

**A SOBREDOTAÇÃO NO ENSINO PRIMÁRIO: validação  
de uma escala de observação para professores**

**THE GIFTED STUDENTS IN PRIMARY SCHOOL: validation  
of a scale of observation for professors**

**LA SUPERDOTACIÓN EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA:  
validación de una escala de observación para profesores**

Valentín Martínez-Otero Pérez

Profesor-Doctor del Departamento de Teoría e Historia de la Educación en la Facultad de Educación – Universidad Complutense Madrid (España).

Urbano Ribeiro Alves

Profesor de Matemáticas en la Escuela Secundaria de Leal da Câmara (periferia de Lisboa); Maestro en Observación y Análisis de la Relación Educativa por la Universidad del Algarve; Doctorado por la Universidad de Sevilla en el departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (Portugal).

Laura Gaeta González

Profesora de la Maestría en Pedagogía  
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (México).

## Resumen

Los alumnos superdotados en nuestros centros escolares precisan una educación diferenciada. De hecho, en nuestros días, la preocupación educativa en torno a esta cuestión pedagógica es creciente, pues se sabe que en muchas ocasiones sus altas capacidades pasan desapercibidas y, por lo mismo, se desaprovechan. El hecho de que no sean reconocidos adecuadamente no sólo les priva de una educación adaptada a sus específicas características, sino que a menudo genera significativos problemas escolares y personales. Por ello, en este artículo se presenta una investigación encaminada a validar una escala de observación de alumnos superdotados, un instrumento útil destinado al profesorado de enseñanza primaria.

**Palabras clave:** Superdotado. Evaluación. Escala de observación.

## Abstract

Gifted students in our schools need a special education. In fact, nowadays, the educational concern about this pedagogical subject is increasing, since it is known that in many occasions, their high capacities go unnoticed and, therefore, they are wasted. The fact that these aspects are not adequately recognized, not only deprives the students of an education adapted to their specific characteristics, but often generates significant school and personal problems. Regarding this students, this article presents an investigation aiming to validate an observation scale that differentiate regular from highly gifted students, a useful instrument designed for primary professors.

**Keywords:** Highly gifted. Evaluation. Observation scale.

## Resumo

Os alunos sobredotados, em nossas escolas, necessitam de um ensino diferenciado. De facto, em nossos dias, a preocupação educativa em torno desta questão pedagógica é crescente, pois sabe-se que em muitas ocasiões, as suas capacidades passam despercebidas e, conseqüentemente permanecem desaproveitadas. O facto, de não serem reconhecidos adequadamente, não só os priva de uma educação adaptada às suas características, além de frequentemente gerar problemas significativos, quer a nível escolar, quer a nível pessoal. Por tudo isto, neste artigo, apresenta-se uma investigação focada na validação de uma escala de observação de alunos sobredotados, um instrumento útil destinado aos professores do ensino primário (1.º ciclo).

---

*Artigo recebido em março 2017. Aprovado em novembro de 2018.*

## 1 INTRODUCCIÓN

En otro tiempo se pensaba que los sujetos con altas capacidades, quizá por sus extraordinarias características, no necesitaban ninguna atención diferenciada. En la actualidad, en cambio, la preocupación educativa en este ámbito concreto es creciente. Esta mayor sensibilidad pedagógica y social hacia la infancia altamente capacitada es congruente con el derecho a recibir una educación personalizada, esto es, un proceso formativo verdaderamente sensible a las necesidades, potencialidades y características de cada persona en un marco inclusivo.

Ya hace años Acereda y Sastre (1998) destacaban dos hechos que despertaron el interés por la educación de los superdotados en el siglo XX. Por un lado, que el proceso de enseñanza-aprendizaje se haga cargo de su singularidad. Por otro lado, y complementariamente, la consideración de que provocan conflictos y de que precisan, por ello, una intervención educativa especial.

Comoquiera que sea, la reflexión pedagógica en la actual centuria, al compás de los cambios histórico-sociales, con apoyatura en valores humanistas y hasta en cierta corriente pragmatista, enfatiza la necesidad de brindar una educación de calidad a las personas con altas capacidades. Una formación que no puede confiarse a la improvisación familiar o escolar, lo que supone la asunción de acreditados principios científicos de acción educativa, en la que se integra la evaluación. Otro asunto a considerar es el grado de implicación de las familias, puesto que estas son el primer agente socializador de la niñez. Si estas familias muestran interés en la educación de sus hijos e hijas, pueden llegar a aportar ideas útiles en su aprendizaje. Desde luego, reconocemos con Higuera-Rodríguez (2017) la necesidad de que las familias se involucren en la educación de sus hijos, aunque es bien cierto que los progenitores suelen albergar muchas dudas sobre cómo promover un proceso formativo apropiado, sobre todo en lo que se refiere al rendimiento académico, a actividades durante el horario extraescolar, etc.

La educación de los niños con altas capacidades, previa identificación, exige un abordaje sistemático y diferencial, lo que implica un compromiso personalizador. Adentrados en el ámbito escolar, si estos alumnos, una vez reconocidos, no reciben una educación diferenciada pueden tener serios problemas escolares (fracaso, inadaptación, etc.) y personales (inestabilidad emocional, dificultades conductuales y cognitivas, etc.). La insuficiente sensibilidad pedagógica hacia la infancia superdotada, en sí misma heterogénea, puede dificultar seriamente su rendimiento escolar, por paradójico que resulte dado su extraordinario potencial, incluso su desarrollo personal, hasta el punto de que a veces puede presentarse psicopatología asociada, por ej., trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), cuadros de ansiedad, trastornos del aprendizaje, etc. (Alonso y Benito, 2006). Desde una perspectiva preventiva y educativa hay que enfatizar la necesidad de identificar mejor a estos alumnos, hoy infradiagnosticados, y de proporcionarles la atención que precisen. La detección de estos niños y la acción psicoeducativa concordante se convierten así en tareas pedagógicas urgentes cuando lo que está en juego es el saludable despliegue de su personalidad.

Genovard y González (1993) dicen con razón que es tan evidente que los superdotados necesitan una intervención educativa especial que lo que se debe establecer es el “cómo”, el “cuándo” y el “con qué” actuar mediante programas apropiados. En primer acercamiento, cabe responder a estas cuestiones recordando el preeminente papel que corresponde a los profesores en su identificación, así como en la planificación y diseño de su educación en los centros escolares, obviamente con el concurso de toda la comunidad educativa, porque el alcance de la actuación docente se ve condicionada por las funciones directivas y por el ambiente institucional en su conjunto (Martínez-Otero, 2006).

