativos les gusta gobernar, hacer las cosas a su manera, decidir qué y cómo hacerlo. Se muestran críticos con la escuela porque obstaculiza su forma de aprender. Son alumnos creativos.
- *Ejecutiva*. A los que tienen un estilo ejecutivo, les atrae seguir las reglas, funcionan bien en ambientes altamente estructurados, como son las actividades planificadas en el entorno escolar. Son altamente valorados en el colegio.
- *Judicial*. Evalúan reglas y procedimientos, escogen problemas donde analizar las ideas ya existentes.

Según la **FORMA**:

Otro elemento a tener en cuenta es la distinta forma que tenemos de abordar el mundo y sus problemas, siendo de gran utilidad conocer cuáles son de cara a la intervención educativa.

- **Monárquica.** Son personas decididas, resueltas, se centran en aquello que les interesa.
- **Jerárquica.** Personas que aceptan la complejidad pero tienen que establecer un orden de prioridades. Son sistemáticas y organizadas.
- **Oligárquica.** Pueden realizar varias tareas simultáneas pero a diferencia de las anteriores no establecen un orden de prioridades, lo que les puede generar un conflicto, si alguien no les ayuda a establecerlas.
- **Anárquica.** Tienen un alto potencial creativo, rechazan rigidez y estructuración.

Según **NIVELES**

- **Globales.** Les interesa los temas generales, no dando importancia a los detalles.
- **Locales.** Se centran más en detalles.

Hay alumnos que muestran características de ambos.

Según los **SUJETOS**

- **Internos.** Son introvertidos, centrados en sí mismos y distantes con los demás.
- **Externos.** Son extrovertidos, sociables, orientados a los demás.

Según las **PERSONAS**

- **Liberales.** Disfrutan innovando, descubriendo nuevos caminos.
- **Conservadoras.** Sienten mayor seguridad cumpliendo con los procedimientos y reglas establecidas.

Sternberg (1991) clasifica a los superdotados en analíticos, sintéticos o creativos y prácticos.

- Analíticos :
 - Puntuaciones altas en los test convencionales de inteligencia.
 - Capacidad para diseccionar un problema y comprender sus partes.
 - Dificultades en las relaciones afectivas y poca inteligencia práctica.

- Sintéticos
 - Intuitivos, introspectivos y creativos.
 - Pueden hacer contribuciones importantes en el ámbito de la literatura, la ciencia o los negocios.

- Prácticos
 - Aplican la capacidad analítica y sintética a situaciones prácticas de la vida diaria.

González Pineda (2004) realizó una investigación con estudiantes de la ESO utilizando como instrumento de medida el TSI original (Thinking Styles Inventory), elaborado por Wagner y Sternberg en 1991, que está constituido por 104 ítems de cada una de las 13 subescalas. Obtiene que el rendimiento, en las áreas curriculares fundamentales, se encuentra predicho fundamentalmente por el estilo legislativo y, en menor medida, por el estilo judicial, pero nunca por el estilo ejecutivo, estos resultados son coincidentes con otras investigaciones.

Conocer las características del estilo de pensamiento de nuestros alumnos puede servirnos para diseñar propuestas educativas adecuadas a ellas, en unos casos, para lograr un ajuste óptimo entre el estilo de enseñanza del profesor y el estilo de aprendizaje y pensamiento del alumno, y en otros casos, para flexibilizar ese estilo de pensamiento propiciando o estimulando los demás.

Para concluir, hemos de analizar desde el entorno educativo qué propuestas pedagógicas estamos llevando a cabo en el aula. Sería de gran utilidad que el profesor a demás de conocer el estilo de aprendizaje del alumno, fuera consciente de su estilo

de enseñanza y del grado de adecuación entre ambos. Tal vez fuera conveniente alternar los estilos de enseñanza para que existiera una adaptación entre profesor-alumno y alumno-profesor. En la elaboración de materiales curriculares y en el desarrollo de actividades no hay que perder de vista el estilo de aprendizaje del alumno al que va dirigido. Una posible alternativa para trabajar en grupo, es agrupar en algunas actividades aquellos compañeros que tienen un estilo de aprendizaje común; otras veces en cambio, formar equipos de alumnos con distintos tipos de estilos para favorecer la flexibilidad de los estilos y enriquecerse mutuamente.

I.5.D. Estilos de Trabajo

Cuando hablamos de estilo de trabajo nos referimos a la manera en la que un niño interactúa *con los materiales de un área de aprendizaje*. Conocer su modo de trabajar supone analizar no sólo sus puntos fuertes sino también sus dificultades.

Introducimos unos indicadores que nos ayudan a observar su estilo de trabajo. Esta información puede ser recogida a través de diversos procedimientos: grabando los debates, observando la presentación de trabajos, realizando distintas actividades ya sean individuales o de tipo grupal, grabándoles en vídeo mientras desarrollan alguna actividad, etc.

A continuación incluimos un cuadro explicativo con los distintos “estilos de trabajo” de Gardner 2001, publicado por M^a Dolores Prieto.

