



# IDEAción

LA REVISTA EN ESPAÑOL SOBRE SUPERDOTACION

Formato electrónico, Nº 26 - SEPTIEMBRE 2007

ISSN 1695 - 7075



- ¿Qué es la inteligencia? Eficacia del WISC-IV para su medida (inglés y español).
- Conceptualización docente acerca de los educandos con superdotación, sus necesidades especiales y posibles respuestas educativas (español).
- Intellectual potential its utilisation effects on school results (ingles)
- Diagnóstico del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (ADHD) en niños con superdotación intelectual (inglés y español).

## EDITA

CENTRO ESPAÑOL DE AYUDA AL  
DESARROLLO DEL SUPERDOTADO

## DIRECTOR

Juan A. Alonso

## CONSEJO DE REDACCIÓN Y COLABORACIONES

Krissia Morales, Yolanda Benito, Jesús Moro,  
Susana Guerra, Jean Brunault y Juan A. Alonso.

## DISEÑO Y COMPOSICIÓN

Carlos Goicoechea

## PORADA

VII Congreso Iberoamericano, Lima 2008

La Revista Ideacción no se solidariza expresamente con las opiniones de los colaboradores firmantes de sus escritos, no se identifica necesariamente con los mismos, cuya responsabilidad es exclusiva de los autores. Prohibida la reproducción total o parcial de esta publicación sin la autorización escrita de la editorial.

### Ideacción está incluida en:

- Base de datos ISOC del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Boletín Bibliográfico del Servicio de Documentación del CIDE del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Base de datos PSICODOC del Colegio Oficial de Psicólogos de ámbito Estatal.

**ISSN 1695-7075 (internet), Ministerio de  
Educación y Ciencia de ESPAÑA**

## CARTA DEL DIRECTOR

Estimados amigos y suscriptores a Ideacción, la revista en español sobre superdotación:

El presente número 26 de Ideacción, es un número especial.

Este número incluye 4 investigaciones de obligado estudio, constituyendo una importante aportación y una dedicación en exclusiva a nuestra sección de Formación. Los resultados de estas investigaciones fueron presentadas en el Congreso Mundial celebrado el mes pasado en la Universidad de Warwick.

La primera lleva por título: ¿Qué es la inteligencia? Eficacia del WISC-IV para su medida (inglés y español). La presente investigación de Yolanda Benito, Jesús Moro y Juan A. Alonso, incluye un estudio pormenorizado de la eficacia del WISC-IV como medida clínica psicométrica de la inteligencia, investigación de validación en relación con el Stanford-Binet forma L-M.

La segunda lleva por título: Conceptualización docente acerca de los educandos con superdotación, sus necesidades especiales y posibles respuestas educativas (español), riguroso estudio liderado por Krissia Morales en Costa Rica que nos permite conocer la condición de formación e información que poseen los docentes del sistema educativo regular.

La tercera, también presentada en Warwick, ocupa un lugar preferencial en este número. Pocas personas, desde la década de los 80, han aportado tanto y han dado tanto por el avance en Europa en la temática de 'les enfants surdoués', estoy hablando de Jean Brunault. Agradecemos su última aportación para este número de Ideacción (inglés).

La cuarta y última investigación titulada: Diagnóstico del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) en niños con superdotación intelectual (inglés y español), supone un importante avance en la denominada 'doble excepcionalidad', de los investigadores Yolanda Benito, Juan A. Alonso, Susana Guerra y Jesús Moro.

No podemos olvidar la reseña a la XIV Muestra de Cuentos, convocatoria abierta de 2007.

Por último recordar que la Pontificia Universidad Católica del Perú organiza el VII Congreso Iberoamericano a celebrar en Agosto de 2008 en Lima con la participación de los más prestigiosos conferenciantes a nivel internacional. En próximos números de Ideacción se ampliará la información y si lo desean en la website podrán ver el día a día. Les esperamos en Lima.

Como siempre, gracias por vuestra confianza depositada en IDEACCIÓN.

Juan A. Alonso

## SUMARIO:

- ¿Qué es la inteligencia? Eficacia del WISC-IV para su medida (inglés y español). Yolanda Benito, Jesús Moro y Juan A. Alonso (España).
- Conceptualización docente acerca de los educandos con superdotación, sus necesidades especiales y posibles respuestas educativas (español). Krissia Morales (Costa Rica).
- Intellectual potential its utilisation effects on school results (ingles) Jean Brunault (Francia).
- Diagnóstico del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (ADHD) en niños con superdotación intelectual (inglés y español). Yolanda Benito, Juan A. Alonso, Susana Guerra y Jesús Moro (España).
- XIV Muestra Internacional de Cuentos.
- Centro "Huerta del Rey", Centro de Recursos

## CONSEJO EDITORIAL

- Klaus K. Urban (*Universidad de Hannover, Alemania*).
- Janice Leroux (*Universidad de Ottawa, Canadá*).
- David George (*Universidad de Northampton, Inglaterra*).
- Kurt Heller (*Universidad de München, Alemania*).
- Franz J. Mönks (*Universidad de Nijmegen, Holanda*).
- Sally Reis y Joseph Renzulli (*Universidad de Connecticut, EEUU*).
- Jean Brunault (*Presidente de Eurotalent, Francia*).
- Carmen M. Cretu (*Universidad de Iasi, Rumanía*).
- Ljiljana Miocinovic y Slavica Maksic (*Institute for Educational Research Beograd, Serbia*).
- Mª Lourdes Saleiro Cardoso (*Presidenta de Apepicta, Portugal*).
- Ivan Ferbezer (*Universidad de Maribor, Eslovenia*).
- Robert Sternberg (*Universidad de Yale, EEUU*).
- Barbara Clark (*Universidad del Estado de California, EEUU*).
- Françoys Gagné (*Universidad de Québec, Canadá*).
- Christina Cupertino (*Universidad Paulista, Brasil*).
- Belle Wallace (*Universidad de Natal, Sudáfrica*).
- Eunice Soriano Alencar (*Universidad Católica de Brasilia, Brasil*).
- James R. Young (*Universidad de Brigham Young, EEUU*).
- Harry J. Milne (*Universidad Griffith, Australia*).
- Krishna Maitra (*Universidad de Delhi, India*).
- John Feldhusen (*Universidad de Purdue, EEUU*).
- Michael C. Pyryt (*Universidad de Quebec, Canadá*).

# **¿Qué es la inteligencia? Eficacia del WISC-IV para su medición**

**Dra. Yolanda Benito  
Dr. Jesús Moro  
Dr. Juan A. Alonso**

# INTRODUCCIÓN

- **Qué es la inteligencia, su concepto y conocer la validez de los tests de inteligencia para medir la misma, son claves para guiar el desarrollo de los escolares dado que el concepto psicométrico de la inteligencia forma parte del diagnóstico y del pronóstico tanto en el DSM-IV-TR como en el CIE-10. Los tests de inteligencia ofrecen una imagen del niño como estudiante, un cuadro preciso y global de las capacidades, destacan fuerzas y debilidades, ofrecen múltiples fuentes de evaluación para ver el progreso, ofrecen información útil para el aprendizaje y abordan procesos y productos.**

# CONTENIDOS

- 1. **Eficacia del WISC-IV como medida clínica psicométrica de la inteligencia. Investigación de validación en relación con el SBL-M (Stanford-Binet Forma L-M).**
- 2. **Eficacia del WISC-IV en relación con el SBL-M con niños de inteligencia baja, normal baja, normal, normal alta y alta.**
- 3. **Eficacia del WISC-IV en relación al SBL-M con los niños en los extremos de la curva normal: Sobredotación Intelectual.**
- 4. **¿Cuál de las definiciones de inteligencia, a lo largo de la historia, se acerca más a la realidad, el concepto de la inteligencia conforme al resultado de la investigación y las nuevas teorías?**

# CONTENIDOS:

**1. Eficacia del WISC-IV como medida clínica psicométrica de la inteligencia.**

**Investigación de la validación en relación con el SBL-M (Stanford-Binet Forma L-M)**

# ¿Qué miden los tests de inteligencia?

- **Wechsler**, lo que medimos con los tests no es sólo información, percepción espacial, capacidad de razonamiento, esto es sólo un medio para llegar a un fin. Lo que miden los tests de inteligencia es algo más importante, es la capacidad de un sujeto para comprender el mundo que le rodea y el conjunto de recursos con que cuenta para afrontar los retos que se le presentan.
- **Binet** sugirió que el pensamiento inteligente tiene tres elementos distintos a los que llamó *dirección, adaptación y crítica*. La *dirección* implica saber qué hacer y cómo hacerlo; la *adaptación* se refiere a la creación de una estrategia para realizar una tarea, y luego conservar la huella de la estrategia y adaptarla al mismo tiempo que se le aplica; y la *crítica* es la habilidad para criticar los pensamientos y las acciones propias.

# CONTENIDOS:

## 1. Eficacia del WISC-IV como medida clínica psicométrica de la inteligencia.

Investigación de la validación en relación con el SBL-M (Stanford-Binet Forma L-M)

- Metodología.
- Descripción estadística de la muestra.
- Correlación de la prueba del SBL-M y el WISC-IV.

