

ARTÍCULO ORIGINAL

Cuestionario para detectar niños de altas capacidades. El problema de las diferentes interpretaciones

Pilar Castro Pañeda
cpilar@uniovi.es

Eva Álvarez Martino
almar@uniovi.es

M^a Ángel Campo Mon
macampo@uniovi.es

Marina Álvarez Hernández
amarina@uniovi.es

Emilio Torres Manzanera
torres@uniovi.es

Cristina López Escribano
lopezemia@uniovi.es

Universidad de Oviedo

RESUMEN: En la Comunidad del Principado de Asturias la Consejería de Educación está desarrollando, en distintas fases, un programa de detección y evaluación de alumnos con altas capacidades en edades tempranas. El objetivo de la primera fase consistió en encontrar niños potencialmente superdotados que pudiesen requerir una intervención educativa especial; para ello se ha tenido en cuenta la valoración de 83 tutores de centros públicos a través de un cuestionario compuesto por 15 ítems en una escala de 0 a 5 puntos. En este primer acercamiento se evaluaron 1.768 niños de tercero de Infantil. La disparidad de criterios (diferentes tutores y diferentes fechas de nacimiento) dificultó seriamente a la hora de discriminar qué alumnos pasaban a una segunda fase (entrevista con los padres y posterior intervención y evaluación del psicólogo). En este trabajo se detalla la forma de corregir estos sesgos y se desarrolla un método para estimar qué alumnos pasan a la segunda fase.

PALABRAS CLAVE: Altas capacidades. Educación. Cuestionario. Corrección de sesgos.

A questionnaire to detect high-capacity children. The problem of different interpretations

ABSTRACT: In the county of “Principado de Asturias” the Education Department is developing, in different phases, a programmer of detection and evaluation of high-capacity students in early ages. The objective of the first phase consisted in finding potentially high-capacity children that could require an educational special intervention; in order to achieve this objective, the assessment of 83 tutors belonging to public school centers has been taken into account via a questionnaire made up of 15 items in a scale between 0 and 5. In this first approach 1768 children were evaluated. The disparity of criteria (different tutors and different dates of birth) hindered seriously the investigation in order to discriminate what students would pass to a second phase (interview with parents and a later intervention and evaluation of the psychologist). In this work the way of correcting bias is specified and a method is developed in order to estimate what students pass to the second phase.

KEYWORDS: High-capacity children. Questionnaire. Education. Bias correction.

Fecha de recepción 29/11/2010 · Fecha de aceptación 14/03/2011

Dirección de contacto:

Pilar Castro Pañeda

Facultad de Ciencias de la Educación.

C/ Aniceto Sela, s/n

Oviedo, 33009

1. INTRODUCCIÓN

El sistema legislativo español ha ido avanzando tímidamente a lo largo de los últimos años para llegar al reconocimiento y tratamiento de los niños con altas capacidades, si bien posiblemente todavía de forma insuficiente. Concretamente, a partir del año 1995 se produce un cambio significativo ya que, por primera vez, en una ley se menciona al alumnado superdotado. El Real Decreto 696/1995 de 28 de abril para la Ordenación de los Alumnos con Necesidades Educativas, en su disposición adicional, expresa la necesidad de que el Ministerio de Educación y Ciencia, de acuerdo con las Comunidades Autónomas, establezca las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. Este Real Decreto dice que el procedimiento que se establezca habrá de contemplar, en todo caso, la audiencia previa a los alumnos implicados y a sus padres o tutores. Es entonces cuando se inicia la valoración de este tipo de alumnos y comienza a darse una respuesta educativa específica basada en la flexibilización.

Unos años después, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) reconocía la educación de los alumnos superdotados como alumnos de necesidades educativas específicas

(23 de Diciembre de 2002). En esta ley, los alumnos superdotados son incluidos en el apartado de las necesidades educativas específicas. En el artículo 43 de esta Ley Orgánica se dice que los alumnos superdotados intelectualmente serán objeto de una atención específica por parte de las Administraciones Educativas, y también que, con el fin de dar una respuesta más adecuada a estos alumnos, las Administraciones adoptarán las medidas necesarias para identificar y evaluar de forma temprana sus necesidades. En la última ley, más reciente, Ley Orgánica de Educación (LOE 2006), se habla de “alumnado con necesidad de apoyo educativo”: ello significa que el alumno de integración es aquel que requiere apoyo educativo, y en su Sección Segunda (artículo 76), se afirma también la necesidad adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades.

Ciertamente, uno de los problemas clave relacionados con la superdotación descansa en la evaluación e identificación de los individuos portadores de altas capacidades y, en concreto, en la validez y el rigor de la información adquirida a través de los diversos métodos de evaluación que pueden ser llevados a cabo.