ESTILOS DE TRABAJO

<p>Se implica poco en la actividad. Manifiesta poca disposición para estructurar la tarea, puede requerir algún tipo de halago por parte del profesor para iniciar el trabajo.</p> <p>Indeciso. Muestra cierta inseguridad en el uso de los materiales, incluso después de las explicaciones del profesor, se resiste y abandona la tarea, necesita el refuerzo inmediato.</p> <p>Serio. El niño se centra en la actividad y utiliza los materiales sólo porque le sirven para realizarla.</p> <p>Distraído. El niño tiene dificultad para centrarse en la actividad y cualquier ruido le distrae.</p> <p>Inconstante. A veces se implica en la tarea, suele ceder el turno de palabra rápidamente a su compañero.</p> <p>Impulsivo. Trabaja demasiado deprisa y, por tanto, sus tareas no están bien acabadas.</p> <p>Lento. Necesita tiempo para preparar y realizar su trabajo, suele hacerlo lenta y metódicamente.</p> <p>Callado. Se refiere al niño que apenas habla mientras trabaja, sólo toma la palabra cuando la actividad lo exige.</p>	<p>Se implica fácilmente en la actividad. Es responsable, atiende y se adapta al formato y al contenido de la actividad.</p> <p>Seguro de sí mismo. Muestra facilidad y habilidad para manejar los materiales. Es activo, ofrece respuestas y opiniones con cierta seguridad.</p> <p>Alegre/juguetón. Al niño le encantan los materiales y las actividades, los usa con facilidad y ofrece comentarios espontáneos cuando trabaja.</p> <p>Atento. El niño se centra en la actividad y en el uso de los materiales, puede seguir trabajando aún habiendo distracciones y ruido a su alrededor.</p> <p>Persistente. Se implica en la actividad, responde con desafío a las tareas complejas y novedosas.</p> <p>Reflexivo. Suele evaluar su propio trabajo, valorando de forma positiva o negativa sus realizaciones.</p> <p>Rápido. Suele acabar pronto sus tareas, e inmediatamente se implica en otra actividad.</p> <p>Hablador. Le gusta hablar con el profesor.</p>
--	---

En los anexos incluimos una hoja para recoger información sobre los estilos de trabajo.

I.5.E. Instrumentos de evaluación

ESTILOS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE / ESTILO DE TRABAJO		
INSTRUMENTOS	EDAD	QUÉ MIDE
Cuestionario de estilo y estrategias de aprendizaje. Adaptación.	E. Primaria y Secundaria	Estilo de aprendizaje, estrategias metodológicas, actividades, espacios, agrupamientos, evaluación...
CEAP. Cuestionario de estilo de aprendizaje para Primaria. Valdivia, 2002.	A partir de tercer ciclo de E. Primaria	Cuestionario a cumplimentar por el alumno. Estilo de aprendizaje: qué y cómo aprenden.
CEA Cuestionario de estrategias de aprendizaje. J. A. Beltrán, L. F. Pérez, M. I. Ortega.	De 1º a 4º de ESO (de 12-16 años).	Evalúa cuatro grandes escalas: metacognición, sensibilización, personalización y elaboración; y once subescalas. Facilita un perfil del alumno en el empleo de estrategias y orientaciones.
ACRA. Escala de estrategias de aprendizaje. Román y Gallego, 1994.	Preferentemente de 12 a 16 años.	El objetivo es identificar las estrategias de aprendizaje más frecuentemente utilizadas por los estudiantes.
Hoja de observación de estilo de trabajo. <i>Extraído del Proyecto Spectrum H. Gardner, D.H. Feldman y M. Krechevsky (Comps.)</i>	E. Infantil, Primaria, Secundaria	Nos ayuda a conocer el estilo predominante de trabajo en su interacción con los materiales.

Recordemos que el análisis de estos apartados nos servirá para tener un conocimiento lo más amplio posible del alumno. Veremos si su desarrollo es armónico, o por el contrario presenta algún tipo de desequilibrio en su nivel de desarrollo cognitivo, personal, socio-emocional, motor, e incluso a nivel curricular. Si existiera alguna disincronía, debe constar en el informe, dado que será un elemento a tener en cuenta a la hora de planificar la Respuesta Educativa.

I.6 DISINCRONIAS

La superdotación no tiene porque estar asociada a problemas, pero pueden aparecer desequilibrios entre los distintos planos del desarrollo humano. Terrasier (1989 y 1992) indica, dos posibles disincronías:

I.6.A. Disincronía evolutiva

Desarrollo heterogéneo entre la capacidad intelectual, que evoluciona rápidamente, y otras áreas de conducta, sobre todo emocional que evoluciona de modo normal. Como consecuencia de ello aparecen “rupturas o desfases que suponen irregularidades de funcionamiento externo o interno”

❖ EXTERNO. La disincronía resulta del desfase entre la norma interna del desarrollo precoz y la norma social, adecuada a la mayor parte de los niños. Se produciría dos tipos de disincronía (Acereda y Sastre, 1998):

- Disincronía escolar-social: diferente velocidad entre el desarrollo intelectual y los niveles de enseñanza que ofrece la escuela. Los currículos se planifican teniendo en cuenta la edad cronológica no las capacidades.
- Disincronía familiar: estos niños muestran precozmente unos intereses “diferentes” (la muerte, Dios, la vida) al resto de niños de su edad, se sienten perplejos, resultando difícil admitir una conducta infantil en un razonamiento adulto. Si el ambiente cultural es pobre tiene dos posibilidades: o bien ser leal a su familia y renunciar a su brillantez, o bien seguir su desarrollo intelectual excepcional, teniendo fuertes sentimientos de culpabilidad. Por ello el entorno familiar, escolar y social son fundamentales para que permitan al superdotado desplegar todas sus potencialidades sin la aparición de estos problemas.