## CONTENIDOS:

### 1. Eficacia del WISC-IV como medida clínica psicométrica de la inteligencia. Investigación de la validación en relación con el SBL-M (Stanford-Binet Forma L-M)

#### Metodología:

- a) Número de niños seleccionados: 84, de los cuales superdotados son 51 y 33 no lo son.
- b) Ningún criterio de exclusión.
- c) Procedentes de toda la geografía española.
- d) Clase media y media alta.
- e) A todos los niños de la muestra se aplicó el WISC-IV completo (incluidos todos los tests complementarios) y el SBL-M.
- f) La corrección de las pruebas se realizó de forma separada por dos personas entrenadas para tal fin.

## CONTENIDOS:

### 1. Eficacia del WISC-IV como medida clínica psicométrica de la inteligencia.

Investigación de la validación en relación con el SBL-M (Stanford-Binet Forma L-M)

Distribución estadística de la muestra según SBL-M

CI	N
<100	5
100-109	4
110-119	6
120-129	18
>129	51
Total	84

# CONTENIDOS:

## 1. Eficacia del WISC-IV como medida clínica psicométrica de la inteligencia.

Investigación de la validación en relación con el SBL-M (Stanford-Binet Forma L-M)

### Correlación entre el SBL-M y el WISC-IV

#### Correlaciones

		CI	WISCIV
CI	Correlación de Pearson	1	,823**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	84	84
WISCIV	Correlación de Pearson	,823**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	84	84

\*\*. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

## CONTENIDOS:

### 1. Eficacia del WISC-IV como medida clínica psicométrica de la inteligencia.

#### Investigación de la validación en relación con el SBL-M (Stanford-Binet Forma L-M)

- Correlación entre el SBL-M y el WISC-IV es mayor que con la versión del WISC-R cuya correlación con el SBL-M según el estudio llevado por Wechsler (en 108 niños), la correlación encontrada entre su escala y el SBL-M era de  $r= 0,73$  (Wechsler 1974, p.15). La correlación encontrada en el actual estudio con una muestra de 84 niños entre el SBL-M y el WISC-IV es de  $r= 0,823$  (en 84 niños).

# CONTENIDOS:

## 1. Eficacia del WISC-IV como medida clínica psicométrica de la inteligencia.

### Investigación de la validación en relación con el SBL-M (Stanford-Binet Forma L-M)

#### Correlación de la prueba SBL-M con el WISC-IV

	CI	IVCV	IVRP	IVMT	IVVP
CI	Correlación de Pearson	1	,761**	,737**	,491**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000
	N	84	84	84	84
IVCV	Correlación de Pearson	,761**	1	,712**	,453**
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000
	N	84	84	84	84
IVRP	Correlación de Pearson	,737**	,712**	1	,400**
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000
	N	84	84	84	84
IVMT	Correlación de Pearson	,491**	,453**	,400**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	
	N	84	84	84	84
IVVP	Correlación de Pearson	,360**	,234*	,279*	,246*
	Sig. (bilateral)	,001	,032	,010	,024
	N	84	84	84	84

\*\*. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\*. La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

# CONTENIDOS:

## Análisis de la estructura interna de los resultados, nuestra muestra total en el WISC-IV en comparación a los resultados de la muestra del manual técnico del WISC-IV.

Estructura interna intercorrelaciones: validez convergente y discriminante, Correlaciones medias entre test e índices. Manual técnico y de interpretación.

WISC-IV, p.63. Tabla 6.1.

Coefficient of Pearson correlation	WISC-IV FSIQ
VCI	0,82
PRI	0,82
WMI	0,70
PSI	0,57

Estructura interna intercorrelaciones: validez convergente y discriminante, Correlaciones medias entre test e índices. Resultados de nuestra muestra

Coefficient of Pearson correlation	WISC-IV FSIQ
VCI	0,847
PRI	0,826
WMI	0,669
PSI	0,536

# CONTENIDOS:

2. Eficacia del WISC-IV en  
relación con el SBL-M con  
niños de inteligencia baja,  
normal baja, normal, normal  
alta y alta

# CONTENIDOS:

## 2. Eficacia del WISC-IV como medida clínica psicométrica de la inteligencia.

**Investigación de la validación en relación con el SBL-M con niños de inteligencia baja, normal baja, normal, normal alta y alta**

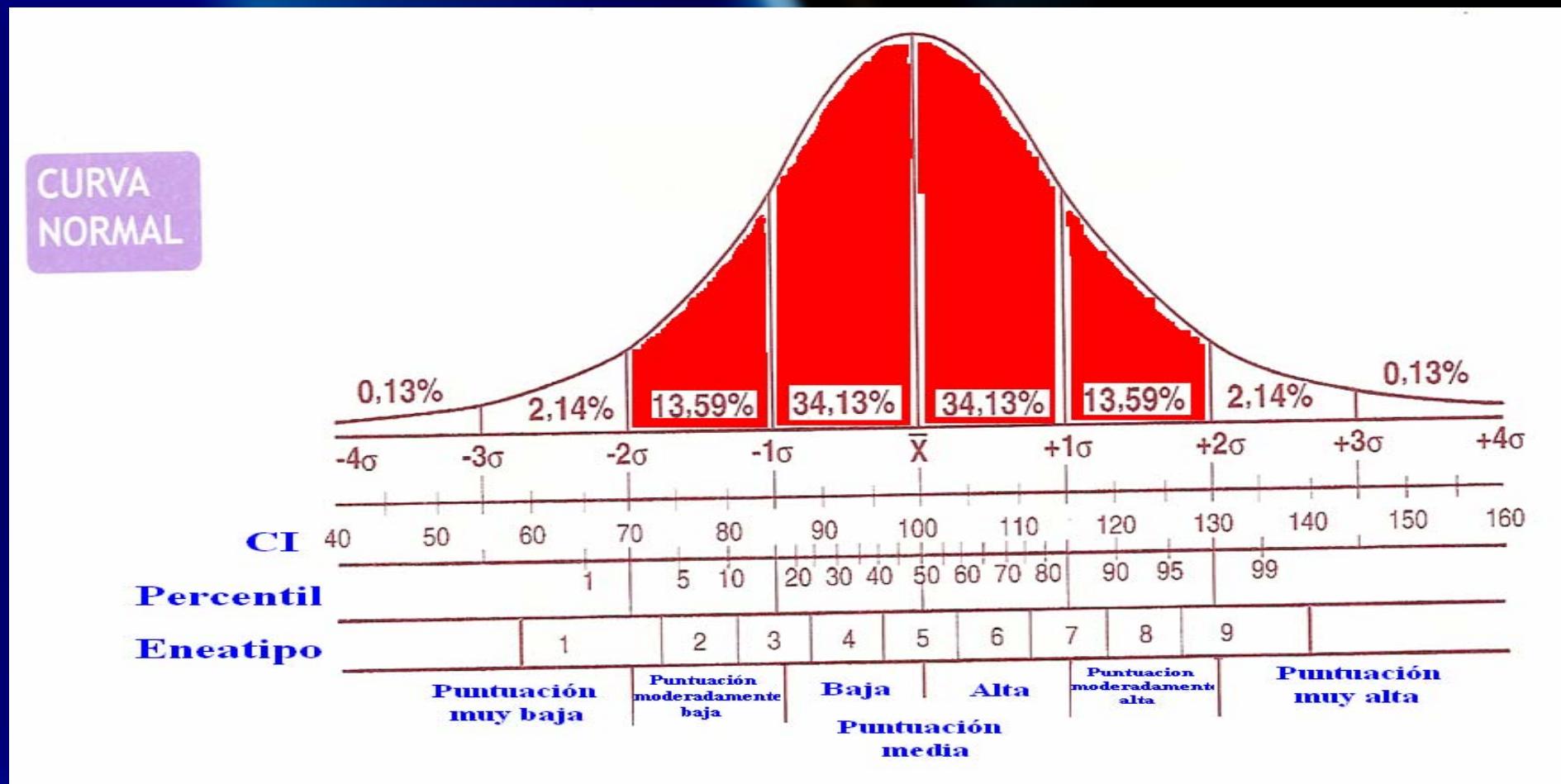
### Metodología:

- a) Todos los niños seleccionados menos los que presentan sobredotación intelectual.
- b) Descripción estadística de la muestra.
- c) Correlación de la prueba del SBL-M y el WISC-IV.

# CONTENIDOS:

## 2. Eficacia del WISC-IV como medida clínica psicométrica de la inteligencia.

Investigación de la validación en relación con el SBL-M con niños de inteligencia baja, normal baja, normal, normal alta y alta



# CONTENIDOS:

## 2. Eficacia del WISC-IV como medida clínica psicométrica de la inteligencia.

Investigación de la validación en relación con el SBL-M con niños de inteligencia baja, normal baja, normal, normal alta y alta

- Descripción estadística de la muestra.