En un estudio del Ministerio de Educación (Martín Gálvez y González González, 2002) llevado a cabo ya en el año 2002, se constata que en ese año existían unos trescientos alumnos potenciales superdotados en la etapa de educación obligatoria; de ellos un 70% tenía un bajo rendimiento escolar y, entre un 35% y un 50%, fracasaba escolarmente. En dicho trabajo se reconocía que la mayoría de ellos no estaban

debidamente detectados ni evaluados —lo que es prueba fehaciente de la problemática de la que hablábamos en el párrafo anterior— y, por consiguiente, no se encontraban debidamente atendidos.

Como el mismo informe afirma (*op.cit.*, p. 10), uno de los primeros pasos para determinar la respuesta educativa más adecuada para atender las necesidades de estos alumnos ha de ser su identificación a través de los procesos de *detección* y de *evaluación psicopedagógica*. En el primero pueden y deben intervenir tanto los profesores como los padres, mientras que el proceso de evaluación es específico de los especialistas y de los miembros de los Equipos de Orientación, pues, en todo caso, la identificación definitiva debe llevarla a cabo un profesional y experto.

Es realmente complejo determinar la edad mínima en la que puede llevarse a cabo un proceso fiable de detección del superdotado. Existe un amplio debate científico en torno a esta cuestión. Lo cierto es que existen estudios que se inclinan por una detección tardía, argumentando, por ejemplo, que la identificación en edades muy tempranas carece de poder predictivo para etapas posteriores, cuestión que se relaciona con la concepción dinámica del desarrollo evolutivo del individuo (Gardner, 1993). Estudios como los llevados a cabo por D.F. Lohman y K.A. Korb (2006) han demostrado que las destrezas utilizadas para identificar las altas capacidades a edades muy tempranas no pronostican necesariamente excelencia prolongada. Como es bien sabido, la configuración cognitiva de la superdotación se caracteriza por la disposición de un nivel bastante alto de recursos que abarcan un gran abanico de aptitudes intelectuales.

El desarrollo ontogenético de la superdotación es un proceso pausado y complejo, siendo difícil que se revelen los procesos e interacciones más refinados antes del final de la adolescencia. Si bien puede ser cierto que no existe fiabilidad —como algunas investigaciones corroboran— a la hora de realizar un diagnóstico de altas capacidades en Educación Infantil y Primaria, ello no es óbice a la hora de reconocer la necesidad de una identificación temprana (sea ésta más o menos atinada), con vistas a evitar y prevenir los posibles desajustes que se puedan dar en el alumnado con necesidades educativas en el ámbito de las altas capacidades. Además, la

detección temprana puede servir para desarrollar capacidades potenciales que, de otro modo, quedarían bloqueadas para siempre a lo largo del desarrollo ontogenético del sujeto. Como se desprende de un estudio ya clásico de B. Clark (1986), la falta de una adecuada estimulación podría ocasionar no sólo que los individuos con altas capacidades no desarrollasen sus diversos potenciales, sino que la tensión o el estrés que ello les puede provocar llevaría a una reducción de dichos potenciales. Es bien sabido que el estrés y la tensión provocan un flujo deficiente en el cuerpo calloso creando una reacción bioquímica en el área límbica que provoca la desaparición de neuronas cerebrales. En definitiva, la identificación de individuos con altas capacidades intelectuales es primordial para establecer pautas educativas desde los primeros años y así evitar daños colaterales.

En distintas comunidades autónomas de España se están llevando a cabo procesos de detección y evaluación en el sistema educativo, con vistas a evitar los problemas que ya reflejaba el informe del Ministerio de Cultura en el año 2002 citado más arriba. La cuestión es de vital importancia ya que, como dice la ley, corresponde a las administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar de forma temprana sus necesidades, con vistas a adoptar planes de actuación adecuados a las mismas y así, asegurar los recursos necesarios para que puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y puedan optar a una enseñanza adecuada a sus capacidades cognitivas.

Por ejemplo, en Canarias se ha llevado a cabo un proyecto para la identificación temprana de alumnos con alta capacidad intelectual (Artiles, Jiménez, Alonso, Guzmán, Vicente y Álvarez, 2003). Este exhaustivo estudio partió de una población de 15.434 alumnos de diferentes zonas geográficas, diversos centros y estratos sociales. Seleccionaron una muestra al azar de 1.910 alumnos de primer curso de Educación Primaria y se administraron pruebas de inteligencia, un cuestionario sociométrico y escalas de observación a padres y profesores sobre los alumnos identificados. Encontraron que un 8,01% (N = 153) de alumnos podían ser considerados con excepcionalidad intelectual. De estos, un 2,04% se identificaron con sobredotación intelectual, un 1,21% con talento simple, un 1,89% con talento complejo, y un

2,89% con talento mixto. Los hallazgos encontrados en el análisis discriminante demostraron que un 71,4% de los alumnos identificados con altas capacidades se clasificaban correctamente según la percepción de los profesores. En cambio, un 69,7% de los alumnos eran clasificados correctamente según la percepción de los padres. Finalmente, el análisis sociométrico demostró que los alumnos identificados con altas capacidades no presentaban características de liderazgo ni tampoco de rechazo social.