Para Jiménez (2004), en el diagnóstico de los superdotados, integrado en la rutina organizacional que se establece para todos los alumnos, los profesores desempeñan una función destacada por ser los primeros en observar las capacidades singulares de los escolares y los responsables de su educación. Aunque esto se halla en consonancia con el planteamiento vertido en estas páginas, enseguida nos topamos con algunas dificultades, con las que también se encuentran los docentes en su cotidiano quehacer. Una de ellas, a la que trataremos de responder en el próximo apartado, tiene que ver con la clarificación conceptual, es decir, a qué nos referimos cuando hablamos de superdotación.

## 2 CONCEPTO DE SUPERDOTACIÓN

Es necesario clarificar el concepto de superdotado porque de otro modo difícilmente podremos disponer de instrumentos de detección y de programas educativos apropiados. Ahora bien, la tarea no es en absoluto sencilla, sobre todo si tenemos presente, como apunta Benito (1994), que se han utilizado indiscriminadamente como sinónimas diferentes palabras, lo que ha acrecentado la confusión. Es lo que sucede con términos como 'talentoso', 'precoz', 'prodigio', incluso 'genio', que, si bien pueden compartir ciertos aspectos con 'superdotado', no son exactamente lo mismo. Veamos siguiendo a esta autora algunas diferencias entre estos términos:

**Talentoso:** Es quien presenta una aptitud muy elevada en un campo concreto.

**Precoz:** Sería el niño con un desarrollo temprano en determinada área. Por ejemplo, el niño que comienza a andar antes de lo que se considera habitual. La mayoría de los niños superdotados son precoces, sobre todo a nivel de desarrollo psicomotor y de lenguaje. Sin embargo, no se puede afirmar que la precocidad se acompañe necesariamente de más inteligencia.

**Prodigio:** Es un término que se reserva para quien realiza una actividad fuera de lo común para su edad. Un claro ejemplo podría ser el de Mozart en su infancia.

**Genio:** Durante mucho tiempo el genio era el que tenía un cociente intelectual extraordinariamente elevado, por ejemplo, por encima de 180, pero este criterio ya no se mantiene. En la actualidad recibiría el título de genio quien, en el marco de la superdotación y con claro compromiso con la tarea, logra una obra original, valiosa y reconocida, ya sea a nivel científico o artístico.

Por otra parte, el concepto de superdotación ha ido evolucionando. Autores como Peña (2001) indican que, en el ámbito escolar, hasta hace unas décadas era suficiente con valorar el cociente intelectual de un alumno para indicar si su capacidad estaba por encima de la media y para ubicarlo en el grupo de los llamados "superdotados". Y agrega esta autora que, aunque no es posible prescindir de esta vía identificativa, la propia evaluación de la inteligencia, noción verdaderamente controvertida, y de la superdotación, hace que la utilización de las pruebas de inteligencia se complemente con otras relativas a la personalidad y, en concreto, sobre la creatividad.

Análogamente, Agudo (2017) afirma que la delimitación de la noción constituye una tarea compleja, entre otras razones porque se han integrado en la consideración del concepto nuevas perspectivas, a veces muy distantes que han supuesto cambios significativos a la hora de definir al grupo de alumnos con superdotación.

Junto a la evolución en el concepto, según se ha descrito, también aumentó la sensibilidad legislativa en torno a la superdotación. Como dice Del Valle (2011), en diversos países se crearon leyes educativas para favorecer la atención a los superdotados y, paralelamente, se formaron instituciones y sociedades dedicadas a la investigación y al desarrollo de programas educativos para este tipo de alumnos. Fue, agrega esta autora, en el pasado siglo cuando se comenzó de manera formal la investigación sobre las personas superdotadas, y en la segunda mitad de este mismo siglo se empezaron a crear consejos internacionales para su estudio.

Desde una perspectiva aplicada, pedagógica, investigadora y diagnóstica es necesario avanzar en la ordenación de los indicadores de la superdotación. La urgencia de esta labor es ampliamente reconocida, pues la educación inclusiva y personalizada de los niños superdotados se torna misión imposible si antes no se reconocen. Por ello, nos hemos animado a diseñar un instrumento de detección de la superdotación, basado en la Escala de Observación de Superdotados para Profesores (EOSP) (Martínez-Otero, 2004).

Tras la panorámica ofrecida, estamos en condiciones de definir la superdotación como “un complejo y extraordinario entramado de cualidades, de índole cognitiva, motivacional y personal, que informa del elevado potencial del sujeto y cuya esperada realización, por ejemplo en forma de creatividad, depende significativamente del contexto”.

### 3 MODELOS EXPLICATIVOS DE LA SUPERDOTACIÓN

Describimos seguidamente cuatro tipos de modelos más frecuentes al conceptualizar la superdotación:

1. *Modelos basados en capacidades o psicométricos.* A estos modelos basados en capacidades también se les conoce como modelos psicométricos, porque en ellos la medición de la inteligencia y las aptitudes intelectuales ocupa un lugar central. Las puntuaciones en este tipo de tests, muy variados, se consideran, desde este modelo, un criterio básico para el diagnóstico de la superdotación. De cualquier modo, como bien señalaba hace años Cordero (1985), la medición de la inteligencia, como de cualquier aspecto psicológico, obliga a ser prudentes, porque es indirecta, incompleta y estadística (probabilística y comparativa). Estas limitaciones de las pruebas psicológicas, sin embargo, no invalidan su carácter científico ni su potencial heurístico, en este caso, de la superdotación. Por otro lado, la noción de inteligencia ha ido variando considerablemente y con ella su evaluación. A principios del siglo XX Alfred Binet (1857- 1911) elaboró la primera escala para medir la inteligencia y William Lewis Stern (1871-1938) relacionó la ‘edad mental’ con la ‘edad cronológica’ e introdujo el controvertido y popular cociente intelectual, muy criticado por soslayar los procesos de resolución de problemas, por el carácter estático de la evaluación, por la pobreza de la definición operativa que equipara inteligencia y puntuaciones obtenidas en los tests, etc. Algunos trabajos particularmente críticos son los de Ovejero (2004) y Gould (2017).

Desde los albores de la pasada centuria mucho se ha discutido el concepto de inteligencia, hasta el punto de que a las ya citadas limitaciones de los tests, habría que agregar que no hay consenso pleno a la hora de definir qué se entiende por inteligencia, aunque según Colom y Andrés-Pueyo (1999) a partir de una declaración de más de medio centenar de científicos, se podría afirmar que la inteligencia es una capacidad mental muy general, amplia y profunda, no un simple conocimiento enciclopédico, una habilidad académica particular o una destreza para resolver tests. Así definida, la inteligencia, se puede medir mediante tests y la distribución de las personas según los resultados en dichos tests quedaría representada mediante una distribución normal, con la mayor parte de las personas situadas alrededor del punto medio (CI=100) y pocas entre las muy dotadas o las escasamente dotadas intelectualmente.