CI	N
<100	5
100-109	4
110-119	6
120-129	18
Total	33

# CONTENIDOS:

## 2. Eficacia del WISC-IV como medida clínica psicométrica de la inteligencia.

**Investigación de la validación en relación con el SBL-M con niños de inteligencia baja, normal baja, normal, normal alta y alta**

### Correlación entre el SBL-M y el WISC-IV

#### Correlaciones

		CI	WISCIV
CI	Correlación de Pearson	1	,828**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	33	33
WISCIV	Correlación de Pearson	,828**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	33	33

\*\*. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

## **CONTENIDOS:**

### **2. Eficacia del WISC-IV como medida clínica psicométrica de la inteligencia.**

**Investigación de la validación en relación con el SBL-M (Stanford-Binet Forma L-M) con niños de inteligencia baja, normal baja, normal, normal alta y alta**

**La correlación encontrada en el actual estudio es de  $r= 0,828$**

# CONTENIDOS:

## 2. Eficacia del WISC-IV como medida clínica psicométrica de la inteligencia.

**Investigación de la validación en relación con el SBL-M con niños de inteligencia baja, normal baja, normal, normal alta y alta**

### Correlación de la prueba del SBL-M con el WISC-IV

	CI	IVCV	IVRP	IVMT	IVVP
CI	Correlación de Pearson	1	,728**	,784**	,479**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,005
	N	33	33	33	33
IVCV	Correlación de Pearson	,728**	1	,796**	,392*
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,024
	N	33	33	33	33
IVRP	Correlación de Pearson	,784**	,796**	1	,353*
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,044
	N	33	33	33	33
IVMT	Correlación de Pearson	,479**	,392*	,353*	1
	Sig. (bilateral)	,005	,024	,044	
	N	33	33	33	33
IVVP	Correlación de Pearson	,184	,000	,222	-,051
	Sig. (bilateral)	,306	1,000	,214	,779
	N	33	33	33	33

\*\*. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\*. La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

# CONTENIDOS:

3. Eficacia del WISC-IV en  
relación al SBL-M en los  
niños en los extremos de la  
curva normal:  
Sobredotación Intelectual

## CONTENIDOS:

### 3. Eficacia del WISC-IV como medida clínica psicométrica de la inteligencia en los extremos de la curva normal. Investigación de la validación en relación con el SBL-M: Sobredotación Intelectual

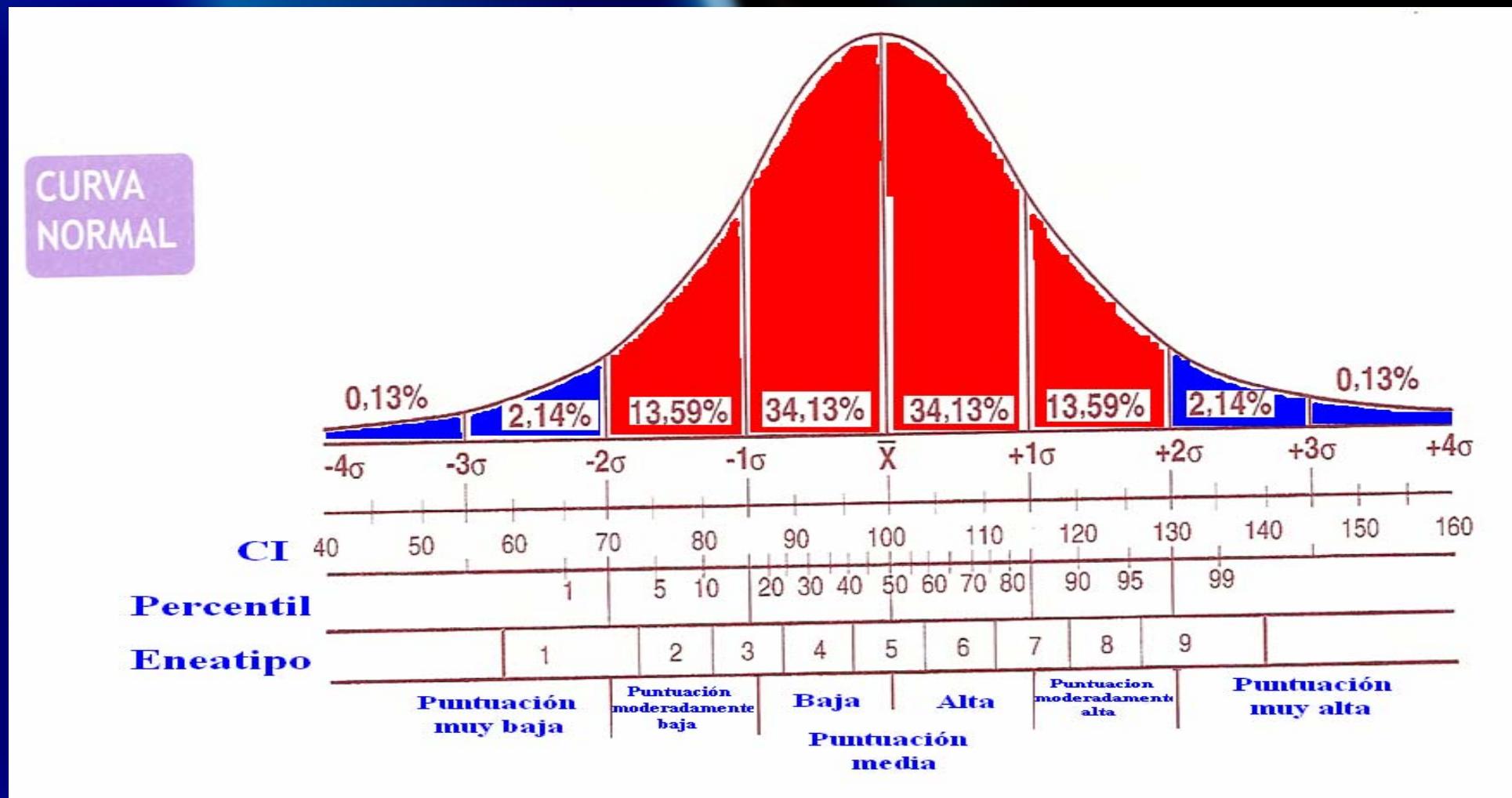
#### Metodología:

- a) Niños con sobredotación intelectual, es decir, CI  $\geq 130$ .
- b) Descripción estadística de la muestra.
- c) Correlación de la prueba del SBL-M y el WISC-IV.
- d) Validez con grupos especiales: Sobredotación Intelectual.
- e) ¿Qué índices del WISC-IV predicen mejor la ejecución en el SBL-M?
- f) ¿Qué subtests del WISC-IV diferencian a los niños con sobredotación intelectual?
- g) ¿Qué puntuación de corte deberá ser empleada para determinar que un niño es superdotado en el WISC-IV?

# CONTENIDOS:

## 3. Eficacia del WISC-IV como medida clínica psicométrica de la inteligencia.

Investigación de la validación en relación con el SBL-M: Sobredotación Intelectual



## CONTENIDOS:

### 3. Eficacia del WISC-IV como medida clínica psicométrica de la inteligencia.

**Investigación de la validación en relación con el SBL-M: Sobredotación Intelectual**

 **Descripción estadística de la muestra.**

CI	N
130-139	26
140-149	21
150-159	3
>159	1
Total	51

# CONTENIDOS:

## 3. Eficacia del WISC-IV como medida clínica psicométrica de la inteligencia.

### Investigación de validación en relación con el SBL-M: Sobredotación Intelectual.

#### Correlaciones

		CI	WISCIV
CI	Correlación de Pearson	1	,408**
	Sig. (bilateral)		,003
	N	51	51
WISCIV	Correlación de Pearson	,408**	1
	Sig. (bilateral)	,003	
	N	51	51

\*\*. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

## **CONTENIDOS:**

### **3. Eficacia del WISC-IV como medida clínica psicométrica de la inteligencia.**

**Investigación de la validación en relación con el SBL-M (Stanford-Binet Forma L-M) :Sobredotación Intelectual**

**La correlación encontrada en el actual estudio es de  $r= 0,408$**

# CONTENIDOS:

## 3. Eficacia del WISC-IV como medida clínica psicométrica de la inteligencia.

### Investigación de la validación en relación con el SBL-M: Sobredotación Intelectual

¿Qué índices del WISC-IV predicen mejor la ejecución en el SBL-M?