En la Comunidad Autónoma valenciana, Pilar Martínez Coves, Emma Arocas Sanchís y M^a Dolores Martínez Francés, en el año 2004, realizaron un estudio con el que pretendían detectar alumnos con altas capacidades en 50 centros escolares, utilizando una serie de instrumentos de detección y de valoración de necesidades. En las fases iniciales de este estudio se aplicaron una serie de técnicas informales de detección: cuestionarios para familias, profesorado y técnicas de nominación para los alumnos y alumnas, que recogían sus observaciones y valoraciones sobre características y habilidades de este alumnado, que no son fáciles de detectar por otros medios considerados más objetivos. Posteriormente, los psicopedagogos de cada centro evaluaron las necesidades del colectivo de alumnos que había sido previamente seleccionado. El 70,6 % de los alumnos del grupo al que se aplica la evaluación psicopedagógica completa es considerado por los psicopedagogos como alumnos con altas capacidades. Esta proporción representa el 4,6% de la población total.

En la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias, la Consejería de Educación está desarrollando desde hace varios años un programa de detección y evaluación de alumnos con altas capacidades en edades tempranas, teniendo en cuenta que en el entorno del niño existen una serie de figuras que pueden contribuir de forma muy positiva a identificar sus capacidades: los padres y los tutores.

El programa se estructura en las siguientes fases:

1^a Fase: diseño de un cuestionario de identificación de posibles alumnos con altas capacidades para tercero de Educación Infantil, destinado a maestros tutores y padres.

2^a Fase: aplicación del cuestionario a los tutores de los centros públicos más numerosos, de toda la geografía asturiana.

3^a Fase: aplicación del cuestionario a las familias de aquellos niños que obtuvieron una puntuación superior al percentil 97 en la fase anterior.

4^a Fase: diagnóstico y evaluación por parte del equipo psicopedagógico de los alumnos seleccionados a través del cuestionario de identificación, en el siguiente curso.

La Consejería tiene como objetivo aplicar este programa, todos los años, de forma que en cada curso es necesario hacer labores de detección, de observación, de diagnóstico y de intervención.

Durante el curso académico 2009-10, se han evaluado 1.768 niños escolarizados en tercero de Infantil, en centros educativos públicos asturianos, con el fin de detectar altas capacidades a la edad de 5 años. Han participado 83 tutores. Cada uno de ellos examinó diferente número de alumnos, desde un máximo de 25 a un mínimo de 5. El promedio es de 21,3 alumnos por tutor. La aplicación del cuestionario y la puntuación de los ítems se hicieron de forma personal. No se marcaron previamente unas pautas orientativas que diesen uniformidad a la interpretación de los tutores, de ahí las diferencias encontradas.

La disparidad de criterios de los maestros complicó la tarea de discriminar qué alumnos pasaban a las fases siguientes (entrevista con los padres y una posterior intervención y evaluación del psicólogo experto). Además, se observó también que la evolución de un niño en el nivel de cinco años difiere sensiblemente según su fecha de nacimiento. La madurez respecto a la alta capacitación de un niño nacido en enero es sensiblemente mayor que la de quienes nacieron en diciembre de ese mismo año. De esta forma, según los resultados del estudio, los niños nacidos en los primeros meses del año muestran mayores habilidades que sus compañeros más jóvenes.

Los objetivos de este artículo son, por una parte, explicar la forma de corregir estos dos sesgos (diferentes interpretaciones de los tutores y distintas fechas de nacimiento) y posteriormente desarrollar un método para

estimar qué alumnos pueden pasar a la segunda fase del estudio a partir de los resultados obtenidos con el cuestionario de detección.

2. METODOLOGÍA

2.1. Participantes

La muestra está compuesta por 83 maestros del Principado de Asturias. La recogida de datos se ha llevado a cabo durante el curso 2009-2010, en centros públicos de Educación Primaria e Infantil.

2.2. Población analizada

Se han analizado 1.768 niños que están escolarizados en tercero de Educación Infantil.

2.3. Instrumentos

Se ha creado un cuestionario compuesto por 15 ítems que abarcan diferentes aspectos de la madurez del niño: vocabulario rico y variado (1), entiende el doble sentido (2), resolución de problemas de modo original (3), aplicar lo aprendido a situaciones nuevas (4), asocia temas aparentemente inconexos (5), prefiere las tareas novedosas (6), formula preguntas poco frecuentes (7), persevera en la actividad (8), concentración en la actividad (9), es observador y capta todo tipo de detalles (10), se interesa por temas abstractos (11), destaca su afán de aprender (12), expresividad narrativa elevada (13), prefiere ser el organizador de los juegos (14) y los compañeros le preguntan y piden ayuda (15).