Desde los estudios iniciales sobre la inteligencia hasta la actualidad, han surgido muchas teorías sobre la inteligencia y su forma de medirla. En general, los tests se fundamentan en teorías unitaristas, en las que la inteligencia es concebida como un todo que actúa en conjunto al resolver problemas de cualquier índole, o factorialistas, que se apoyan en técnicas estadísticas y consideran que la inteligencia está constituida por factores. En esta concepción factorialista destacan dos modelos, el británico y el americano. Hasta es posible hallar, en cierto modo, interrelaciones entre estas dos concepciones. García Ganuza y Abaurrea (1997) indican que las teorías jerárquicas integran el enfoque monolítico y el enfoque factorial de la inteligencia. Y agregan que

la concepción jerárquica prácticamente se ha obviado al explicar el fenómeno de la superdotación, pese a que resulta más comprensiva que la factorial, ya que la organización de factores de distintos niveles produce una estructura mucho más rica y compleja, al igual que más cercana a los modelos explicativos actuales.

Sea como fuere, Rayo Lombardo (2011) recuerda que en los modelos monolíticos, unitaristas, la evaluación de la inteligencia se realiza a partir de tests que reducen la inteligencia a un sólo factor, como sería el caso del cociente intelectual. Desde esta perspectiva, la estrategia de identificación de la superdotación consistiría en asignar un elevado cociente intelectual al sujeto, tras valorar su rendimiento en la prueba aplicada. La principal aportación del modelo es el esfuerzo hecho para objetivar la superdotación, favoreciendo el uso de este modelo de identificación de superdotados durante la primera mitad del pasado siglo XX y gran parte de la segunda. En cambio, como recoge Cordero (1985), los modelos factorialistas dieron lugar a tests diseñados en unos casos para apreciar el factor “g” -inteligencia general-, siguiendo las teorías inglesas que defendían su existencia y así tenemos, por ejemplo, los tests de Raven (matrices progresivas) y los de Anstey (series de dominós). De igual modo, otros muchos tests se elaboraron para medir factores “s” -específicos de inteligencia-, como razonamiento, aptitud verbal, aptitud espacial, etc., y que se presentan con frecuencia aisladamente, es decir, un test independiente para cada factor o bien agrupados en conjuntos homogéneos o “baterías diferenciales” que tratan de ofrecer un perfil de la persona evaluada.

El concepto de cociente intelectual empieza a ser cuestionado en la segunda mitad del siglo XX y de forma creciente se opta por modelos explicativos de la superdotación que tengan en cuenta también diversos aspectos extracognitivos, adscritos, por ejemplo, al ámbito de la personalidad, la motivación, etc. El reconocimiento de la multidimensionalidad de la superdotación ayuda a explicar el reconocimiento que en nuestros días tienen en el marco de los modelos explicativos basados en las capacidades teorías tales como la de las inteligencias múltiples de Gardner (1988), susceptible de incluirse aquí (Aretxaga, 2013), pero también entre los modelos cognitivos (Ávila, 1999), los modelos basados en el rendimiento (Gamarra, 2015) y los modelos socioculturales (Del Valle, 2011). Carpintero, Cabezas y Pérez (2009) sostienen que el reto del modelo de las inteligencias múltiples de Gardner, que puede resultar efectivo para el enriquecimiento de alumnos con altas capacidades, es hacer igualmente accesible todos los contenidos curriculares en función de las inteligencias de los alumnos, favoreciendo así la transferencia de conocimientos y de estrategias. Nos ocuparemos más de esta teoría de Gardner (1988) al hablar de los modelos socioculturales, donde hemos decidido ubicarla.

*2. Modelos cognitivos.* Se interesan por los procesos mentales de la actividad inteligente. Se preguntan por la forma de adquirir, registrar, conservar y recuperar la información. Como recuerda Sternberg (1992), uno de los más reconocidos representantes, los teóricos cognitivos destacan sobre todo las series de procesos implicados en la atención selectiva, el aprendizaje, el razonamiento, la solución de problemas y la toma de decisiones. Precisamente, de este psicólogo estadounidense destacamos tanto su teoría triárquica (1988) como su teoría pentagonal implícita de la superdotación (1993), de las que resumimos los aspectos más importantes con valor explicativo de la superdotación.

En la teoría triárquica, Sternberg (1988) distingue tres dimensiones encaminadas a comprender la inteligencia: 1) Componencial, 2) Experiencial, y 3) Contextual, que permiten hablar de otras tantas subteorías:

1. La subteoría componencial o analítica. Estudia el comportamiento intelectual a partir de sus componentes. Estos componentes son de tres tipos: los metacomponentes, que planifican, supervisan y evalúan la acción; los componentes de rendimiento, referidos a las acciones que se realizan para lograr los resultados deseados, y los componentes de adquisición de conocimiento, que se utilizan en la obtención de la nueva información. La subteoría componencial tiene validez universal y específica los procesos mentales propios de la actividad inteligente. Los superdotados serían más

competentes en la utilización y el manejo de los metacomponentes. En los superdotados habría también un mejor funcionamiento de los componentes de rendimiento. En cuanto a los componentes de adquisición de conocimiento los superdotados presentarían una superior codificación, retención y transferencia de la información.

2. La subteoría experiencial o creativa. Especifica los procesos que tienen lugar cuando la persona se enfrenta a situaciones más o menos novedosas. Considera dos tipos de procesos: los que permiten responder creativamente a situaciones novedosas y los que implican automatización intelectual. En la subteoría experiencial cabe destacar la capacidad para afrontar situaciones nuevas, al igual que la capacidad para automatizar procesos. Desde esta subteoría los superdotados estarían particularmente capacitados para resolver tareas novedosas, presentarían elevada competencia para transferir habilidades y estrategias de una situación a otra, al igual que mucha facilidad y calidad para automatizar procesos a partir de la experiencia de aprendizaje.

3. La subteoría contextual o práctica. Relaciona la inteligencia con el mundo exterior del sujeto, esto es, con el contexto sociocultural en que se desenvuelve cotidianamente. Se identifican tres tipos de actividades que caracterizan la conducta inteligente: la adaptación al ambiente, la selección del ambiente y el modelamiento o transformación del ambiente. Se pone especial énfasis en la relación del sujeto con el entorno. De acuerdo con esta subteoría, la adaptación del individuo a su ambiente y el afrontamiento exitoso de las situaciones cotidianas refleja su grado de inteligencia. Con arreglo a esta subteoría, los superdotados tendrían más capacidad para adaptarse al medio, para escoger un determinado ambiente y para modelarlo según sus objetivos.

En definitiva, la teoría triárquica permite abordar la superdotación desde una perspectiva amplia en la que los componentes internos de la inteligencia se interrelacionan con la experiencia individual y contextual de los sujetos. Una teoría que ayuda a comprender la inteligencia y también la deficiencia intelectual (Prieto y Sternberg 1991).