- Disincronía entre el niño y sus compañeros. Para juegos del exterior prefieren a los de su misma edad y para conversaciones o actividades más intelectuales prefieren adultos o chicos mayores que él (Terrasier 1988).
- ❖ INTERNO. Heterogeneidad en los ritmos de desarrollo internos de los superdotados. Se pueden manifestar a tres niveles:
- Disincronía afectivo-emocional. Los niños superdotados captan con frecuencia mucha información que puede tener una carga emocional (muertes, accidentes, desastres sociales, enfermedades...). Esta información puede procesarse cognitivamente no emocionalmente; esto les lleva a padecer temores o angustias. El mecanismo de defensa que utilizan es la racionalización, que llevada a sus extremos puede producir trastornos afectivos. Es importante que educadores y familias estén atentos a este tipo de información que reciben para poder ayudarles a aliviar su tensión emocional y ayudarles a asimilar estos hechos por medio del diálogo.
 - Disincronía entre inteligencia y psicomotricidad. Son niños que andan y hablan antes de lo habitual, sin embargo, no es tanto la aceleración del progreso evolutivo la que causa los problemas, como el frecuente desequilibrio entre estos procesos. Ésta es la causa particular de las dificultades en el colegio, sobre todo respecto a la escritura y la lectura. Es más frecuente encontrar precocidad en la lectura que en la escritura. Algunos pueden leer a los tres años. El problema que sufren los niños que leen con tal facilidad es su dificultad para aprender a escribir. Al intentarlo tan pronto se encuentran con la inmadurez motora de los movimientos de la mano y les resulta muy difícil coordinar la escritura con la rapidez de su mente. Cuanto más intentos hacen peor, mayor es la rigidez muscular, produciendo peores trazos y emocionalmente un rechazo o dificultad escritora que a veces persiste toda la vida. Los ritmos de aprendizaje han de ser distintos en ambos aprendizajes.

- Disincronía entre lenguaje y razonamiento. La capacidad de razonamiento es aún superior a su capacidad de lenguaje, es decir, su pensamiento es más rápido de lo que puede expresar con palabras. Esta es la “trampa de la facilidad”, por ejemplo, en las lecciones de matemáticas, la rápida comprensión del superdotado le impulsa a creer que sabe la lección sólo porque la entiende, y sin embargo, cuando se le pide que la explique, puede hacerlo peor que un alumno menos dotado, cuyos mayores esfuerzos de atención y memoria le recompensarán con mejores notas y con la aprobación del profesor.

I.6.B. Efecto Pygmalión negativo

Nos referimos al no reconocimiento de la capacidad del niño por parte de su entorno más inmediato. Cuando un profesor ignora la precocidad de un niño, espera que se encuentre dentro de los límites normales, conduciéndolo a ajustarse a ellos en virtud de sus expectativas. Lo mismo puede ocurrir con los padres y compañeros.

El efecto pygmalión negativo puede producir dos efectos (Acereda y Sastre 1998):

❖ EFECTO EXTERNO.

Si la familia no es consciente de la capacidad del niño, éste se ajustará a las expectativas que le marquen negando o escondiendo su potencialidad.

El maestro puede hacer que el niño trabaje por debajo de sus posibilidades, provocando respuesta de desatención y de desfocalización del interés hacia otras materias más difíciles que le supongan un reto.

Los compañeros esperan que el niño actúe dentro de las normas de grupo, si no cumple con las normas pueden llegar a excluirlo del grupo.

En todos los casos la raíz es no valorar la capacidad diferencial del sujeto e intentar ajustarlo a la norma. La consecuencia es la negación de estas capacidades y lo que ello comporta.

❖ EFECTO INTERNO.

El ajuste del superdotado a la norma provoca una imagen de sí mismo de fracasado, ya que está negando constantemente su verdadera capacidad e interés para ser o parecer lo que los demás esperan de él, en un intento de responder a esa imagen de lo que “no es”.

Terrassier formula las siguientes **sugerencias de actuación** ante el efecto pygmalión negativo:

- Ofrecer un ambiente tolerante, dejando expresar las diferencias individuales respecto a los otros.
- Ofrecer un medio en el que pueda estar en contacto con otros superdotados, para que vean que hay otros niños similares a él.

Las disincronías no tienen porque ser problemáticas, siempre y cuando sean comprendidas y atendidas adecuadamente por las personas más significativas de su entorno educativo, familiar y social.