Correlaciones

	CI	IVCV	IVRP	IVMT	IVVP
CI	Correlación de Pearson	1	,440**	,224	,202
	Sig. (bilateral)		,001	,114	,155
	N	51	51	51	51
IVCV	Correlación de Pearson	,440**	1	,157	,257
	Sig. (bilateral)	,001		,270	,069
	N	51	51	51	51
IVRP	Correlación de Pearson	,224	,157	1	,166
	Sig. (bilateral)	,114	,270		,246
	N	51	51	51	51
IVMT	Correlación de Pearson	,202	,257	,166	1
	Sig. (bilateral)	,155	,069	,246	
	N	51	51	51	51
IVVP	Correlación de Pearson	,033	,124	-,058	,330*
	Sig. (bilateral)	,820	,387	,686	,018
	N	51	51	51	51

\*\*. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\*. La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

## CONTENIDOS:

### 3. Eficacia del WISC-IV como medida clínica psicométrica de la inteligencia en los extremos de la curva normal.

#### Investigación de la validación en relación con el SBL-M: Sobredotación Intelectual

##### Validez del WISC-IV con grupos especiales: Sobredotación Intelectual:

- Incluyó 63 escolares identificados previamente con sobredotación intelectual por tener una puntuación que superaba las dos desviaciones típicas sobre la media en una medida tipificada de la inteligencia.
- No está claro si se utilizaron tests individuales o colectivos para identificar inicialmente a esos sujetos.
- La media CIT del WISC-IV en los superdotados es demasiado baja ( $CI= 123$ ) ( $n= 59$ ) no puede ser debida únicamente al efecto Flynn ni a la regresión a la media.
- El estudio demostró diferencias significativas de los superdotados a favor del grupo control en todos los índices y en los subtests menos en el de Animales ( $n= 24$ ).

## CONTENIDOS:

### 3. Eficacia del WISC-IV como medida clínica psicométrica de la inteligencia.

#### Investigación de la validación en relación con el SBL-M: Sobredotación Intelectual

¿Qué índices del WISC-IV predicen mejor la ejecución en el SBL-M?

Índice	
Comprensión verbal	CV
Razonamiento Perceptivo	RP
Memoria de trabajo	MT
Velocidad procesamiento	VP

# CONTENIDOS:

## 3. Eficacia del WISC-IV como medida clínica psicométrica de la inteligencia.

### Investigación de la validación en relación con el SBL-M: Sobredotación Intelectual

¿Qué índices del WISC-IV predicen mejor la ejecución en el SBL-M?

Estudio comparativo  
SBL-M y WISC-IV.  
TODOS

Modelo	R	R cuadrado	Error típ. de la estimación	Variable Significativa
	0,823	0,665	9,15	CV – RP-VP

Estudio comparativo  
SBL-M y WISC-IV.  
NO SUPERDOTADOS

Modelo	R	R cuadrado	Error típ. de la estimación	Variable Significativa
	0,784	0,602	8,63	RP

Estudio comparativo  
SBL-M y WISC-IV.  
SUPERDOTADOS

Modelo	R	R cuadrado	Error típ. de la estimación	Variable Significativa
	0,440	0,177	5,69	CV

# CONTENIDOS:

## 3. Eficacia del WISC-IV como medida clínica psicométrica de la inteligencia.

### Investigación de la validación en relación con el SBL-M: Sobredotación Intelectual

Subtest	
Cubos	CC
Semejanzas	S
Dígitos	D
Conceptos	Co
Claves	Cl
Vocabulario	V
Letras y números	LN
Matrices	M
Comprensión	C
Búsqueda símbolos	BS
(Fig. incompletas)	FI
(Animales)	An
(Información)	I
(Aritmética)	A
(Adivinanzas)	Ad

¿Qué subtests del WISC-IV diferencian a los niños con sobredotación intelectual?

# Descripción de algunos subtests

A) Ejemplo de uno de los subtests de CV:  
Comprensión Verbal:

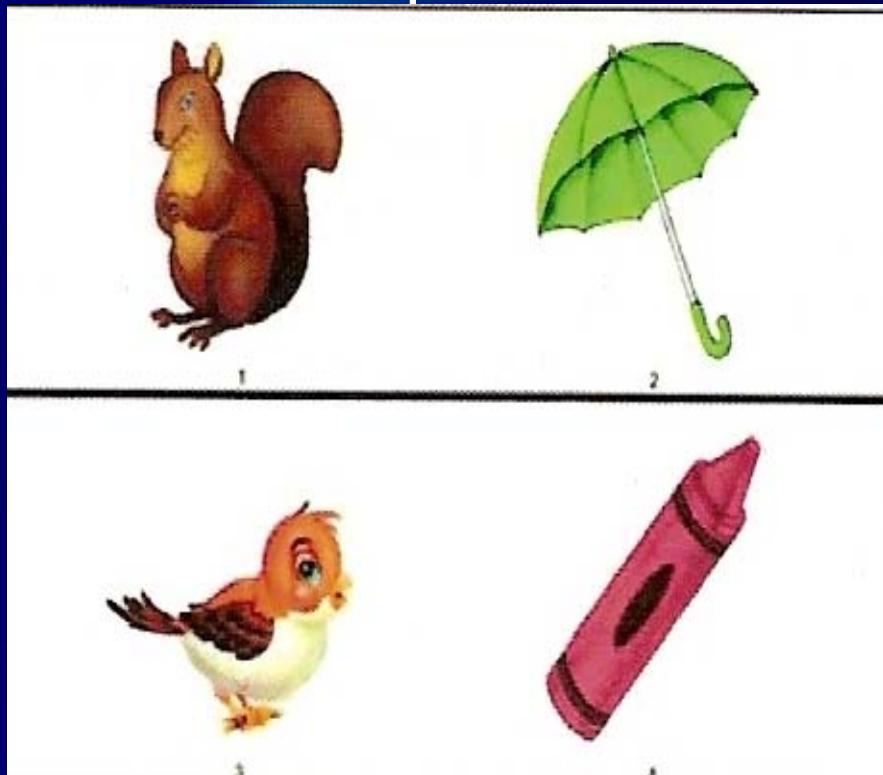
Ad: Adivinanzas

Item	Clue	Response
A.	I. This is an animal that goes “woof.”	
	I. This has a long handle . . .	
B.	II. and is used with water to clean the floor.	

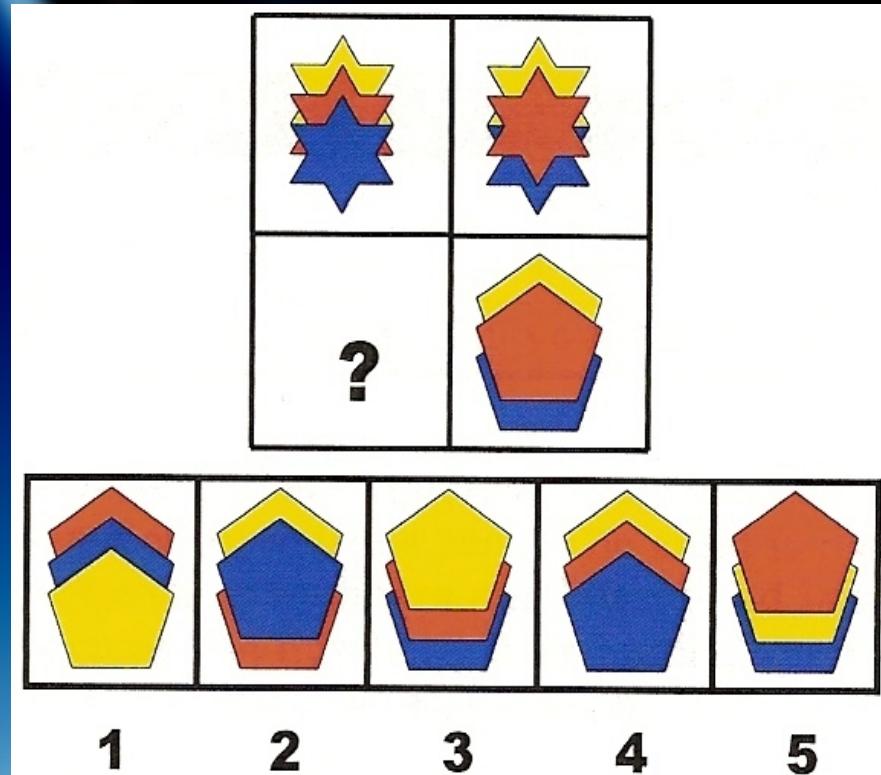
# Descripción de algunos subtests

B) Ejemplo de uno de los subtests RP:  
Razonamiento Perceptivo.