Sternberg (1985) distingue tres tipos de superdotados en función de su inteligencia: a) *analíticos*, que tienen alto rendimiento en las pruebas estandarizadas, buenos resultados escolares y extraordinaria capacidad para planificar estrategias, b) *creativos o sintéticos*, que se distinguen por sus originales realizaciones y son particularmente competentes para enfrentarse a situaciones nuevas, para reformular problemas y sintetizar integradamente información, aunque no obtengan necesariamente puntuaciones altas en los tests de inteligencia, y c) *prácticos*, que destacan por su capacidad para aplicar las habilidades en la vida diaria. En la combinación de los tres tipos de capacidades -analíticas, sintéticas y prácticas- se encontraría la inteligencia exitosa cuyo alcance va más allá del contexto escolar y se deja sentir en la vida cotidiana.

Complementariamente, en la teoría pentagonal implícita de la superdotación Sternberg (1993) establece que para hablar de superdotación deben darse cinco criterios o condiciones: a) excelencia, según la cual se establece que el sujeto es superior a sus pares en alguna dimensión o conjunto de dimensiones valiosas, b) rareza, que complementa a la excelencia, y por la cual el sujeto posee un alto nivel en un atributo extraordinario o poco frecuente en sus iguales, c) productividad, indicativa de que las dimensiones en las que el sujeto es evaluado como superior o superdotado han de traducirse en una productividad real o potencial, valiosa socialmente; no obstante, en la identificación de la superdotación, surge la controversia sobre si es suficiente con obtener una alta puntuación en un test de inteligencia o si se precisa una concreta realización en un ámbito específico, d) demostrabilidad, relativa a la acreditación de la superdotación mediante pruebas fiables y válidas, y e) valor, referido a la estimación personal y social de la dimensión o dimensiones en que destaca el superdotado.

3. *Modelos basados en el rendimiento.* Desde estos modelos se considera el elevado rendimiento como manifestación medible y observable de una alta capacidad subyacente interrelacionada con otras características personales como la creatividad o la motivación. Entre la teorías más representativas de estos modelos se encuentran

la de los tres anillos de Renzulli (1978) y el modelo diferenciado de dotación y talento (MDDT) de Gagné (2013), que resumimos.

En la teoría de los tres anillos de Renzulli (1978) al valorar la superdotación se da importancia tanto a la capacidad superior como al compromiso con la tarea (motivación) y a la creatividad:

*La capacidad intelectual por encima de la media* se refiere, por un lado, a la capacidad del sujeto para procesar información, para utilizarla de forma adaptativa y apropiada en situaciones nuevas, así como para elaborar el pensamiento abstracto, y, por otro lado, a las aptitudes específicas que permiten operar competentemente en actividades o ámbitos concretos.

*El compromiso con la tarea o motivación*, se refiere a la disposición, perseverancia, dedicación, resistencia, trabajo duro y confianza del sujeto en sí mismo para realizar una actividad relevante.

*La creatividad*, que es una dimensión compleja en la que se incluye la curiosidad, la fluidez, la flexibilidad y la originalidad del pensamiento, el cuestionamiento de lo establecido, la apertura a la novedad, la sensibilidad a los detalles y a la dimensión estética.

La superdotación, para Renzulli (1978), es el resultado de la interacción de los tres componentes -anillos- citados. En cierta medida, los tres han de estar presentes para que haya altos niveles de productividad en áreas importantes de la vida.

En el modelo diferenciado de dotación y talento (MDDT) de Gagné (2013), se comienza haciendo una diferenciación entre los términos 'dotación' y 'talento'. Por una parte, la dotación se refiere a la posesión y a la utilización de capacidades naturales destacadas (llamadas altas capacidades), en al menos un área o dominio de capacidad, en un grado que sitúa al sujeto dentro del 10% superior de sus pares en edad. El talento, por otra parte, designa el dominio destacado de capacidades sistemáticamente desarrolladas, llamadas competencias en al menos un campo de actividad humana y en un grado que sitúa al sujeto dentro del 10% superior de sus pares en edad e igualmente activos en ese campo. Desde esta perspectiva, el proceso de desarrollo del talento consiste en la transformación progresiva de dones en talentos. El modelo MDDT tiene cinco componentes: 1) los dones o capacidades naturales; 2) los talentos, que son logros sobresalientes o resultados del proceso de desarrollo del talento; 3) el proceso de desarrollo del talento, que comienza con el aprendizaje sistemático y la práctica de las habilidades propias de un campo de actividad dado y requiere actividades, inversión y progreso, y 4) y 5) dos grupos de catalizadores: intrapersonales (factores físicos y psicológicos favorecedores o inhibidores del desarrollo del talento), y ambientales (familia, escuela, etc.).

El MDDT tiene carácter dinámico, pues las capacidades naturales o aptitudes actúan como la "materia prima" o los elementos constitutivos de los talentos. El talento necesariamente implica la presencia de las capacidades naturales por encima de la media. Es posible, sin embargo, que personas de alta capacidad no transformen sus dones en talentos, como se puede observar en el conocido fenómeno del bajo rendimiento escolar entre niños con alta capacidad intelectual.

**4. Modelos socioculturales.** Se trata de modelos que enfatizan la trascendencia de las condiciones sociales y culturales al conceptualizar la superdotación, fenómeno susceptible de desarrollarse o bloquearse en distinto grado según sea la interrelación entre los factores individuales y los socioculturales. Para estos modelos, el contexto social, político, cultural, educativo, etc. influye significativamente en el comportamiento humano y en el establecimiento de qué realizaciones han de ser consideradas sobresalientes. Como dice Peña (2002), cada sujeto vive en una concreta realidad sociocultural y recibe influencias de una familia, un contexto escolar y un ambiente social, variables que condicionan positiva o negativamente a las personas con superdotación. Al mismo

tiempo, esta autora destaca las barreras sociales que existen y que impiden que muchas personas con altas capacidades sean reconocidas y atendidas adecuadamente, por ejemplo, por pertenecer a una raza o una cultura minoritaria, por provenir de un estrato socioeconómico desfavorecido, por padecer algún tipo de discapacidad o por el hecho de ser niña.

Cabe incluir entre estos modelos la propuesta de Tannebaum (1997), para quien la superdotación es el resultado de la interacción de cinco factores: Para este autor el rendimiento excepcional es producto de la interacción de cinco factores: a) capacidad general superior, b) elevadas aptitudes específicas, c) factores facilitadores no intelectivos como motivación o autoconcepto, d) influjos ambientales y escolares estimulantes, e) fortuna o suerte.