Durante el proceso de evaluación psicopedagógica tendremos que observar si existen en el alumno algunas de estas disincronías o desajustes, e ir perfilando cómo podemos ayudarle, qué pautas serían convenientes seguir por parte del profesorado, familia y grupo de iguales.

II.EVALUACIÓN DEL CONTEXTO ESCOLAR Y SOCIOFAMILIAR

II.1 CONTEXTO ESCOLAR

Cuando se realiza una evaluación psicopedagógica se debe analizar aquella información más significativa que afecte al proceso de aprendizaje del alumno ya sea favoreciéndolo o dificultándolo, como la metodología y la evaluación empleada por el profesorado, los materiales más adecuados según las características del alumno, el clima del aula, las medidas organizativas, los tipos de agrupamiento en el aula, la distribución de tiempos, el trabajo por proyectos, etc.

En la valoración del contexto escolar nos centraremos en una serie de variables en dos ámbitos, contexto centro y contexto aula.

Respecto al **contexto centro**, analizaremos el uso de los espacios e instalaciones, las expectativas del equipo educativo, las medidas de atención a este alumnado recogidas en el PEC, las actividades complementarias y extraescolares o los proyectos de innovación. En el tomo II, recogemos una guía de observación que facilite la labor del orientador a la hora de recabar datos sobre estos aspectos.

A la hora de valorar el *clima organizativo del centro* se pueden aplicar diferentes cuestionarios, pero independientemente del instrumento utilizado, analizaremos unas variables como participación, confianza, motivación, comunicación...

INDICADORES		
VARIABLES	PARTICIPACIÓN	<p>Valoración de la participación en:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las actividades. - Los órganos colegiados. - Los grupos formales e informales. - Los equipos y reuniones de trabajo. - Las reuniones de coordinación. <p>Estimar si el profesorado propicia la participación.</p>
	CONFIANZA	<ul style="list-style-type: none"> - Valorar aspectos indicativos de buen ambiente de trabajo y de confianza en el claustro, como sinceridad, seguridad en el trabajo en equipo, etc.
	MOTIVACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Grado de satisfacción. - Nivel de reconocimiento. - Prestigio ante sus compañeros y ante los padres. - Grado de autonomía.
	COMUNICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Cómo es la comunicación: fluida, rígida... - Difusión de la información: rapidez, transparencia, está dirigida a todo el profesorado. - Respeto entre los interlocutores. - Formas de comunicación: reuniones de ciclo, claustro, de etapa, CCP. - Existen espacios y horarios contemplados para ello.
	OTROS ASPECTOS	<ul style="list-style-type: none"> - Cómo es el estilo de dirección, tipo de gestión. - Existen procesos de control (en el desarrollo del PEC, de la PGA...) - Se tienen en cuenta las características, necesidades y demandas del contexto de trabajo. - Existe colaboración entre ambos contextos. - Distribución, organización y aprovechamiento de recursos del entorno por parte del centro. - Desarrollo del Plan de Convivencia.

Diferentes autores consideran fundamental y necesario para conseguir un buen ambiente de trabajo en un centro, que exista un clima participativo, de confianza, de comunicación, abierto, comprometido, enriquecedor, innovador y transformador.

Respecto al **contexto aula**, valoraremos si la respuesta educativa que se le ha dado al alumno hasta el momento ha sido adecuada, o si es susceptible de mejora. El proceso que debe seguirse para evaluar la adecuación de la propuesta educativa, es comparar la información que hemos obtenido sobre el alumno con los diferentes elementos de la programación. Para ello es aconsejable realizar observaciones dentro del aula, siendo imprescindible la colaboración del profesorado para recabar y/o ratificar esta información. Los aspectos que valoraremos, entre otros, serían:

- Grado de adecuación de los contenidos trabajados en el aula con los intereses del alumno y con su nivel de competencia curricular.
- Grado de adecuación de las estrategias metodológicas utilizadas por el profesor con el estilo de aprendizaje del alumno, identificando aquellas estrategias que son adecuadas para el mismo.
- Evaluación, procedimientos utilizados.
- Otros...

En el tomo II recogemos una propuesta de dos guías de observación con una serie de indicadores específicos que ayuden al orientador en el proceso de evaluación.

II.2 CONTEXTO SOCIO-FAMILIAR

Al mismo tiempo que se obtiene una información sobre el alumno y el contexto escolar, es necesario recoger información sobre el medio sociofamiliar, ya que la familia y el entorno próximo son de trascendental importancia en el desarrollo personal, afectivo, intelectual... Todas las familias colaboran en la formación de la personalidad de sus hijos, en sus actitudes, en sus adquisiciones etc. Este hecho es muy importante en todos los alumnos y en especial en los niños con altas capacidades.

Las reacciones iniciales de los padres ante la “etiqueta” de su hijo, principalmente son de incredulidad al sentimiento de orgullo; del sentimiento de temor y excitación al de alegría y confianza; de responsabilidad y de sentirse perdidos. Es decir reacciones de ambivalencia, muchos niegan y otros se sienten orgullosos. Como los demás padres de alumnos con necesidades educativas específicas, el diagnóstico les genera preocupaciones sobre el ajuste social y la felicidad de sus hijos. Así mismo, nos podemos encontrar ciertas particularidades en las familias con hijos con altas capacidades en función de si su hijo ha sido ya identificado o no.