Cada ítem se puntúa de 0 a 5.

Los 15 ítems se agrupan en 4 magnitudes: personalidad, aprendizaje, creatividad y alta capacitación. Se calculó el constructo de *personalidad* como la suma de los ítems 8, 9, 11, 14 y 15; el constructo de *aprendizaje* como la suma de los ítems 1, 2, 4, 10, 12 y 13; el constructo de *creatividad* como la suma de los ítems 1, 2, 3, 5, 7 y 13; la valoración global *alta capacitación* como la suma de los 15 ítems.

Los ítems 1, 2 y 13 se refieren a temas relacionados con la comunicación y consideramos que las habilidades comunicativas del niño en la etapa escolar infantil, influyen

tanto en constructo aprendizaje como en el de creatividad, por lo que se comparten en ambos.

El alfa de Cronbach (0.9787) garantiza el nivel de fiabilidad de la escala de medida para las magnitudes construidas a partir de los ítems observados.

2.4. Análisis de datos

La supercapacitación sólo se produce en un porcentaje muy reducido de población. El número de niños con sobredotación varía, según los expertos, entre el 2 y el 4% (González González y Martín Gálvez, p. 17).

De todas las variables analizadas se calculó el percentil 97 y el criterio inicial era que pasaran a la segunda fase aquellos alumnos que obtuvieran puntuaciones superiores a ese percentil. Sin embargo, este criterio se ve afectado seriamente por el efecto de la edad y el efecto del tutor. A continuación detallamos cómo sesgan estos efectos y la forma de corregirlos. Presentamos los resultados correspondientes a la magnitud *alta capacitación* ya que las otras magnitudes muestran similares comportamientos y la forma de proceder es idéntica.

El análisis estadístico se calculó mediante el programa R 2.8.1 (R Development Core Team, 2007).

3. RESULTADOS

3.1. Escala original

Se examinaron a 1.768 alumnos de tercero de Infantil, de los cuales el 42,36% son mujeres y el 57,63% varones. Si excluimos a 18 niños nacidos en el año anterior, el día de nacimiento varía desde el primero del año hasta el último, siendo la media el día 185 y la mediana, el día 188. Cada tutor evalúa entre 18 y 25 sujetos, salvo alguna excepción,

El rango de variación teórico de la variable *alta capacitación* comprende de 0 a 75 puntos. En la muestra se detectan alumnos con estas valoraciones. La puntuación media es 35,72, la mediana 37,00 y la desviación estándar 15,15 puntos. El percentil 97 asciende a 64 puntos.

Con estos resultados, los alumnos que igualan o superan los 64 puntos (58 sujetos, el 3,28 %) pasan a la segunda fase del estudio. El 43,10% son mujeres y el 56,89%, varones. No se percibe una relación significativa entre pasar a la segunda fase y el sexo (Pearson's Chi-squared test, p-valor=0.984).

El día de nacimiento medio en este grupo de alumnos se sitúa en 137,10 y la mediana, en el día 115,5. Sí existe diferencia significativa en el día de nacimiento: los alumnos no seleccionados nacieron de media en el día 183,68 y los seleccionados en el día 137,10 (Test de Welch, p-valor<0.001). Destaca que de estos seleccionados,

7 alumnos han sido evaluados por el mismo tutor y hay otros dos tutores, con 6 alumnos cada uno. Obviamente, existe una relación muy estrecha entre la valoración del tutor y el pase a la segunda fase (Test de Jii-cuadrado, p-valor<0.001).

Con el fin de explicar los diferentes efectos que existen, detallamos los resultados de 4 alumnos. Sus códigos identificativos son 5701, 5672, 5603 y 6017 y los resultados más relevantes se muestran en la Figura 1.

Alumno	Punt.	Cr.I	Día	Efec.Día	Tutor	Rank.	Tipi.	Norm.	Cr.II
5701	4	No	366	11.3	A	5/18	1.25	2.1	Sí
5672	47	No	326	53.5	B	1/24	2.25	3.0	Sí
6017	71	Sí	72	72.4	C	1/17	2.72	2.7	Sí
5603	71	Sí	17	71.3	D	4/25	0.89	0.7	No

Figura 1. Descripción de los resultados de cuatro alumnos

En esta tabla aparece el código del alumno (Alumno), la puntuación original (Punt.), si pasa al segundo nivel gracias a la puntuación original (Cr.I), el día del año que nació (Día), la valoración corregida del efecto edad (Efec.Día), el tutor que le evaluó (Tutor), el ranking que ocupa entre todos los alumnos evaluados por el tutor (Rank.), la puntuación tipificada (Tipi.), la puntuación normalizada (Norm.) y si pasa a la segunda fase con la puntuación normalizada (Cr.II).

Con el criterio inicial, pasarían a la segunda fase los alumnos 5603 y 6017 pues su puntuación es superior al percentil 97 (64 puntos). Sin embargo, con este criterio no se tiene en cuenta ni la diferencia de edad ni la diferente valoración de cada tutor.