Otro modelo es el presentado por Mönks y Van Boxtel (1988), sobre la interdependencia triádica de la superdotación, en el que revisan el de Renzulli. En él, a los “tres anillos” de Renzulli (alta capacidad, motivación y creatividad) agregan la tríada ambiental (familia, escuela y grupo de pares o compañeros). Se trata, pues, de un acercamiento psicosociocultural a la superdotación en el que los factores ambientales asumen gran relevancia.

Por último, incorporamos aquí, entre los modelos socioculturales, la formulación teórica de Gardner (1988) sobre las inteligencias múltiples. Este psicólogo norteamericano ha desarrollado la popular teoría de las inteligencias múltiples, en la que identifica nueve “inteligencias”: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal, intrapersonal, naturalista y existencial. Desde esta perspectiva plural de la inteligencia, se ha valorado mucho su demanda de mayor atención educativa para capacidades a menudo arrumbadas en el sistema escolar, por ejemplo, las aptitudes interpersonal e intrapersonal. En lo que se refiere a la superdotación, Llor et al. (2012) sostienen que la teoría de las inteligencias múltiples proporciona un marco teórico idóneo para el estudio de la superdotación y el talento, porque reconoce diferentes formas de enseñar y aprender y porque propone procedimientos dinámicos para evaluar el potencial cognitivo. A lo que habría que agregar, con Peña (2004), que en esta teoría, sin soslayar la genética, asume mucha importancia el contexto en el funcionamiento intelectual.

#### **4 PROCESOS DE IDENTIFICACIÓN DE LA SUPERDOTACIÓN**

En íntima relación con lo anterior, nos centramos ahora en cómo reconocer a los superdotados. Tal como afirma Pomar (1994), este proceso no constituye un fin en sí mismo, sino un medio para proporcionarles la educación que precisan y favorecer así el desarrollo de sus potencialidades. Nos hallamos además ante una labor harto compleja, entre otras razones, porque, como queda visto, no hay acuerdo suficiente sobre la noción de superdotación. Otra razón hay que buscarla en que la exploración de la superdotación realizada a partir de pruebas psicométricas, en modo alguno infalibles, se circunscribió durante largo tiempo a la inteligencia, concepto muy controvertido (Martínez-Otero, 2009).

A mayor abundamiento, insistamos en que la evaluación de la superdotación, al igual que ocurre con otras realidades psicopedagógicas, ha de rebasar el ámbito cuantitativo y completarse con valoraciones cualitativas, si es posible en un marco exploratorio amplio, contextualizado, multidimensional, integrador y dinámico, en el que sean considerados los procesos, los productos o resultados, las personas (los propios educandos, sus familiares, profesores y compañeros), las instituciones y las comunidades. Por tanto, los resultados de los tests, en lugar de estimarse de forma aislada, deben complementarse con datos procedentes de otras fuentes, entre las que asume gran relevancia, dentro de la escuela, la observación sistemática realizada por los profesores.

En aras de la concreción, identificamos a partir de Jiménez (2004), algunos instrumentos de identificación y diagnóstico de la superdotación: a) *Tests*, entre los que se incluyen pruebas de inteligencia, de aptitudes y de creatividad, aunque también de personalidad y de rendimiento. Se trata, en cualquier caso, de pruebas muy heterogéneas; b) *Calificaciones escolares*, que, en general, suelen ser positivas en los alumnos superdotados. De todos modos, hay que ser muy prudentes, pues como bien sostienen Pomar y Díaz (1998), la superdotación no asegura el buen rendimiento escolar. Incluso puede darse el caso de que la inadecuación del proceso de enseñanza genere en algunos alumnos superdotados desmotivación académica generalizada; c) *Juicios de expertos*, cuya validez no es suficientemente clara. Con todo, además de recurrir a las valoraciones proporcionadas por profesores, padres, compañeros y el propio alumno, se tienen en cuenta las emitidas por técnicos. En lo que se refiere a las evaluaciones docentes, que en este trabajo asumen gran importancia, gradualmente ha ido ganando fuerza la idea de que los profesores pueden ayudar a identificar a alumnos superdotados, que habrían pasado desapercibidos si se hubiesen utilizado pruebas más convencionales. A este respecto, con entrenamiento apropiado, los profesores reconocen con cierta precisión características propias de la superdotación. Al profesorado, se le puede pedir su juicio a través, por ejemplo, de cuestionarios, escalas de estimación, listas de control, herramientas similares, etc.

## **5 INVESTIGACIÓN PARA LA VALIDACIÓN DE LA ESCALA DE OBSERVACIÓN DE SUPERDOTADOS PARA PROFESORES (EOSP)**

### **5.1 DESCRIPCIÓN DE LA ESCALA**

El instrumento EOSP que, tras ser validado, presentamos, es una versión adaptada de la Escala de Observación de Superdotados para Profesores (Martínez-Otero, 2004). La principal diferencia con aquella primera versión se localiza en la forma de evaluar cada uno de los ítems.

Describimos sumariamente la prueba heteroadministrada EOSP, una escala que permite registrar indicadores propios de la superdotación distribuidos en los cuatro sectores interdependientes siguientes:

1. Escolar
2. Personalidad
3. Comportamiento
4. Intereses y actitudes

Cada parcela está constituida por nueve indicadores (ítems) asociados entre sí, sin que se pierda la interrelación estructural de la EOSP tomada en su conjunto.

Cada ítem se atiene a una valoración graduada entre 1 y 9 (Figura 1).

Con la pretensión de aproximar la valoración de las puntuaciones asignadas por diferentes observadores se consideró que la puntuación atribuible a cada ítem fuese el resultado de dos ponderaciones (Figura 2).

1. Ponderación en un *continuum de gradación* con tres valores posibles para cada ítem: bajo, medio, alto.
2. Ponderación de cada valor (bajo, medio, alto), con otros tres matices de intensidad.

### **5.2 OBJETIVO**

La finalidad principal de esta investigación ha sido validar este instrumento de diagnóstico: la Escala de Observación de Superdotados para Profesores (EOSP). Por este motivo, se aplicó la EOSP en el segundo ciclo de Enseñanza Primaria en Portugal.

Complementariamente, también interesaba comprobar si los docentes de las diversas áreas de enseñanza (Letras, Artes e Ciencias) tenían una sensibilidad suficiente y coincidente sobre la superdotación, patentizada en la evaluación de un mismo alumno.

### **5.3 MUESTRA**

Esta investigación se realizó con profesores y alumnos de 5º y 6º año del 2º ciclo de Enseñanza Básica, pertenecientes a Centros Escolares de los concejos de Sintra, Lisboa, Braga y Isla de la Madeira (Portugal).

La muestra total de alumnos quedó integrada por 110 alumnos y el grupo de control fue el constituido por 24 alumnos de Isla de la Madeira, previamente identificados como superdotados.