Co: Conceptos



M: Matrices



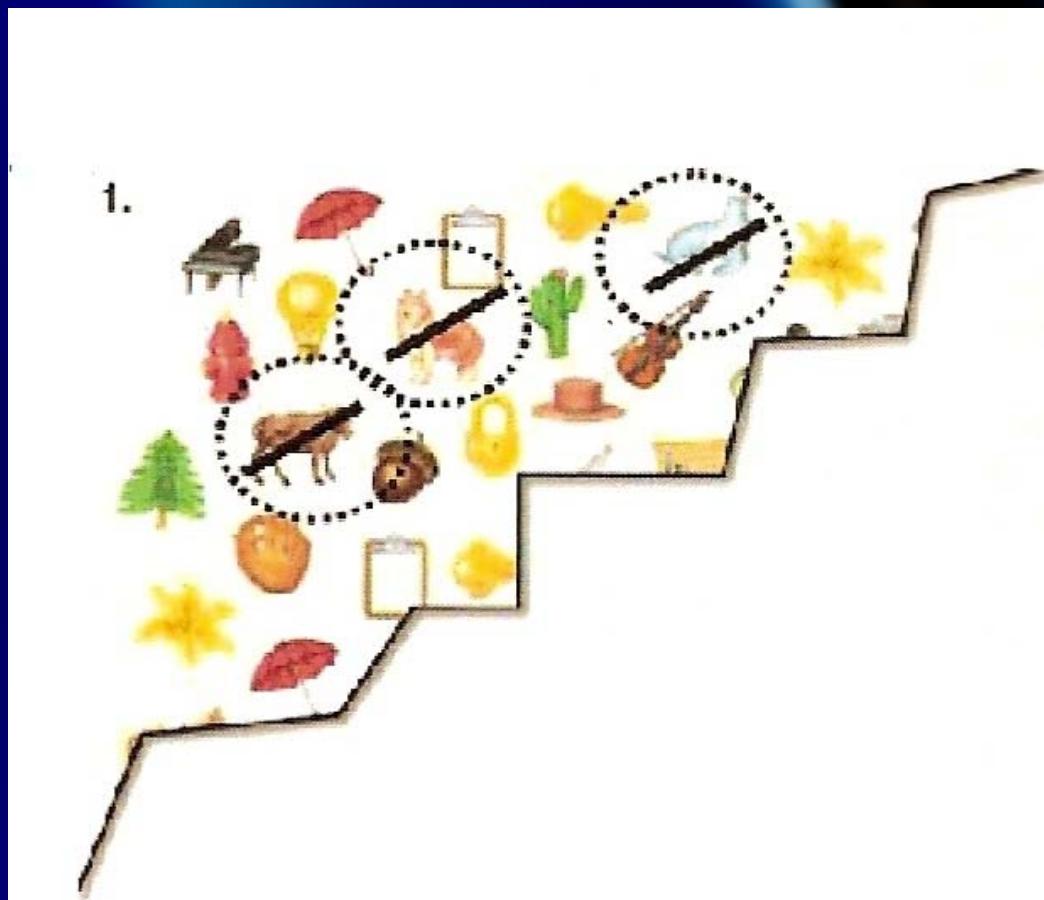
# Descripción de algunos subtests

C) Ejemplo de uno de los subtests de MT:  
Memoria de Trabajo.  
LN: Letras y números

Item	Trial	Correct Response	
9.	1. T-4-L-5-Z-2-H	2-4-5-H-L-T-Z	H-L-T-Z-2-4-5
	2. 6-R-9-J-1-S-5	1-5-6-9-J-R-S	J-R-S-1-5-6-9
	3. M-1-K-5-R-2-H	1-2-5-H-K-M-R	H-K-M-R-1-2-5

# Descripción de algunos subtests

D) Ejemplo de uno de los subtests VP:  
Velocidad de Procesamiento



An: Animales

# CONTENIDOS:

## 3. Eficacia del WISC-IV como medida clínica psicométrica de la inteligencia.

### Investigación de la validación en relación con el SBL-M: Sobredotación Intelectual

¿Qué subtests del WISC-IV diferencian a los niños con sobredotación intelectual?

Estudio comparativo  
SBL-M y WISC-IV.

TODOS

Modelo	R	R cuadrado	Error típ. de la estimación	Var. Signif.
	0,87	0,745	7,98	V-I-M-A

Estudio comparativo  
SBL-M y WISC-IV.

NO SUPERDOTADOS

Modelo	R	R cuadrado	Error típ. de la estimación	Var. Signif.
	0,892	0,767	6,6	V-I-A-M

Estudio comparativo  
SBL-M y WISC-IV.

SUPERDOTADOS

Modelo	R	R cuadrado	Error típ. de la estimación	Var. Signif.
1	0,466	0,185	5,66	I-S

# CONTENIDOS:

## 3. Eficacia del WISC-IV como medida clínica psicométrica de la inteligencia.

### Investigación de validación en relación con el SBL-M: Sobredotación Intelectual

¿Qué puntuación de corte deberá ser empleada para determinar que un niño es superdotado en el WISC-IV?

#### Estudio comparativo SBL-M y WISC-IV

##### Puntos de corte para seleccionar superdotados con WISC-IV CIT

Puntos de corte	Sensibilidad	Especificidad
>115	100%	48%
<b>&gt;125</b>	<b>83%</b>	<b>72%</b>
>135	36%	93%

#### Estudio comparativo SBL-M y WISC-IV

##### Puntos de corte para seleccionar superdotados con WISC-IV ICG

Puntos de corte	Sensibilidad	Especificidad
>120	100%	52%
<b>&gt;125</b>	<b>93%</b>	<b>62%</b>
<b>&gt;130</b>	<b>71%</b>	<b>83%</b>
>135	38%	90%

# CONTENIDOS:

4. ¿Cuál de las definiciones de inteligencia, a lo largo de la historia, se acerca más a la realidad del concepto de inteligencia conforme al resultado de la investigación y las nuevas teorías?

## CONTENIDOS:

**4. ¿Cuál de las definiciones de inteligencia, a lo largo de la historia, se acerca más a la realidad del concepto de inteligencia conforme al resultado de la investigación y las nuevas teorías?**

- El SBL-M y las teorías monolíticas de la inteligencia.
- WISC y teorías monolíticas.
- WISC-R, WISC-III e inteligencia general como suma de componentes aptitudinales.
- Nuevos tests y WISC-IV, teoría CHC (Cattell-Horn- Carroll).

# CONCLUSIÓN, IMPLICACIONES DEL ESTUDIO Y FUTURAS INVESTIGACIONES

- El WISC-IV, considerando la relación con la medida del SBL-M, es eficaz para valorar la inteligencia baja, normal baja, normal, normal alta y alta, siendo mayor la correlación actual entre ambas escalas que en las versiones anteriores de la escala Wechsler.
- Sería aconsejable revisar la consideración del subtest de Información como subtest opcional dada la relevancia que tiene el mismo en la determinación de la inteligencia para todos los alumnos.
- El WISC-IV no es tan eficaz para medir adecuadamente a los niños con sobredotación intelectual en las correlaciones encontradas con el SBL-M, y evidencian, a su vez, medir aspectos, uno y otro test, diferentes para este grupo de niños. Por lo tanto es necesario en la evaluación de escolares con posible sobredotación, utilizar el SBL-M.

# CONCLUSIÓN, IMPLICACIONES DEL ESTUDIO Y FUTURAS INVESTIGACIONES

- Dentro de los índices del WISC-IV, el que predice mejor la ejecución en el SBL-M, en los superdotados, es el de Comprensión Verbal (CV).
- De los subtests del WISC-IV, los que predicen mejor la ejecución en el SBL-M, en los superdotados, son el de Información y Semejanzas.
- El punto de corte que deberá ser empleado para decir si un niño necesita una educación especial es en el WISC-IV, un CIT= 125 ó un IGC= 130.

# CONCLUSIÓN, IMPLICACIONES DEL ESTUDIO Y FUTURAS INVESTIGACIONES

- Consideramos, en lo que respecta al estudio de validez del WISC-IV, tal y como se observa en el Manual Técnico del mismo, que en la evaluación de niños con sobredotación intelectual resultan preocupantes (dada la trascendencia internacional que tienen las escalas Wechsler en la evaluación), el diagnóstico y orientación de escolares, la poco cuidada y adecuación a la hora de seleccionar la muestra, lo cual dificulta que el WISC-IV pueda medir adecuadamente el extremo superior de la inteligencia.
- El SBL-M sigue siendo la única escala que posibilita medir puntuaciones extremas, en el caso de niños hasta los 11 años y en personas con retraso mental hasta adultos.

# CONCLUSIÓN, IMPLICACIONES DEL ESTUDIO Y FUTURAS INVESTIGACIONES

- Foster, sugirió una teoría emergente de la inteligencia: de la misma manera que el agua cambia de propiedades a diferentes grados, la inteligencia puede cambiar de propiedades cuando llega a un punto crítico. Leta Hollingworth pensó que ese punto de corte sería  $CI= 145$ .
- Considerando lo anterior, podríamos plantearnos algunas cuestiones: ¿la correlación del SBL-M y el WISC-IV aumentaría, disminuiría o no variaría en los niños con CI superior a 145?, ¿Seguirían siendo los subtests más significativos el de Información y el de Semejanza en la determinación de la inteligencia?...

# CONCLUSIÓN, IMPLICACIONES DEL ESTUDIO Y FUTURAS INVESTIGACIONES

- **¿Cómo es posible que un test creado a principios de siglo XX basado en las viejas teorías de la inteligencia correlaciona de forma tan significativa con el WISC-IV basado en las nuevas teorías de la inteligencia que sirven de base a las actualizaciones de los tests y a la creación de los nuevos tests de inteligencia del siglo XXI?**

# Conclusión

- Los dos principios de Calidad del Sistema Educativo son el de Equidad y el de Flexibilidad.
- La identificación de los alumnos es imprescindible considerando el derecho a la educación.