3.2. Efecto de la edad

El análisis de regresión lineal muestra que la valoración depende linealmente del día de nacimiento ($R^2 = 0.02$). Desde un punto de vista de interpretación, esto significa que la Alta Capacidad no viene determinada por la fecha de nacimiento, si no por otros factores distintos. Sin embargo, la influencia de la fecha de nacimiento sí afecta a la puntuación obtenida, pues al ser el coeficiente de correlación significativo (pvalor < 0.05), resulta que los alumnos nacidos a principios de año normalmente obtendrán mayor puntuación que aquellos nacidos a finales de año. Recordemos que una diferencia de edad de meses en niños de cinco años puede suponer un muy distinto grado de madurez y desarrollo.

$$\text{Puntuación} = 39,622_{(0,718)} - 0,019_{(0,003)} \text{ Día};$$
 con Día variando de 1 hasta 366.

Es decir, por cada día que es más joven, su valoración disminuye en 0,019 puntos en promedio (Fig. 2).

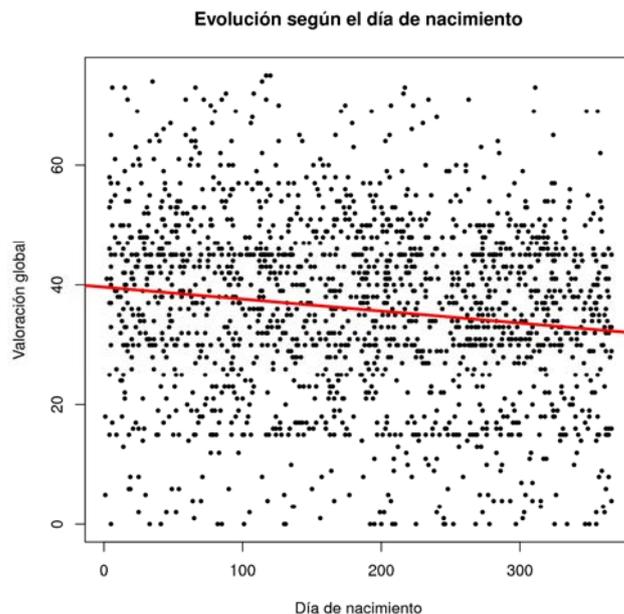


Figura 2. Los más jóvenes obtienen peores valoraciones medias

Para corregir este efecto de edad, la valoración inicial se ha de incrementar 0,019 puntos por cada día de retraso. Se le resta el ajuste lineal correspondiente. Se consigue que la media de la valoración global sea constante para todo el período considerado.

En la Tabla 1, la columna Efec.Día recoge la valoración corregida del efecto edad. Se observa que los más jóvenes aumentan considerablemente su puntuación respecto a los más viejos, con un incremento máximo inferior a 7 puntos. Por ejemplo, el alumno 5701 nació el último día del año y su valoración casi se triplica.

3.3. Efecto del tutor

En el proceso de evaluación intervinieron 83 tutores. Para ilustrar esta realidad, se muestran los resultados de las aulas evaluadas por los tutores de los cuatro alumnos detallados (Fig. 3).

Así la tutora A ha otorgado como máximo 5 puntos a sus 18 alumnos y el alumno 5701 ocupa el puesto quinto de 16. El tutor B evalúa a 24 alumnos, con valores entre 20 y 47 puntos, otorgando la máxima puntuación al alumno 5672. El tutor C evalúa a 17 alumnos y discrimina claramente al alumno 6017 del resto de alumnos, otorgándole su máxima calificación. En el caso de la tutora D, destaca que dos alumnos han sido valorados con 0 puntos cuando el resto de los alumnos han obtenido valoraciones muy altas, por encima de 55 puntos.