La muestra quedaba repartida de la siguiente forma:

a) Sintra y Lisboa: 71 alumnos (En este grupo, se solicitó que para cada alumno hubiese un registro de observación (o cumplimentación de una Escala EOSP) por cada uno de los grupos (Letras, Artes y Ciencias).

i) 66 registros/observaciones por un grupo de profesores de Letras.

ii) 65 registros/observaciones por un grupo de profesores de Ciencias.

iii) 53 registros/observaciones por un grupo de profesores de Artes.

b) Braga: 15 alumnos.

i) 15 registros/observaciones por un grupo de psicólogos Educativos, no docentes.

c) Isla de la Madeira: 24 alumnos.

i) 24 registros/observaciones por un grupo de profesores no especificado. Grupo de control.

En total se obtuvieron 223 registros u observaciones.

La participación fue menor de la esperada, acaso por las restricciones vividas entonces por los profesores.

### **5.4 METODOLOGÍA/ANÁLISIS**

La investigación se basa en un análisis correlacional (Bisquerra, 2000, 67), por las siguientes razones:

a) No hay variable experimental independiente susceptible de manipularse.

b) No hay selección de grupos equivalentes de sujetos.

c) Se fundamenta en la observación.

d) El análisis de datos se basa en las técnicas correlacionales.

De este modo, se efectuaron los siguientes análisis de datos:

a) análisis de la normalidad de los datos;

b) análisis de la homogeneidad entre los grupos constituidos;

c) análisis de la convergencia de los diferentes elementos por sector;

d) análisis de la convergencia entre los diferentes sectores;

e) análisis de clústeres;

f) análisis de la consistencia interna;

g) análisis de la validez de contenido;

h) análisis de la validez de constructo;

i) análisis de la validez referida al criterio.

En suma, el análisis se realiza con dos grupos considerados individual y conjuntamente:

Grupo I – constituido por alumnos de Sintra (en su mayoría), Lisboa y Braga (grupo genérico, indiferenciado).

Grupo II – constituido por alumnos de Isla de la Madeira (grupo de control, estudiantes identificados como superdotados).

## CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS DE DATOS

Tras el análisis de los datos se concluye que:

1. La revisión de la literatura científica permite afirmar que los diversos indicadores de la EOSP son congruentes y concordantes con el entramado de indicadores considerados definitorios de la superdotación.
2. El análisis de los dendogramas, distancias de Minkowski para diferentes valores de  $\lambda$ , verificamos que el sector *Escolar* se mantiene casi sistemáticamente, seguido por el ámbito *Intereses y actitudes* que aparece casi en su totalidad para algunos valores de  $\lambda$ . Los campos *Personalidad* y *Comportamiento* aparecen mixturados.
3. La escala presenta una elevada consistencia interna. Se obtuvo un coeficiente  $\alpha$  de Cronbach de 0.9915.
4. Se ha observado un elevado grado de asociación entre los diferentes ítems correspondientes a cada uno de los sectores (análisis de los coeficientes de correlación), así como entre los sectores (análisis de la correlación canónica). En el primer caso, los coeficientes de correlación son, en su conjunto, superiores a:

0.75 en el sector *Escolar* (con un 75% de los valores superior a 0.85).

0.60 en el sector *Personalidad* (con un 75% de los valores superior a 0.71)

0.60 en el sector *Comportamiento* (con un 75% de los valores superior a 0.67)

0.70 en el sector *Intereses y actitudes* (con un 75% de los valores superior a 0.86)

En el segundo caso, se verificó siempre una correlación canónica superior al 0.90.

a) considerando los diferentes sectores, dos a dos, obtenemos una variación para el coeficiente de correlación canónica entre 0.932 y 0.948

b) considerando los diferentes sectores, combinadas cuatro a cuatro, obtenemos una variación para el coeficiente de correlación canónica entre 0.967 y 0.979

5. Aun cuando la EOSP se divide estructuralmente en cuatro sectores, el análisis del “scree plot” revela un único constructo.
6. La función discriminante, obtenida a través de los productos cruzados, ha permitido una identificación correcta en más del 86% de los casos.
7. El análisis realizado a partir de las observaciones de los profesores de Ciencias (Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza), Letras (Lengua Portuguesa, Lengua Extranjera, e Historia y Geografía de Portugal) y Artes (Educación Artística y Tecnológica, Educación Visual y Tecnológica, y Educación Musical) reveló diferencias en 5 de los 36 ítems. De estos, el ítem relacionado con la memoria fue el menos consensuado, particularmente entre los profesores de Ciencias y los profesores de Artes. De cualquier modo, estas diferencias carecen de significación y no alteran la puntuación obtenida por unos u otros.

8. La obtención de un valor de 0.684 para el coeficiente  $\Lambda$  (Lambda) de Wilks, indica cierto solapamiento de los dos grupos.

## 6 CONCLUSIONES GENERALES

Teniendo en cuenta todos los puntos anteriores, así como el hecho de que esta escala será un instrumento exploratorio de apoyo a los docentes, se puede afirmar que cumple sus objetivos. A pesar de la complejidad del constructo que nos ocupa, se ha encontrado un posicionamiento correcto de las observaciones superior al 86%, lo que contribuye a reforzar sus posibilidades de aplicación para detectar escolares con superdotación.

En lo que se refiere a la aplicación de la EOSP, recordemos con Winner que “la sociedad no puede permitirse el lujo de ignorar a sus miembros más dotados, sino que debe considerar seriamente cómo animar y educar a este talento” (Winner, 1999, 11).

Pues bien, aunque no corresponde al profesorado establecer un diagnóstico definitivo, hay que reconocer que este colectivo profesional se encuentra en una situación privilegiada para detectar posibles alumnos superdotados en el aula. Si gracias a la EOSP el profesorado cree estar ante un caso de superdotación lo que ha de hacer es derivarlo al equipo de orientación educativa y psicopedagógica para que, mediante la correspondiente evaluación, pueda confirmarse.

Aun cuando la EOSP no ofrece garantía plena en la detección de la superdotación estamos ante una herramienta útil, según queda probado con su validación. Desde esta perspectiva, resulta innegable que disponer de instrumentos apropiados para el reconocimiento de la singularidad discente puede contribuir al fomento de la anhelada educación personalizada. A este objetivo pedagógico se destina la EOSP.

\* \* \*

En la siguiente tabla se asocia cada puntuación de la EOSP con una cierta probabilidad de que el alumno sea superdotado (Figura 3).

La función discriminante nos permite asociar una probabilidad a su puntuación. Esta puntuación es la suma de los productos entre la calificación otorgada por el profesor y el respectivo coeficiente procedente por la función discriminante (Figura 4).

## Bibliografía

ACEREDA, Amparo; SASTRE, Silvia. *La superdotación*. Madrid: Síntesis, 1998.