*Muchas Gracias*

*No se trata de hacer adultos excepcionales,  
sino niños felices*



# **What is intelligence? The effectiveness of the WISC-IV for measuring it.**

**Dr. Yolanda Benito**

**Dr. Jesús Moro**

**Dr. Juan A. Alonso**

# INTRODUCTION

- **What intelligence is, its concept and understanding the validity of I.Q. tests for measuring it, are keys for guiding the development of pupils, given that the psychometric concept of intelligence forms part of the diagnosis and prognosis both in the DSM-IV-TR as well as in the CIE-10. The I.Q. tests offer an image of the child as a student; a precise, overall picture of their capabilities; they highlight strengths and weaknesses; they offer multiple evaluation sources for monitoring progress; they offer useful information for learning and they deal with processes and products.**

# CONTENTS

- 1. Effectiveness of the WISC-IV as a psychometric clinical measure of intelligence. Validation research in relation to the SBL-M (Stanford-Binet Forma L-M).
- 2. Effectiveness of the WISC-IV in relation to the SBL-M with children of low, normal low, normal, normal high and high intelligence.
- 3. Effectiveness of the WISC-IV in relation to the SBL-M with children at the extreme ends of the normal curve: Intellectually Gifted.
- 4. Which of the definitions of intelligence, throughout history, is the nearest to reality? The concept of intelligence in accordance with the results of the research and the new theories.

# CONTENTS:

1. Effectiveness of the WISC-IV as a psychometric clinical measure of intelligence.  
Investigation into its validation in relation to the SBL-M (Stanford-Binet Forma L-M)

# What do I.Q. tests measure?

- **Wechsler**: what we measure with the tests is not only information, spacial perception and an ability to reason. This is only a means to achieve an end. What I.Q. tests measure is something more important: it is the capacity of a subject to understand the world which surrounds him and the set of resources which he possesses for confronting the challenges which are presented to him.
- **Binet** suggested that intelligent thinking has three distinct elements which he called: *direction, adaptation and criticism*. *Direction* implies knowing what to do and how to do it; *adaptation* refers to the creation of a strategy for performing a task and then conserving the print of the strategy and adapting it at the same time as it is applied; and *criticism* is the ability to criticise ones own thoughts and actions.

## CONTENTS:

**1. Effectiveness of the WISC-IV as a psychometric clinical measure of intelligence. Investigation into its validation in relation to the SBL-M (Stanford-Binet Forma L-M)**

- **Methodology.**
- **Statistical description of the sample.**
- **Correlation of the SBL-M and WISC-IV tests.**

## **CONTENTS:**

# **1. Effectiveness of the WISC-IV as a psychometric clinical measure of intelligence. Investigation into its validation in relation to the SBL-M (Stanford-Binet Forma L-M)**

### **Methodology:**

- a) Number of children selected: 84, of which 51 are gifted and 33 are not.**
- b) No criterion of exclusion.**
- c) From all parts of Spain.**
- d) Middle and upper-middle class.**
- e) To all the children in the sample the complete WISC-IV was applied (including all the complementary tests) and the SBL-M.**
- f) The correction of the tests was carried out separately by two people trained for that end.**

## CONTENTS:

# 1. Effectiveness of the WISC-IV as a psychometric clinical measure of intelligence. Investigation of its validation in relation to the SBL-M (Stanford-Binet Forma L-M)

Statistical distribution of the sample according to SBL-M

IQ	N
<100	5
100-109	4
110-119	6
120-129	18
>129	51
Total	84

# CONTENTS:

## 1. Effectiveness of the WISC-IV as a psychometric clinical measure of intelligence. Investigation into its validation in relation to the SBL-M (Stanford-Binet Forma L-M)

### Correlation between the SBL-M and the WISC-IV

Correlations

		IQ	WISC-IV
IQ	Correlation of Pearson	1	,823**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	84	84
WISC-IV	Correlation of Pearson	,823**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	84	84

\*\* · Correlation sig. 0,01 (bilateral)

## CONTENTS:

### 1. Effectiveness of the WISC-IV as a psychometric clinical measure of intelligence. Investigation into its validation in relation to the SBL-M (Stanford-Binet Forma L-M)

- Correlation between the SBL-M and the WISC-IV bigger than with the version of the WISC-R, which correlation with the SBL-M, according to the investigation realized by Wechsler ( $n= 108$  children), was  $r= 0,73$  (Wechsler 1974, p.15). The found correlation in the actual investigation between the SBL-M and the WISC-IV is  $r= 0,823$  ( $n= 84$  children).

# CONTENTS:

## 1. Effectiveness of the WISC-IV as a psychometric clinical measure of intelligence.

### Investigation into its validation in relation to the SBL-M (Stanford-Binet Forma L-M)

#### Correlation of the SBL-M test with the WISC-IV

Correlations

		IQ	VCI	PRI	WMI	PSI
IQ	Correlation of Pearson Sig. (bilateral) N	1 ,761** ,000 84	,761** 1 ,000 84	,737** ,000 84	,491** ,000 84	,360** ,001 84
VCI	Correlation of Pearson Sig. (bilateral) N	,761** ,,000 84	1 ,712** ,,000 84	,712** ,,000 84	,453** ,,000 84	,234* ,,032 84
PRI	Correlation of Pearson Sig. (bilateral) N	,737** ,,000 84	,712** ,,000 84	1 ,,400** ,,000 84	,400** ,,000 84	,279* ,,010 84
WMI	Correlation of Pearson Sig. (bilateral) N	,491** ,,000 84	,453** ,,000 84	,400** ,,000 84	1 ,,246* ,,024 84	,246* ,,024 84
PSI	Correlation of Pearson Sig. (bilateral) N	,360** ,,001 84	,234* ,,032 84	,279* ,,010 84	,246* ,,024 84	1 ,,246* ,,024 84

\*\*. Correlation sig. 0,01 (bilateral)

\*. Correlation sig. 0,05 (bilateral)

# CONTENTS:

## Analysis of the internal structure of the results of our total sample in the WISC-IV in comparison with the results of the sample from the technical manual of the WISC-IV

**Internal structure of inter-correlations:  
convergent and discriminate validity.  
Average correlations between the test  
and indices. Technical manual and  
interpretation**

**WISC-IV, page 63. Table 6.1.**

<b>Coefficient of Pearson correlation</b>	<b>WISC-IV FSIQ</b>
<b>VCI</b>	<b>0,82</b>
<b>PRI</b>	<b>0,82</b>
<b>WMI</b>	<b>0,70</b>
<b>PSI</b>	<b>0,57</b>

**Internal structure of inter-  
correlations: convergent and  
discriminate validity.  
Average correlations between  
test and indices. Results of our  
sample**

<b>Coefficient of Pearson correlation</b>	<b>WISC-IV FSIQ</b>
<b>VCI</b>	<b>0,847</b>
<b>PRI</b>	<b>0,826</b>
<b>WMI</b>	<b>0,669</b>
<b>PSI</b>	<b>0,536</b>

# CONTENTS:

## Analysis of the internal structure of the results of our total sample in the WISC-IV in comparison with the results of the sample from the technical manual of the WISC-IV

**Internal structure of inter-correlations: convergent and discriminant validity.  
Average correlations between test and indices. Results of our sample**

			WISC-IV, FSIQ
VCI	Correlation of Pearson		,847(**)
	Sig. (bilateral)		,000
	N		89
PRI	Correlation of Pearson		,826(**)
	Sig. (bilateral)		,000
	N		89
WMI	Correlation of Pearson		,669(**)
	Sig. (bilateral)		,000
	N		89
PSI	Correlation of Pearson		,536(**)
	Sig. (bilateral)		,000
	N		89

## **CONTENTS:**

**2. Effectiveness of the WISC-IV  
in relation to the SBL-M with  
children of low, normal low,  
normal, normal high and high  
intelligence**

## **CONTENTS:**

**2. Effectiveness of the WISC-IV as a psychometric clinical measure of intelligence. Investigation into its validation in relation to the SBL-M with children of low, normal low, normal, normal high and high intelligence**