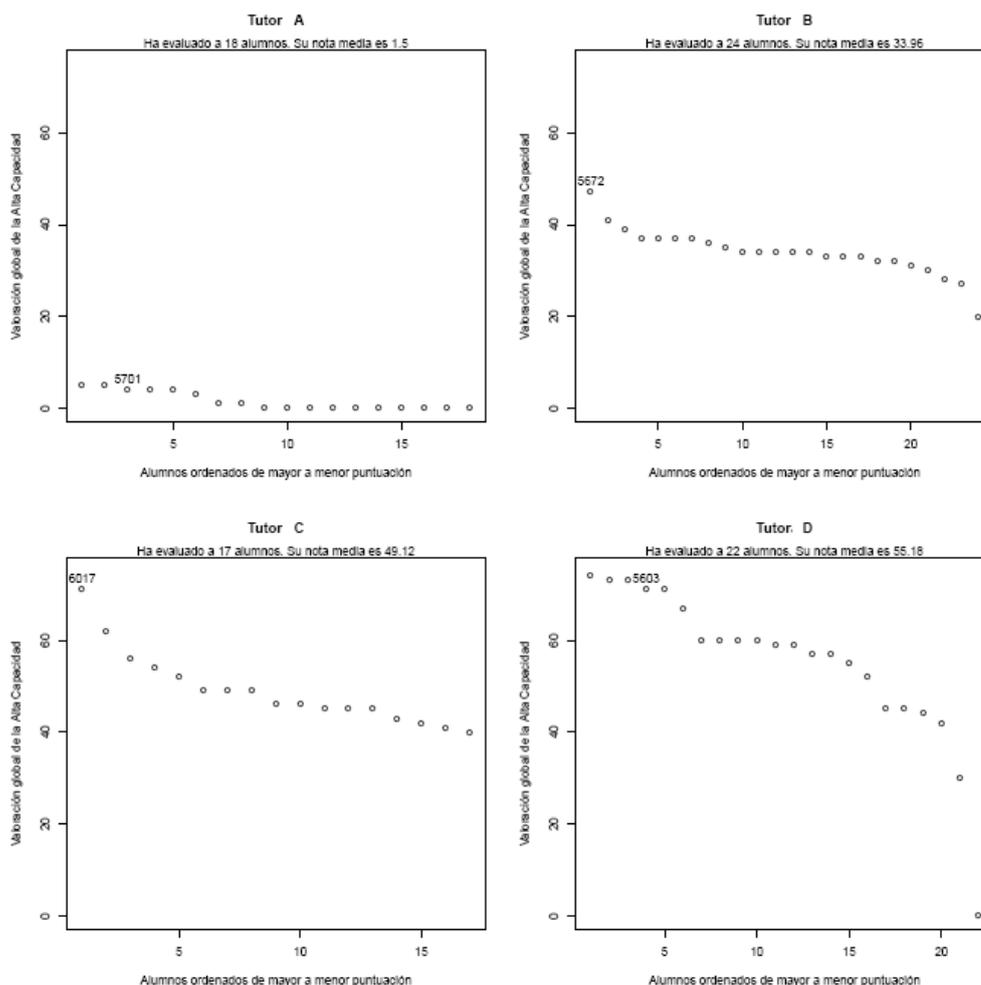


Figura 3. Ejemplo de valoraciones de los tutores. Los alumnos aparecen ordenados en función de las valoraciones de su tutor

La valoración media otorgada por los tutores varía desde 1,50 puntos de media hasta 56,29 puntos de media. La desviación estandar de los tutores abarca desde 19,50 hasta 2,01.

Los diferentes test utilizados corroboran que la distribución de resultados de cada tutor sigue distribuciones dispares (test de Kruskal-Wallis,

p valor =0.001; test de Fligner-Killeen, p -valor<0.001). Con un ajuste lineal de la puntuación respecto al factor tutor se muestra que el 57,19% de la variación de la puntuación se debe al hecho de que han intervenido diferentes evaluadores ($R^2= 0.5518$). De los 61 alumnos que han obtenido una valoración superior a 63 puntos, el 59% (36 alumnos) corresponden a alumnos de 6 tutores (Fig. 4).

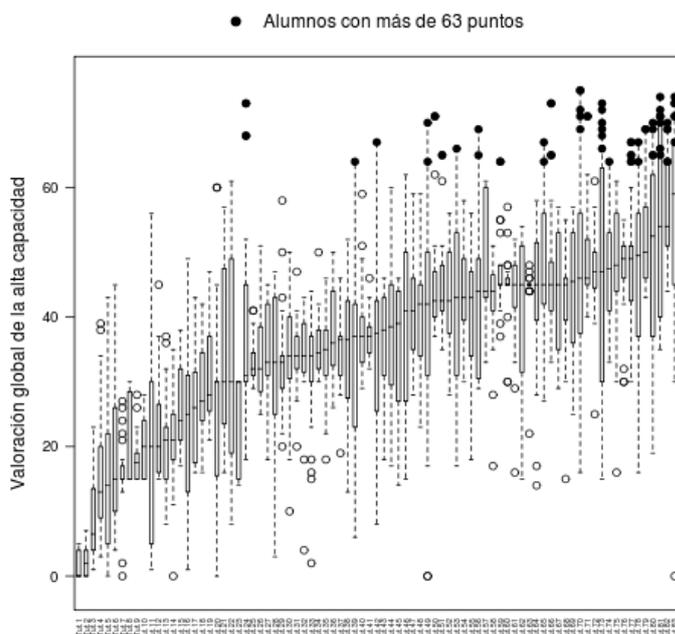


Figura 4. Diagrama de cajas para cada tutor. Puntuación otorgada por cada tutor a sus alumnos. Los alumnos con mayor puntuación se concentran en unos pocos tutores

En la práctica resulta que cada tutor ha empleado una escala muy diferente. Con el fin de homogenizar los resultados se han tipificado los mismos para cada profesor, obteniéndose así que, en promedio, la puntuación es la misma para todos los profesores y presenta la misma variabilidad. En la Figura 1 aparece la columna con los valores tipificados de la variable original (Tipi.).