AGUDO, Noelia. Un estudiante con altas capacidades en mi aula, ¿ahora qué? *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, v. 10, n. 1, p. 265-277, 2017.

ALONSO, Juan; BENITO, Yolanda. *Alumnos superdotados: sus necesidades educativas y sociales*. Buenos Aires: Bonum, 2006.

ALVES, Urbano. *Validação de uma Escala de Observação de Sobredotados para Professores*. Tesis Doctoral. Sevilla: Universidad de Sevilla, 2013.

ARETXAGA, Lorea (Coord.). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. Vitoria: Gobierno Vasco, 2013.

ÁVILA, Ana María. Inteligencias múltiples: una aproximación a la teoría de Howard Gardner. *Horizontes Pedagógicos*, v.1, n.1, p. 19-27, 1999.

BENITO, Yolanda. Definición, pautas de identificación y educación para padres y profesores. *Faisca: Revista de Altas Capacidades*, n. 1, p. 49-63, 1994

- BISQUERRA, Rafael. *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*. Barcelona: Manuales universitarios. CEAC, 2000.
- BORGSTEDE, Sonja; HOOGEVEEN, Lianne. Una mirada creativa hacia la superdotación: Posibilidades y dificultades en la identificación de la creatividad. *Revista de Psicología*, v. 32, n. 1, p. 158-179, 2014.
- CARPINTERO, Elvira; CABEZAS, Diana; PÉREZ, Luz. Inteligencias múltiples y altas capacidades. Una propuesta de enriquecimiento basada en el modelo de Howard Gardner. *Faisca: Revista de Altas Capacidades*, v. 14, n. 16, p. 4-13, 2009.
- COLOM, Roberto; ANDRÉS-PUEYO, Antonio. El estudio de la inteligencia humana: recapitulación ante el cambio de milenio. *Psicothema*, v.11, n 3, p. 453-476. 1999.
- DEL CAÑO, Maximiano. Formación inicial del profesorado y atención a la diversidad: alumnos superdotados. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n. 40, p. 135-146, 2001.
- DEL VALLE, Lilian. *Detección de alumnos talentosos en un área de la tecnología*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2011.
- GAGNÉ, François. La transformación de los dones en talentos: el desarrollo del talento de acuerdo con el MDDT. En Tourón, Javier: Porque el talento que no se cultiva, se pierde, 2013. Disponible en: <<https://www.javiertouron.es/francoys-gagne-en-my-friends-corner/>> Acceso en: 28 abr. 2018
- GAMARRA, Patricia Elizabeth. *Programa para la detección temprana de niños superdotados de 4 y 5 años de edad en el contexto peruano*. Tesis Doctoral. Alicante: Universidad de Alicante, 2015.
- GARCÍA GANUZA, José María; ABAURREA, Victoria. *Alumnado con sobredotación intelectual/altas capacidades. Orientaciones para la respuesta educativa*. Pamplona: Gobierno de Navarra, 1997.
- GARDNER, Howard. *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós, 1988.
- GENOVARD, Cándido; GONZÁLEZ, Juan P. Intervención. In: PÉREZ, Luz. (Dir.), *10 palabras clave en superdotados*. Navarra: Verbo Divino, 1993. p. 15-43.
- GOULD, Stephen Jay. *La falsa medida del hombre*. Barcelona: Crítica, 2017.
- HIGUERAS-RODRÍGUEZ, Lina. Intervención educativa en el alumnado con altas capacidades. *Revista Ensayos Pedagógicos*, v. 12, n.1, p. 69-81, 2017.
- JIMÉNEZ, Carmen. Alumnos superdotados. Caracterización e identificación. In: JIMÉNEZ, Carmen. (Dir.), *Diagnóstico y atención a los alumnos con necesidades educativas específicas. Alumnos intelectualmente superdotados*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General de Educación. 2004. p. 11-44.
- JUÁREZ, Carmen; PÉREZ, Juan; PRIETO, María D. Respuesta educativa individualizada para el alumno con altas capacidades. *Faisca: Revista de Altas Capacidades*, n. 3, p. 3-12, 1995.
- LÓPEZ, Olivia; PRIETO, María D.; HERVÁS, Rosa. Creatividad, superdotación y estilos de aprendizaje: hacia un modelo integrador. *Faisca: Revista de Altas Capacidades*, n. 6, p. 86-108, 1998.

LLOR, Laura; FERRANDO, Mercedes; FERRÁNDIZ, Carmen; HERNÁNDEZ, Daniel; SAINZ, Marta; PRIETO, María Dolores; FERNÁNDEZ, María C. *Aula Abierta*. v. 40, n. 1, p. 27-38, 2012.

MANZANO, Ainhoa; ARRANZ, Enrique B. Contexto familiar, superdotación, talento y altas capacidades. *Anuario de Psicología*, v. 39, n. 3, p. 289-309, 2008.

MARTÍNEZ-OTERO, Valentín. Propuestas educativas derivadas de la teoría de la inteligencia unidiversa. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 50 (1), p. 1-11, 2009.

MARTÍNEZ-OTERO, Valentín. *Comunidad educativa. Claves psicológicas, pedagógicas y sociales*. Madrid: CCS, 2006.

MARTÍNEZ-OTERO, Valentín. Psicopedagogía de la superdotación. *Educación y Futuro* (versión digital), p. 1-10, 2004.

MÖNKES, Franz y VAN BOXTEL, Herman. Los adolescentes superdotados: una perspectiva evolutiva. En J. Freeman (Dir.). *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Santillana, 1988.

OVEJERO, Anastasio. Los tests de inteligencia: algunas consecuencias de su aplicación. *Tabaque: Revista pedagógica*, n. 18, p.153-168, 2004.

PEÑA, Ana María. Concepto de superdotación. Aspectos psicológicos, personales y sociales. *Aula Abierta*, n. 77, p. 59-76, 2001.

PEÑA, Ana María. Superdotación: factores culturales y barreras sociales. *XXI, Revista de Educación*, v. 4, p. 261-269, 2002.

PEÑA, Ana María. Las teorías de la inteligencia y la superdotación. *Aula Abierta*, n. 84, p. 23-38, 2004.

POMAR, Carmen M. Identificación del superdotado. *Faisca: Revista de Altas Capacidades*, n. 1, p. 26-48, 1994.

POMAR, Carmen M.; DÍAZ, Olga. Desmotivación académica del alumno superdotado. *Faisca: Revista de Altas Capacidades*, n. 6, p. 117-135, 1998.

PRIETO, María Dolores; STERNBERG, Robert Jeffrey. La Teoría Triárquica de la Inteligencia: un modelo que ayuda a entender la naturaleza del retraso mental. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. n. 11, p. 77-93, 1991.