### **Methodology:**

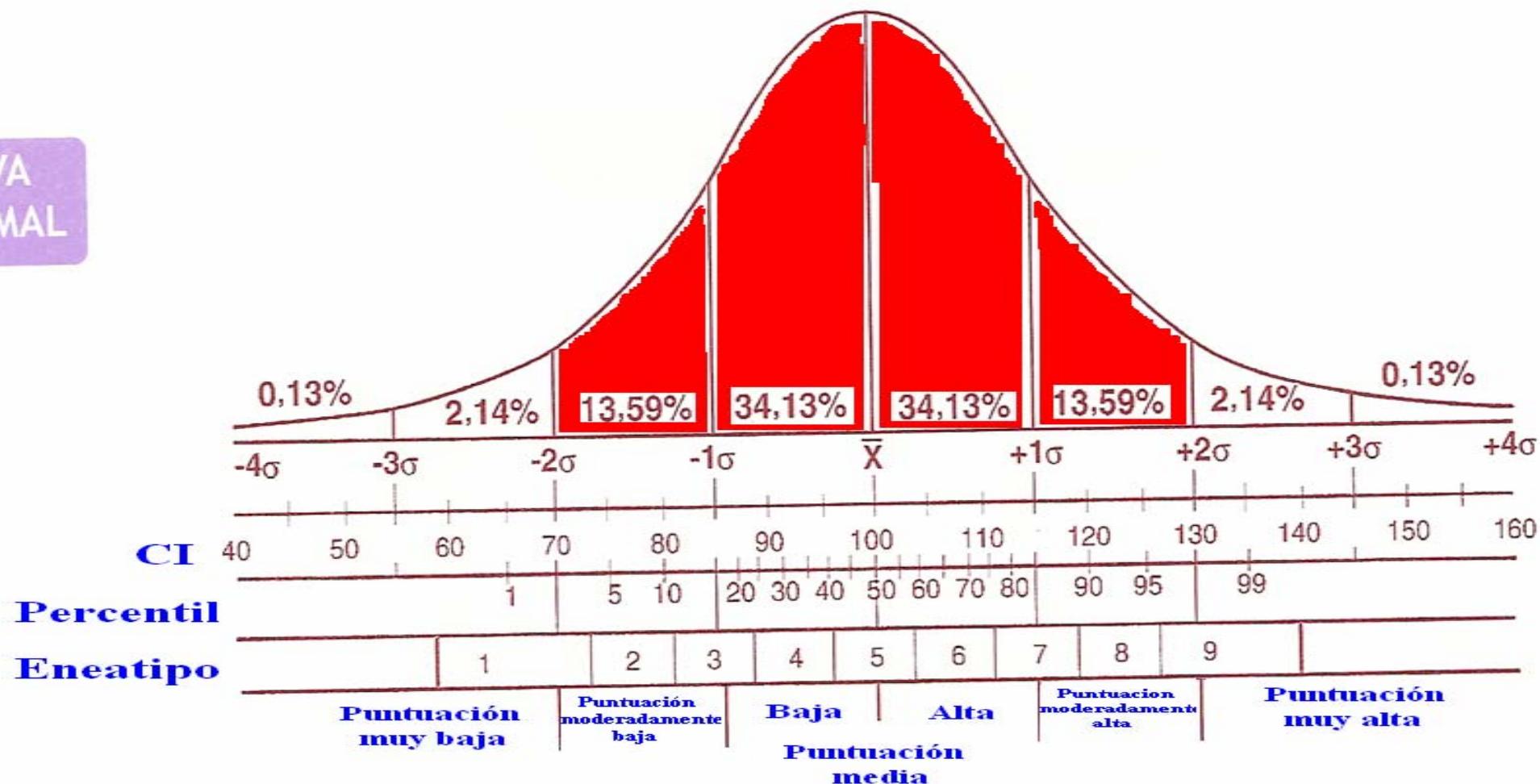
- a) All the children selected except those who are intellectually gifted.**
- b) Statistical description of the sample.**
- c) Correlation of the SBL-M and WISC-IV test.**

## CONTENTS:

### 2. Effectiveness of the WISC-IV as a psychometric clinical measure of intelligence.

Investigation into its validation in relation to the SBL-M with children of low, normal low, normal, normal high and high intelligence

CURVA  
NORMAL



## CONTENTS:

### 2. Effectiveness of the WISC-IV as a psychometric clinical measure of intelligence. Investigation into its validation in relation to the SBL-M with children of low, normal low, normal, normal high and high intelligence

#### ■ Statistical description of the sample.

IQ	N
<100	5
100-109	4
110-119	6
120-129	18
Total	33

## CONTENTS:

### 2. Effectiveness of the WISC-IV as a psychometric clinical measure of intelligence.

Investigation into its validation in relation to the SBL-M with children of low, normal low, normal, normal high and high intelligence

#### Correlation between the SBL-M and the WISC-IV

##### Correlations

		IQ	WISC-IV
IQ	Correlation of Pearson	1	,828**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	33	33
WISC-IV	Correlation of Pearson	,828**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	33	33

\*\*. Correlation sig. 0,01 (bilateral)

## **CONTENTS:**

### **2. Effectiveness of the WISC-IV as a psychometric clinical measure of intelligence.**

**Investigation into its validation in relation to the SBL-M with children of low, normal low, normal, normal high and high intelligence**

**Correlation between the SBL-M and the WISC-IV in the actual investigation  $r= 0,828$**

# CONTENTS:

## 2. Effectiveness of the WISC-IV as a psychometric clinical measure of intelligence.

Investigation into its validation in relation to the SBL-M with children of low, normal low, normal, normal high and high intelligence

### Correlation of the SBL-M test with the WISC-IV

Correlations

	IQ	VCI	PRI	WMI	PSI
<b>IQ</b>	1	,728** ,000 33	,784** ,000 33	,479** ,005 33	,184 ,306 33
<b>VCI</b>	,728** ,000 33	1	,796** ,000 33	,392* ,024 33	,000 1,000 33
<b>PRI</b>	,784** ,000 33	,796** ,000 33	1	,353* ,044 33	,222 ,214 33
<b>WMI</b>	,479** ,005 33	,392* ,024 33	,353* ,044 33	1	-,051 ,779 33
<b>PSI</b>	,184 ,306 33	,000 1,000 33	,222 ,214 33	-,051 ,779 33	1 33

\*\*. Correlation sig. 0,01 (bilateral)

\*. Correlation sig. 0,05 (bilateral)

## CONTENTS:

3. Effectiveness of the WISC-IV  
in relation to the SBL-M in  
children at the extreme ends of  
the normal curve: Intellectual  
Giftedness

## **CONTENTS:**

### **3. Effectiveness of the WISC-IV as a psychometric clinical measure of intelligence at the extreme ends of the normal curve. Investigation into its validation in relation to the SBL-M: Intellectual Giftedness**

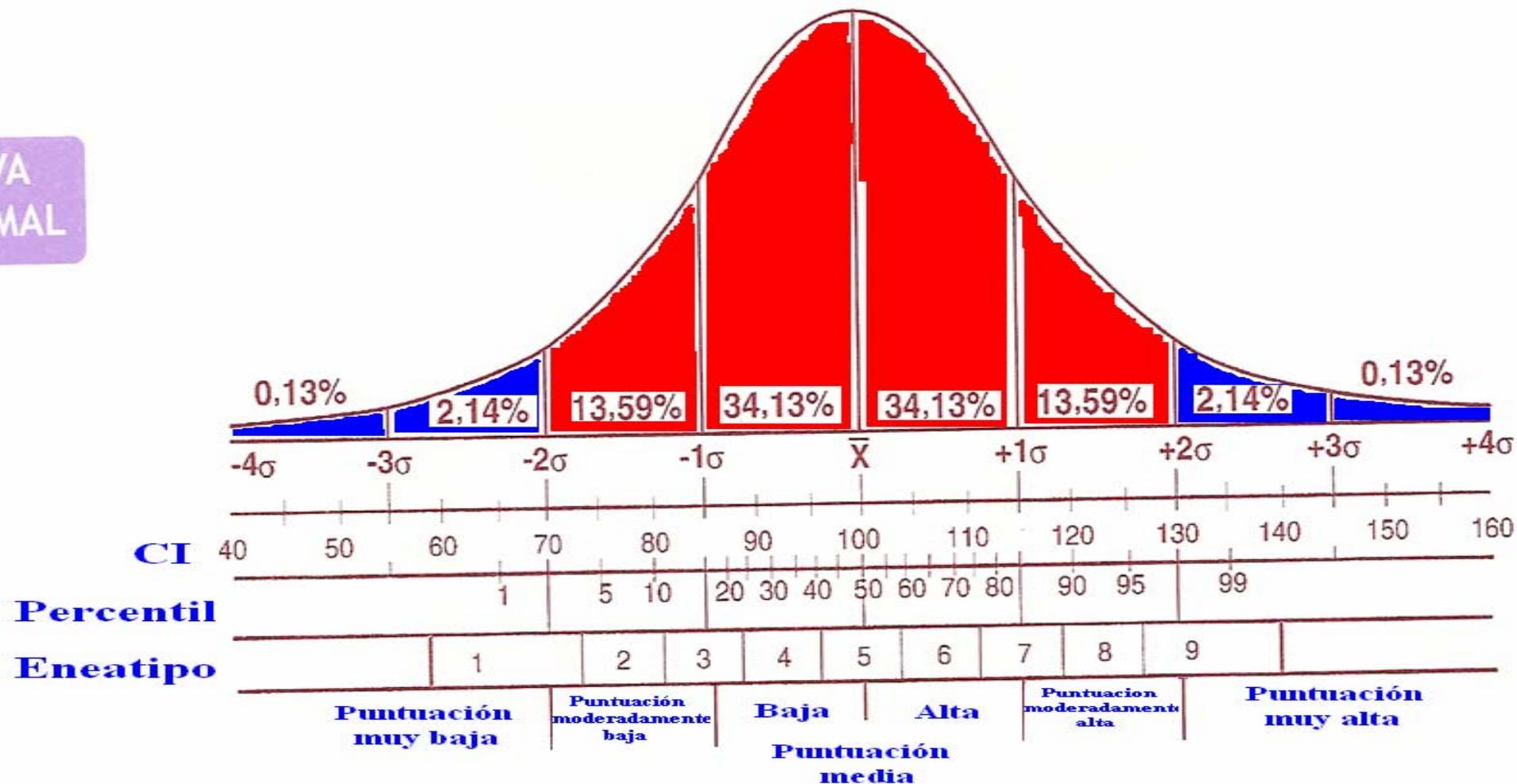
#### **Methodology:**

- a) Gifted children: that is,  $>130$ .**
- b) Statistical description of the sample.**
- c) Correlation of the SBL-M test and the WISC-IV.**
- d) Validity with special groups: Intellectual giftedness.**
- e) Which indices of the WISC-IV best predict performance in the SBL-M?**
- f) Which subtests of the WISC-IV differentiate gifted children?**
- g) Which cut-off number should be used to determine that a child is gifted in the WISC-IV?**

# CONTENTS:

## 3. Effectiveness of the WISC-IV as a psychometric clinical measure of intelligence. Investigation into its validation in relation to the SBL-M: Intellectual Giftedness

CURVA  
NORMAL



## CONTENTS:

### 3. Effectiveness of the WISC-IV as a psychometric clinical measure of intelligence. Investigation into its validation in relation to the SBL-M: Intellectual Giftedness

■ Statistical description of the sample.