3.4. Utilización de dos escalas simultáneamente

A partir de la puntuación original se ha calculado, según el procedimiento descrito anteriormente, una variable normalizada que elimina el efecto de edad y el efecto de tutor. El percentil 97 de la variable normalizada corresponde al valor 1,79. Por ejemplo, de los cuatro alumnos detallados, sólo el alumno 6017 se ajusta a ambos criterios simultáneamente (Fig. 1).

Si consideramos los alumnos con más de 63 puntos en la valoración original, 58 alumnos, y los que han sacado más de 1,79 con la variable normalizada, 55 alumnos, se observa que sólo 15

alumnos (0,8% del total) cumplen ambos requisitos.

El primer criterio, que utiliza los valores originales, sólo contabiliza los valores absolutos obtenidos, mientras que el segundo criterio, a través de la variable normalizada, destaca a los alumnos que han obtenido una diferencia significativa respecto al resto de alumnado valorado por su tutor.

Ambos enfoques son complementarios. Reducirse exclusivamente a uno de ellos supone limitar la efectividad del instrumento: por una parte se ha de requerir una puntuación mínima para ser seleccionado para la siguiente fase, y por otra parte, esa puntuación mínima ha de ser corregida de los efectos del tutor y de la edad.

Si se desea seleccionar un 3% de alumnos (52 alumnos) que cumplan ambos criterios simultáneamente, basta con que superen el percentil 93 de las dos magnitudes: 57 puntos en la variable original y 1,38 en la variable normalizada. Sólo 30 alumnos (el 51%) de los seleccionados con el primer criterio cumplen ambos criterios (Figura 5).

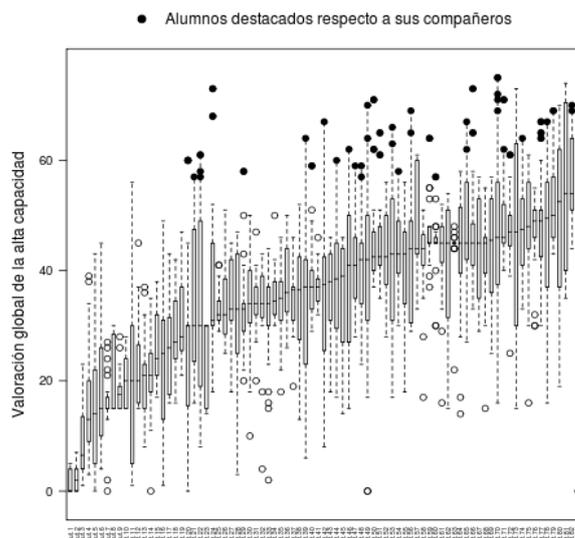


Figura 5. Alumnos seleccionados

4. CONCLUSIONES

En el entorno del niño, existen una serie de figuras (progenitores, familiares, maestros, compañeros...) cruciales a la hora de dar información válida sobre ellos. Teniendo en cuenta esto, se ha diseñado un cuestionario pensado para trabajar con los maestros y con los padres de alumnos escolarizados en tercero de Educación Infantil, con la finalidad de identificar a los que potencialmente presentan altas capacidades. Se trata de un instrumento rápido y sencillo de aplicar que nos permite realizar una primera aproximación a aquellos sujetos potencialmente superdotados intelectualmente.

Como ya se ha explicado anteriormente, el cuestionario se aplicó a una muestra grande de maestros y se observó que presentaba alguna limitación que se ha solventado de forma precisa.

A la hora de establecer la puntuación mínima para ser seleccionado, dos sesgos influyen de forma fundamental en los resultados: la variable edad (cuanto mayor se es en edad, más posibilidades se dan de obtener una alta puntuación) y la variable tutor (cada tutor valora de diferente forma a sus alumnos).

Es importante transmitir a la comunidad educativa el problema de la disparidad de criterios que se dan para que intenten valorar con uniformidad. La colaboración de los tutores en la primera fase del estudio es fundamental, ya que

en función de los resultados del cuestionario, se decide qué niños pasan a las fases siguientes. Actuarán de seleccionadores, de ahí que sea tan importante procurar que usen las mismas pautas para contestar e interpretar los ítems.

Este proyecto, además de tener como objetivo identificar al alumnado con altas capacidades y hacerle un seguimiento para ver si es necesaria una evaluación psicopedagógica, se plantea como objetivo último la intervención en los casos confirmados.

Esa intervención ha de ser lo más temprana posible, de ahí que se adelante el proceso de identificación a la etapa de Educación Infantil y no se lleve a cabo en los primeros cursos de Primaria como se hace en otras comunidades autónomas.