RAYO LOMBARDO, José. (2011). Las habilidades cognitivas y su evaluación. En Jornadas: *La sobredotación intelectual y el talento*. Granada, 2011. Disponible en: <<https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2014/09/Altas-Capacidades-como-evaluar-las-habilidades-cognitivas..pdf>>. Acceso en: 07 abr. 2018.

RENZULLI, Joseph. What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, v. 60, n. 3, p. 180-184, 1978.

REYERO, Marta; TOURÓN, Javier. En torno al concepto de superdotación: evolución de un paradigma. *Revista española de pedagogía*, n. 215, p. 7-38, 2000.

STERNBERG, Robert Jeffrey. *Beyond, I. Q. A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press, 1985.

STERNBERG, Robert Jeffrey. *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. New York: Viking, 1988.

STERNBERG, Robert Jeffrey. Un esquema para entender las concepciones de la inteligencia. En Sternberg, Robert Jeffrey; Detterman, Douglas (coords.): *¿Qué es la inteligencia?* Madrid: Pirámide, 1992.

STERNBERG, Robert Jeffrey. The concept of 'giftedness': a pentagonal implicit theory. En Bock, Gregory; Ackrill, Kate (Eds.). *The origins and development of high ability*. Chichester: John Wiley y Sons, 1993.

TANNENBAUM, Abraham. The Meaning and Making of Giftedness. En N. Colangelo y A. Davis, (Eds.). *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn and Bacon, 1997.

WINNER, Ellen. *Crianças Sobredotadas: mitos e realidades*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1999.

#### APÉNDICE A – Escala de Observación de Superdotados para Profesores (EOSP)

A - ÁREA ACADÉMICA	Bajo			Medio			Alto		
A1 - Nivel de expresión ∴ Capacidad para expresarse oralmente y por escrito	1	2	3	4	5	6	7	8	9
A2 - Nivel de vocabulario ∴ Utiliza un vocabulario rico y apropiado; Buen dominio del lenguaje	1	2	3	4	5	6	7	8	9
A3 - Nivel de resolución de problemas ∴ Capacidad para resolver problemas del ámbito curricular	1	2	3	4	5	6	7	8	9
A4 - Nivel de razonamiento ∴ Capacidad para discurrir con profundidad. Establece relaciones complejas entre ideas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
A5 - Nivel de creatividad u originalidad ∴ Capacidad para generar algo nuevo, sea útil o bello	1	2	3	4	5	6	7	8	9
A6 - Nivel de memoria ∴ Capacidad para almacenar, integrar y manejar adecuadamente informaciones	1	2	3	4	5	6	7	8	9
A7 - Nivel de aprendizaje ∴ Capacidad para adquirir conocimientos y destrezas	1	2	3	4	5	6	7	8	9
A8 - Nivel de organización ∴ Capacidad para planificar sus actividades académicas	1	2	3	4	5	6	7	8	9
A9 - Nivel de rendimiento ∴ Capacidad de trabajo, aprovechamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje	1	2	3	4	5	6	7	8	9

B - ÁREA DE PERSONALIDAD	Bajo			Medio			Alto		
B1 - Es emprendedor ∴ Acepta desafíos y acomete tareas	1	2	3	4	5	6	7	8	9
B2 - Es constante ∴ Persevera en los propósitos y en las tareas	1	2	3	4	5	6	7	8	9
B3 - Es observador ∴ Atento a los detalles, examina con atención	1	2	3	4	5	6	7	8	9
B4 - Es responsable ∴ Cumple sus tareas, pone cuidado en su realización	1	2	3	4	5	6	7	8	9
B5 - Exhibe criterio independiente ∴ Presenta y defiende sus ideas y opiniones, es crítico	1	2	3	4	5	6	7	8	9
B6 - Tiene sentido del humor ∴ Exhibe un sutil sentido del humor, a veces en situaciones que a los demás resultan indiferentes	1	2	3	4	5	6	7	8	9
B7 - Es sensible ∴ Se conmueve ante los problemas ajenos, preocupado por los demás	1	2	3	4	5	6	7	8	9
B8 - Posee un sentido ético ∴ Su conducta es moral, se adscribe al "bien". Se preocupa por la justicia	1	2	3	4	5	6	7	8	9
B9 - Es entusiasta ∴ Está muy estimulado. Muestra mucho interés y motivación por el conocimiento	1	2	3	4	5	6	7	8	9

<b>C - ÁREA DE COMPORTAMIENTO INTERPERSONAL</b>	<b>Bajo</b>			<b>Medio</b>			<b>Alto</b>		
<b>C1 - Preferencia por la relación con los mayores</b> ∴ Tiende a relacionarse con compañeros de más edad y con adultos	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>C2 - Capacidad de liderazgo</b> ∴ Inclinado a coordinar (organiza, guía, conduce)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>C3 - Es respetado por sus compañeros</b> ∴ Es popular. Sus opiniones son aceptadas y respetadas por los iguales, aunque a veces generan sorpresa	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>C4 - Posee habilidades sociales</b> ∴ Destrezas para interactuar y para manejar situaciones	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>C5 - Es considerado inteligente por los compañeros</b> ∴ Los compañeros le consideran listo, capaz	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>C6 - Es autosuficiente</b> ∴ Capaz de realizar tareas sin ayuda	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>C7 - Tiene carácter fuerte</b> ∴ Firme, animoso, esforzado	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>C8 - Es animado con los compañeros</b> ∴ Alegre, divertido, con sentido del humor	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>C9 - Tiene iniciativa</b> ∴ Cualidad personal que le inclina a ser activo, diligente	1	2	3	4	5	6	7	8	9

<b>D - ÁREA DE INTERESES Y ACTITUDES</b>	<b>Bajo</b>			<b>Medio</b>			<b>Alto</b>		
<b>D1 - Es curioso</b> ∴ Se interesa por conocer, pregunta	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>D2 - Sabe lo que quiere</b> ∴ Tiene objetivos claros	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>D3 - Interés por lo que le rodea</b> ∴ Inclinado por el conocimiento en campos diversos	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>D4 - Automotivado</b> ∴ Compromiso con la actividad escolar, le gusta aprender	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>D5 - Cuestiona las normas</b> ∴ Revisa lo establecido, las reglas, las afirmaciones de los maestros	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>D6 - Tiene muchos proyectos</b> ∴ Tiene planes diversos, reflejo de sus inquietudes	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>D7 - Abierto a la exploración</b> ∴ Le gusta examinar, averiguar en diversos ámbitos	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>D8 - Tiene muchas aficiones</b> ∴ Inclinado hacia diversas áreas o actividades no siempre presentes en el currículo	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>D9 - Le gusta estudiar</b> ∴ Le gusta aprender y muestra aplicación	1	2	3	4	5	6	7	8	9