Según Freeman (2000), “es especialmente delicado el momento de escolarización, la búsqueda por parte de los padres de una respuesta educativa adecuada requiere un esfuerzo adicional”. Los padres sienten dudas sobre si el centro educativo donde esta escolarizado su hijo es el adecuado, si las propuestas de trabajo en el aula se adaptan a las peculiaridades de su hijo, etc.

Alomar (2003), señala la importancia de tres temas que serán significativos en relación con el aprendizaje del alumno con altas capacidades:

- La participación activa de los padres en la escolaridad de sus hijos.
- La activa participación de los padres para asegurar un entorno de desarrollo y aprendizaje óptimo.
- La comunicación entre familia y escuela.

Cuando analicemos el contexto familiar habrá que prestar atención a todos estos aspectos y a *indicadores* como:

- Elementos de la dinámica familiar que pueden afectar, positiva o negativamente al proceso de aprendizaje y a la maduración personal y social del alumno con altas capacidades.
- Valoración de la evolución de su hijo y cuáles son sus expectativas de futuro.

En el tomo II, incluimos un modelo de entrevista general familiar, unos cuestionarios de detección dirigidos a las familias por etapas, y un guión sobre algunos aspectos relevantes a recoger en el entorno familiar.

II.3 INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

CONTEXTO ESCOLAR		
INSTRUMENTOS	EDAD	QUE MIDE
Guías de observación del contexto aula. EASCYL. (Dirigidas al orientador/a.)	Infantil Primaria Secundaria	Aula: Estrategias metodológicas, actividades, espacios, agrupamientos, evaluación...
Guía de observación del contexto centro. EASCYL. (Dirigidas al orientador/a.)	Infantil Primaria Secundaria	Centro: medidas de atención a la diversidad, actividades, agrupamientos, recursos...
Cuestionario de Evaluación del contexto escolar. <i>Adaptación de Arocas.</i> (A cumplimentar por el profesorado).	Infantil Primaria Secundaria	Estrategias metodológicas, actividades, espacios, agrupamientos, evaluación...
IMC “Inventario de mi clase” G.J. Anderson. (Uno dirigido al alumno y otro al profesor) <i>Tomado de Identificación e intervención educativa y familiar con el alumnado de altas capacidades. Servicio de Publicaciones de la ULPGC.</i>	Primaria y Primer ciclo de ESO	El conocimiento y/o percepción que el alumno tiene del clima de su aula. Se miden cinco dimensiones: dificultad, cohesividad, satisfacción, fricción, competitividad.
Cuestionario de ambiente de aprendizaje individualizado del aula. (A cumplimentar por el alumno) <i>Tomado de Identificación e intervención educativa y familiar con el alumnado de altas capacidades. Servicio de Publicaciones de la ULPGC.</i> Forma Real (ICEQR-EX) Forma ideal (ICEQI-EX)	Primaria y Primer ciclo de ESO	Forma real: El conocimiento que el alumno tiene sobre el ambiente de aprendizaje de su clase. Dimensiones: personalización, participación, independencia, investigación y diferenciación. Forma ideal: El alumno puede manifestar como le gustaría que fuera el ambiente de aprendizaje de su clase. Dimensiones: personalización, participación, independencia, investigación y diferenciación.
OCDQ (Halpin y Croft) Cuestionario descriptivo del clima organizativo. <i>Adaptado por López Yáñez. 1992</i> (A cumplimentar por el profesorado)	Primaria y Primer ciclo de ESO	Aplicado a los profesores, recoge información sobre seis dimensiones: profesionalidad, relaciones sociales, preocupación, apoyo, directividad y restrictividad.

INSTRUMENTOS	EDAD	QUE MIDE
VALCONTES. Junta de Castilla y León. J. A. Elices, M. del Caño, M. Palazuelo.		Clima escolar y otras variables.
CONTEXTO SOCIOFAMILIAR		
Entrevista general familiar. EASCYL.	Infantil. Primaria. Secundaria	Aspectos evolutivos, intereses, motivaciones, datos significativos, sociales, emocionales... Colaboración familia-escuela, usos de los recursos de la zona...
Guión de aspectos a evaluar en entorno familiar. (EASCYL)	Infantil. Primaria. Secundaria	Sentimientos, vivencias, percepciones, Roles y relaciones familiares. Relaciones entre la familia y la escuela, la familia y el entorno. Posibilidades de la familia para atender las necesidades.
Cuestionario de Detección para familias. EASCYL.	Infantil	Características intelectuales, sociales, escolares, de creatividad.
Cuestionario de Detección para familias. EASCYL.	Primaria Secundaria	Características intelectuales, sociales, escolares, de creatividad.
Cuestionario IM para padres. (Adaptación de M ^a Dolores Prieto) <i>Tomado del Proyecto Spectrum. H. Gardner, D.H. Feldman y M. Krechevsky (Comps.)</i>	Infantil, Primaria Secundaria	Intereses en las diferentes áreas.