Proponemos un tipo de intervención que abarcará a todo el grupo-clase del alumno con altas capacidades. Las modificaciones que se propongan introducir en la programación de aula, para enriquecerla y ampliarla, no deben ir dirigidas sólo al alumno con altas capacidades sino también al grupo y podrán beneficiarse de ellas todos los estudiantes.

Con este planteamiento cubrimos todas las necesidades que justifican la intervención temprana: desde ofrecer programas y estrategias que prevengan la aparición de problemas asociados (falta de motivación, de autoestima o el

establecimiento de relaciones inadecuadas con sus iguales, en los casos de niños con altas capacidades), hasta ofrecer recursos a los compañeros, a los tutores y a las familias para hacer frente, de forma normalizada, a las peculiaridades de este tipo de alumnado. Se trata, en definitiva, de crear un ambiente de normalización donde el niño pueda desarrollar sus capacidades de forma conveniente y sus compañeros puedan no sólo entender la diferencia sino también beneficiarse de ella.

BIBLIOGRAFÍA

- ACEREDA, A. (2010). *Niños superdotados*. Madrid: Pirámide.
- ACEREDA, A. y SASTRE, S. (1998). *La superdotación*. Madrid: Síntesis.
- ALONSO, J.A., RENZULLI, J. y BENITO MATE, Y. (2003). *Manual internacional de superdotación: manual para profesores y padres*. Madrid: EOS, Serie Fundamentos psicopedagógicos.
- ARANDA REDRUELLO, R.E. (Coord.). (2002). *Educación Especial*. Madrid: Prentice Hall.
- AROCAS, E., MARTÍNEZ, P., MARTÍNEZ, M.D. y REGADERA, A. (2002). *Orientaciones para la evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades*. Valencia: Consellería de Cultura i Educació. Generalitat Valenciana.
- AROCAS, E., MARTÍNEZ, M.P. y MARTÍNEZ, M.D. (2004). *Experiencias de atención educativa con el alumnado de altas capacidades*. Valencia: Consellería de Cultura i Educació. Generalitat Valenciana.
- ARTILES, C., JIMÉNEZ, J.E., ALONSO, P., GUZMÁN, R., VICENTE, L. y ALVAREZ, J.. (2003). *Programa para la atención educativa al alumnado con altas capacidades de la Comunidad Autónoma de Canarias. Orientaciones para la detección e identificación del alumnado que presenta altas capacidades y su intervención educativa. Guía para profesionales de la educación*. Sta. Cruz de Tenerife: Consejería de Educación del Gobierno Autónomo de Canarias.
- BALBUENA APARICIO, F. (2009). *Alumnado con altas capacidades*. Oviedo: Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Políticas Educativas, Ordenación Académica y Formación Profesional. Servicio de Alumnado, Participación y Orientación Educativa.
- CLARK, B. (1986). Early Development of Cognitive Abilities and Giftedness. En J. R. Whitmore (Ed.) *Intellectual Giftedness in Young Children. Recognition and Development* (pp. 5-16). London: Haworth Press
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2005). *Sobredotación intelectual. Conceptos y respuestas educativas*. Oviedo: Consejería de Educación y ciencia. Dirección general de Ordenación Académica e Innovación. Servicio de Innovación y Apoyo a la Acción Educativa.
- GARDNER, H. (1993). The relationship between early giftedness and later achievement. En G.R.Bock y K. Ackrill (Eds.), *The origins and development of high ability* (pp. 175-182). New York: Wiley.
- LOCE, 2002, Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. B.O.E. 24/12/2002.
- LOE, 2006. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. B.O.E. 4/05/2006
- LOHMAN, D. F. y KORB, K.A. (2006). *Gifted today but not tomorrow? Longitudinal changes in ITBS and CogAT scores during elementary school*. *Journal for the Education of the Gifted*, 29, 451-484.
- MARTÍN GÁLVEZ, J. y GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M.T. (Coord.) (2002). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. Madrid: MEC.
- MARTÍNEZ TORRES, M. (2010). *Alumnado con altas capacidades*. Barcelona: Grao.
- MUÑIZ, J. (1997). *Introducción a la teoría de respuesta de los ítems*. Madrid: Pirámide.
- MUÑIZ, J. (2003). *Teoría clásica de los Tests*. Madrid: Pirámide.
- REAL DECRETO 696/1995 de 28 de abril para la Ordenación de los Alumnos con Necesidades Educativas. BOE número 131 de 2/6/1995.
- REGADERA LÓPEZ, A. (2002). *Identificación y tratamiento de los alumnos con altas capacidades. Adaptaciones Curriculares: Primaria y ESO*. Valencia: Brief
- REYZABAL, M. V. y ALONSO FUENTES, L. (Coord.) (2002). *Respuesta educativa a los individual de adaptaciones curriculares de ampliación o enriquecimiento*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- R DEVELOPMENT CORE TEAM (2007). *R language and environment for statistical computing*. Viena, Austria.