III. VENTAJAS Y LIMITACIONES DE LAS PRUEBAS DE EVALUACIÓN

En los métodos objetivos y subjetivos existen una serie de ventajas e inconvenientes. En el siguiente cuadro se reflejan de forma gráfica cuáles son estas ventajas y desventajas de los procedimientos típicamente utilizados en la identificación de alumnos con altas capacidades.

(Taylor y Sternberg, 1989)

PROCEDIMIENTO	VENTAJAS	LIMITACIONES
1. Juicios de los Profesores (sin formación específica)	Bajo coste económico y rapidez de aplicación.	La exactitud de los juicios es cuestionable, pues se confunde al talentoso académico con el superdotado.
2. Juicios de los Profesores (con formación específica)	Predicciones exactas. Incremento de fiabilidad sobre los profesores sin formación específica.	El tiempo necesario para la formación supone un retroceso.
3. Cuestionarios.	Rápidos y fáciles de administrar.	Falta de fiabilidad y validez de datos.
4. Escalas de Renzulli.	Instrumento bien construido y fundamentado.	Poseen una falta de concreción en lo referente al CI, así como de estandarización.
5. Test individuales de inteligencia y rendimiento académico.	Mayor fiabilidad para diferenciar las características de las altas capacidades.	Son muy costosos de administrar.
6. Test colectivos de inteligencia y rendimiento académico.	Economía de tiempo. Es fácil y rápida su administración y corrección.	Sólo son buenos para la primera detección, no para tomar una decisión.
7. Test de creatividad.	Miden el pensamiento divergente.	Dificultades para medir esta área en función de su definición poco clara.
8. Test de habilidades específicas.	Permiten medir constructos diferentes (habilidades musicales, artísticas, etc.).	Existe una escasa información sobre su validez en la población con altas capacidades.

IV. FUENTES DE INFORMACIÓN

Para realizar la evaluación vamos a utilizar distintas fuentes de información, como son la familia, los profesores, el grupo de iguales y el propio alumno.

IV.1. LA FAMILIA

La familia mantiene un contacto permanente y continuo con su hijo. Hay muchas situaciones que se producen fuera de las aulas, en la intimidad a la que no tenemos acceso si no es por la información proporcionada por la familia. Los primeros años de vida, son sólo conocidos por ellos, los padres nos aportan datos valiosos que sólo ellos pueden facilitar, como son el desarrollo evolutivo, la adquisición de los primeros aprendizajes, el desarrollo del lenguaje, la motivación e intereses, las actividades de ocio, las anécdotas, las relaciones con los demás, los aspectos aptitudinales en las situaciones externas al contexto escolar, etc.

Se ha constatado que la eficacia de los padres a la hora de identificar a un hijo de altas capacidades se sitúa entorno al 67%. El nivel socio-cultural de los padres, sus expectativas y deseos son factores que influyen notablemente. La información que nos aporta la familia, a través de entrevistas, cuestionarios o escalas de observación, debe ser contrastada con la obtenida por otras fuentes.

IV.2. TUTOR Y PROFESORES

El equipo docente tiene como referencia el grupo de iguales, nos aporta diferentes datos como el nivel de competencia curricular, cómo se enfrenta a la tarea, cuál es su estilo de aprendizaje, motivaciones y evolución escolar. Desde su observatorio natural continuo como es el aula, compara con gran exactitud si el alumno a evaluar tiene distintos o más amplios intereses, cómo se relaciona con los demás, su liderazgo, su personalidad, su sentido de la justicia, tipo de agrupamiento preferido para trabajar, áreas en las que expresa su creatividad, etc.

La principal dificultad a la hora de identificar a un alumno de alta capacidad, y más concretamente con superdotación, son sus creencias de lo que es un alumno superdotado, sus estereotipos y prejuicios que, en algunos ocasiones, ayudan poco a su identificación. Suelen acertar más en el caso de talentos académicos o de tipo cognitivo que en otro tipo de talentos menos valorados por el sistema escolar.

En cambio, diversas investigaciones demuestran que son muy fiables cuando tienen una formación adecuada sobre este tema. Cuando admiten que no tienen por qué ser siempre sumisos, obedientes, aplicados y colaboradores, sino que a veces se distraen, cuestionan la autoridad, se muestran polémicos, que hay una gran diversidad dentro de este colectivo, etc.; es entonces, cuando mejora la identificación. Es imprescindible sensibilizar y formar al profesorado sobre las características de este alumnado, para no descartar, a priori, a alumnos que si pertenecen a este colectivo.

El profesor no sólo es fuente de información, sino que a partir del informe psicopedagógico, con el asesoramiento del orientador, debe responder a las necesidades específicas que plantea el alumno, adecuando la respuesta educativa a dichas necesidades y adaptando su estilo de enseñanza a la forma de aprender de este alumno.

IV.3. EL PROPIO ALUMNO

Los autoinformes, las autobiografías, cuestionarios de autoconocimiento, son instrumentos que podemos utilizar de forma más o menos estructurada, no sólo para detectar intereses, sino también para ver su madurez, la opinión que tiene de sí mismo, su vocabulario, sus expectativas, etc. Se pueden plantear como opiniones, respuestas a preguntas o valoraciones personales sobre sus actitudes, sus habilidades y sus intereses.

IV.4. EL GRUPO DE IGUALES

Según Hagen (1980) los miembros de una clase suelen tener información muy detallada sobre las capacidades de sus compañeros, esto supone una fuente válida de información. Las nominaciones de iguales se realizan sobre características de liderazgo, socialización, inteligencia, creatividad, y sobre ciertas habilidades en áreas.

La opinión del grupo de iguales puede ser de gran utilidad, sobre todo en los últimos cursos de Primaria y Secundaria. En Educación Infantil no tienen suficiente madurez, desarrollo cognitivo para identificar al alumno más creativo e ingenioso. Probablemente elijan según la mayor o menor simpatía que sientan hacia ese compañero, o si juegan o no juntos.

V. SÍNTESIS DIAGNÓSTICA

La acción educativa sobre estos alumnos sigue los mismos criterios que cualquier actuación escolar:

- 1) Evaluación precisa de las características individuales (análisis cognitivo, rasgos de personalidad, socialización, creatividad...).
- 2) Estimación del nivel de ajuste entre éstas y la oferta educativa presente, es decir, valorar hasta qué punto las posibilidades del alumno son satisfechas por la oferta educativa, una vez determinada las necesidades educativas del alumno.
- 3) Desarrollo de los procedimientos adecuados para acercar lo más posible la oferta escolar a las posibilidades y necesidades del alumno.

Una vez recogida y analizada toda la información obtenida durante el proceso de evaluación psicopedagógica, explicamos en el informe psicopedagógico las conclusiones que de este proceso se deriven. Tomando como referencia los criterios diagnósticos establecidos en la ATDI, dentro del grupo IV que corresponde a las “Altas Capacidades Intelectuales”, hemos de especificar a qué tipología pertenece: Precocidad Intelectual, Talento Simple o Complejo, o Superdotación Intelectual. Diferenciamos estas tipologías teniendo en cuenta las aportaciones de expertos en el tema, como Castelló, M^a Dolores Prieto, Gagné, Gardner, entre otros.

BIBLIOGRAFÍA

- Acereda, A y Sastre, S.** (2000): *La superdotación*. Madrid. Síntesis.
- Acereda, A.** (2004). *Niños Superdotados*. Madrid. Pirámide.
- Antunes, C.** (1998): *Estimular las inteligencias múltiples*. Madrid. Narcea.
- Apraíz de Elorza, E. y col.** (1994). *La Educación del Alumno con Altas Capacidades*. Vitoria. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Armstrong, T.** (1999): *Las inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires: Manantial.
- Arocas, E.; Martínez P. y col.** (2002): *Orientaciones para la Evaluación Psicopedagógica del Alumnado con Altas Capacidades*. Generalitat Valenciana.
- Artiles, C.; Álvarez, J.; y Jiménez, J.E.** (2002): *Orientaciones para conocer y atender al alumnado de altas capacidades*. Guía para familias. Consejería de educación, cultura y deportes del Gobierno de Canarias.
- Artiles, C. y Jiménez, J.E.** (coord.): *Volumen II. Procedimientos e instrumentos de detección del alumnado con altas capacidades*. Las Palmas de Gran Canaria: ULPGC Prensa Universitaria.
- Artola González, T. ; Barraca Mairal, J. y Mosteiro Pintor, P.** (2005). *Niños con Altas Capacidades. Quiénes son y Cómo tratarlos*. Madrid. Entha Ediciones.
- Berché Cruz, J.** (1999). *La Superdotación Infantil. Del mito a la realidad*. ISEP Universidad Publicaciones del Instituto Superior de estudios Psicológicos.
- CIDE-MEC**, (año 2000): *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*.
- Ellis J. Y Willinsky (ed.)** (1999): *Niñas, mujeres y superdotación. Un desafío a la discriminación educativa de las mujeres*. Madrid. Narcea.
- Fernández Berrocal, P.; Ramos Díaz, N.** (2005): *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Kairós.
- Garaigordobil Landazabal, M.** (2003): *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años. Programa Juego*. Pirámide.
- García Yagüe, J.** (1986). *El Niño Bien Dotado y sus Problemas*. Madrid. CEPE.
- Gardner, H.; Feldman, D.H. y M. Krechevsky (Comps)** (2001): *El Proyecto Spectrum. Tomo III. Manual de evaluación para la educación infantil*. Madrid. Morata
- Genovard, C. y Castelló, A.** (1990): *El límite superior: aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Madrid. Pirámide.
- Gobierno Vasco.** *Educación del alumno con altas capacidades*.

- Hume, M. (coord.)** (1998): *Hacia la atención escolar del bien dotado*. Huelva: C.E.P. Biblioteca Universitaria.
- Jiménez Fernández, C.** (2006): *Diagnóstico y Educación de los más capaces*. Madrid. UNED.
- Lantieri, L.** (2009): *Inteligencia emocional infantil y juvenil*. Aguilar.
- Lobato Fraile, C.** (1998): *El trabajo en grupo: Aprendizaje cooperativo en Educación Secundaria*. Publicación Universidad del País Vasco.
- Martín Bravo, C. (coord.)** (1997): *Superdotados: problemática e intervención*. Servicio de apoyo a la enseñanza. Universidad de Valladolid.
- Martín Lobo, P.** (2004): *Niños inteligentes. Guía para desarrollar sus talentos y altas capacidades*. Editorial Palabra.
- Monreal, C.** (2000): *Qué es la creatividad*. Biblioteca nueva.
- Pérez, L. (comp.)**. (1993): *10 palabras claves en superdotados*. Estella, Navarra. Verbo Divino.
- Pérez, L.; Domínguez P.; López C.; y Alfaro E.** (2007): *Educar hijos inteligentes*. Superdotación, familia y escuela. CCS.
- Pérez, L. y López C.** (2007): *Hijos inteligentes ¿Educación Diferente?* San Pablo.
- Prieto, M.D.** (1997): *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. Archidona. Málaga: Aljibe.
- Prieto, M.D. y Ballester, P.** (2003). *Las Inteligencias Múltiples. Diferentes formas de enseñar y aprender*. Madrid. Pirámide.
- Prieto, M.D. y Ferrandiz, C.** (2001): *Inteligencias Múltiples y Currículum Escolar*. Málaga. Aljibe.
- Rayo Lombardo, J.** (1997): *Necesidades educativas del superdotado*. Madrid. EOS.
- Rayo Lombardo, J.** (2001): *Quiénes y cómo son los superdotados: Implicaciones Familiares y Escolares*. Madrid. EOS.
- Regadera, A.** (1999): *¿Es mi hijo superdotado o inteligente?* Editorial Hacer familia.
- Reyero, M.; y Touron, J.** (2003): *El desarrollo del Talento. La aceleración como estrategia educativa*. Netbiblo.
- Sánchez, E. (dir)** (2000): *Alumnos superdotados: experiencias educativas en España*. Madrid: Universidad Complutense.

Sánchez Manzano, E. (2000): *Alumnos Superdotados: Experiencias Educativas en España*. Ministerio de Educación y Cultura, Consejería de educación. Comunidad de Madrid.

Sternberg Robert J. (1999): *Estilos de pensamiento. Claves para identificar nuestro modo de pensar y enriquecer nuestra capacidad de reflexión*. Paidós.

Touron, J.; Peralta, F.; y Reparaz, Ch. (1998): *La superdotación intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas*. Pamplona, Eunsa.

Valadez, D.; Betancour, J.; y Zabalza, M^a A. (2006): *Alumnos superdotados y talentosos: Identificación, Evaluación e Intervención. Una Perspectiva para Docentes*. Manual Moderno.

ALUMNO

CAPACIDAD INTELECTUAL

Capacidad intelectual General
Aptitudes específicas: Verbal, Numérica,
Razonamiento Lógico, Espacial,
Memoria

Capacidad Intelectual General:
Factor G, Escalas Wechsler, Raven,
Stanford-Binet, K- BIT, ABC de Kaufman...

Aptitudes Específicas:
BADYG, PMA, DAT - 5, EFAI, MY, MAI,...

CREATIVIDAD

Componentes: flexibilidad, fluidez,
originalidad, elaboración, sensibilidad
hacia los problemas...

TAEC, PIC, PIC-J
CREA, TPCT, CPAL
TCAI (Infantil) CLE II A y B
Escalas Renzulli - Smith
Escalas y cuestionarios...

COMPETENCIA SOCIOAFECTIVA

Competencia social, liderazgo
Competencia emocional
Motivación
Autoconcepto y autoestima

HSPQ, BFQ-NA, TAMAI
TREPQ, CABS, AF-5
Escala de Autoconcepto Piers-Harris,
Dibujo de la familia de Corman
Dibujo de la figura humana de Koppitz...
Escalas Renzulli - Smith
Escalas y cuestionarios

SITUACIÓN ACADÉMICA DEL ALUMNO

Competencia curricular basada en el rendimiento
académico y en los procesos cognitivos
Estilo y estrategias de aprendizaje
Estilo de trabajo

VANCOB BACEP
BOHEM TALE
PROLEC PROESC
ACRA CEA CEAP
Escalas Renzulli - Smith
Otros cuestionarios

de Atención al Alumno
provisional nº 10, 47013
E-mail: ea

CONTEXTO

CONTEXTO ESCOLAR

Metodología, materiales, actividades,
agrupamientos, organización del
espacio, estructuración de la tarea,
adecuación a los intereses del alumno

Guías de observación de contexto centro y aula
Cuestionario de evaluación del contexto escolar
Entrevistas y otros

CONTEXTO SOCIO-FAMILIAR

Comunicación familia escuela,
relaciones y expectativas familiares,
posibilidades de respuesta, exigencias

Cuestionario socio-familiar
Entrevistas
Cuestionario de detección para padres