IQ	N
130-139	26
140-149	21
150-159	3
>159	1
Total	51

## CONTENTS:

### 3. Effectiveness of the WISC-IV as a psychometric clinical measure of intelligence.

#### Investigation into its validation in relation to the SBL-M: Intellectual Giftedness.

#### Correlation between the SBL-M and the WISC-IV

##### Correlations

		IQ	WISC-IV
IQ	Correlation of Pearson	1	,408**
	Sig. (bilateral)		,003
	N	51	51
WISC-IV	Correlation of Pearson	,408**	1
	Sig. (bilateral)	,003	
	N	51	51

\*\*. Correlation sig. 0,01 (bilateral)

## CONTENIDOS:

**3. Effectiveness of the WISC-IV as a psychometric clinical measure of intelligence. Investigation into its validation in relation to the SBL-M: Intellectual Giftedness.**

**Correlation between the SBL-M and the WISC-IV in the actual investigation  $r= 0, 408$**

# CONTENTS:

## 3. Effectiveness of the WISC-IV as a psychometric clinical measure of intelligence.

### Investigation into its validation in relation to the SBL-M: Intellectual Giftedness

Which indices of the WISC-IV best predict performance in the SBL-M?

Correlations						
	IQ	VCI	PRI	WMI	PSI	
<b>IQ</b>	1	,440** ,001 51	,224 ,114 51	,202 ,155 51	,033 ,820 51	
<b>VCI</b>		,440** ,001 51	1 ,157 51	,257 ,270 51	,124 ,387 51	
<b>PRI</b>		,224 ,114 51	,157 ,270 51	1 ,166 51	,058 ,686 51	
<b>WMI</b>		,202 ,155 51	,257 ,069 51	,166 ,246 51	1 ,330* 51	
<b>PSI</b>		,033 ,820 51	,124 ,387 51	-,058 ,686 51	,330* ,018 51	1 51

\*\*. Correlation sig. 0,01 (bilateral)

\*. Correlation sig. 0,05 (bilateral)

# **Highest and lowest scores in the study of gifted children from the technical manual of the WISC-IV and in our study of gifted children**

## **Intellectually Gifted**

**Highest Subtest: Scaled Score**

- Vocabulary: 14,6**
- Arithmetic: 14,2**
- Similarities: 14,1**
- Comprehension: 14,1**

**Lowes Subtest: Scaled Score**

- Digit span: 12,0**
- Coding: 11,5**
- Cancellation: 11,0**

## **Intellectually Gifted**

- Vocabulary: 16,57**
- Information: 16,47**
- Matrix reasoning: 15, 78**
- Riddles: 15,59**

- Symbol search: 12,22**
- Coding: 11,35**
- Cancellation: 11,29**

## CONTENTS:

### 3. Effectiveness of the WISC-IV as a psychometric clinical measure of intelligence at the extreme ends of the normal curve.

#### Investigation into its validation in relation to the SBL-M: Intellectual Giftedness

##### Validity of the WISC-IV with special groups: Intellectual Giftedness.

- It included 63 pupils previously identified as gifted for having an I.Q. level which was above the two typical deviations of the average in a standardized measure of intelligence.
- It is unclear whether individual or collective tests were used for initially identifying these subjects.
- The mean FSIQ of the WISC-IV in gifted people is too low (IQ = 123) (n= 59). It cannot only be due to the Flynn effect nor to the regression to the mean.
- The study showed significant differences in the gifted children in favour of the control group in all the indices and in the subtests except for that of Cancellation (n= 24).

NOTE: WISC-IV Flanagan and Kaufman and Technical Manual WISC-IV [www.pgd-design.com](http://www.pgd-design.com)

## CONTENTS:

### **3. Effectiveness of the WISC-IV as a psychometric clinical measure of intelligence. Investigation into its validation in relation to the SBL-M: Intellectual Giftedness**

**Which indices of the WISC-IV best predict performance in the SBL-M?**

Indices	
Verbal Comprehension Index	VCI
Perceptual Reasoning Index	PRI
Working Memory Index	WMI
Processing Speed Index	PSI

# CONTENTS:

## 3. Effectiveness of the WISC-IV as a psychometric clinical measure of intelligence.

### Investigation into its validation in relation to the SBL-M: Intellectual Giftedness

Which indices of the WISC-IV best predict performance in the SBL-M?

Comparative study SBL-M and WISC-IV.

ALL

Model	R	R squared	Typ. error of the estimation	Significant Variable
	0,823	0,665	9,15	VCI –PRI - PSI

Comparative study SBL-M and WISC-IV.

NOT GIFTED

Model	R	R squared	Typ. error of the estimation	Significant variable
	0,784	0,602	8,63	PRI

Comparative study SBL-M and WISC-IV.

GIFTED

Model	R	R squared	Typ. error of the estimation	Significant variable
	0,44	0,177	5,69	VCI

# CONTENTS:

## 3. Effectiveness of the WISC-IV as a psychometric clinical measure of intelligence.

### Investigation into its validation in relation to the SBL-M: Intellectual Giftedness

Subtest	
Block Design	CC
Similarities	S
Digit Span	D
Picture Concepts	Co
Coding	Cl
Vocabulary	V
Letter-Number Seq	LN
Matrix Reasoning	M
Comprehension	C
Symbol Search	BS
(Picture Completion)	FI
(Cancellation)	An
(Information)	I
(Arithmetic)	A
(Word Reasoning)	Ad

Which subtest of WISC-IV predict higher performance on the SBL-M?

## CONTENTS:

### 3. Effectiveness of the WISC-IV as a psychometric clinical measure of intelligence. Investigation into its validation in relation to the SBL-M: Intellectual Giftedness

Which subtests of the WISC-IV differentiate the gifted children?

Comparative study SBL-M and WISC-IV.

ALL

Model	R	R squared	Typ. error of the estimation	Signif. variable
	0,87	0,745	7,98	V-I-M-A

Comparative study SBL-M and WISC-IV.

NOT GIFTED

Model	R	R squared	Typ. error of the estimation	Signif. variable
	0,892	0,767	6,6	V-I-A-M

Comparative study SBL-M and WISC-IV.

GIFTED

Model	R	R squared	Typ. error of the estimation	Signif. variable
	0,466	0,185	5,66	I-S

# CONTENTS:

## 3. Effectiveness of the WISC-IV as a psychometric clinical measure of intelligence.

### Investigation into its validation in relation to the SBL-M: Intellectual Giftedness

Which cut-off score should be used for determining that a child is gifted in the WISC-IV?

Comparative study of SBL-M and WISC-IV.

Cut-off scores for selecting gifted children with WISC-IV FSIQ

Cut-off scores	Sensitivity	Specificity
>115	100%	48%
>125	83%	72%
>135	36%	93%

Comparative study of SBL-M and WISC-IV

Cut-off scores for selecting gifted children with WISC-IV GAI

Cut-off scores	Sensitivity	Specificity
>120	100%	52%
>125	93%	62%
>130	71%	83%
>135	38%	90%

# CONTENTS:

4. Which of the definitions of intelligence, throughout history, is nearest to the reality of the concept of intelligence, according to the results of the investigation and the latest theories?

## CONTENTS:

**4. Which of the definitions of intelligence, throughout history, is nearest to the reality of the concept of intelligence, according to the results of the investigation and the latest theories?**

- The SBL-M and the monolithic theories of intelligence.
- WISC and monolithic theories.
- WISC-R, WISC-III and general intelligence as a sum of aptitudinal components.
- New tests and WISC-IV, CHC theory (Cattell- Horn-Carrol).

# CONCLUSIONS, IMPLICATIONS OF THE STUDY AND FUTURE RESEARCH

- The WISC-IV, taking into account the relationship with the measurement of the SBL-M, is effective for evaluating low, normal low, normal, normal high and high intelligence, and the present correlation is greater between both scales than in previous versions of the Wechsler scale.
- It would be advisable to review the consideration of the Information subtest as an optional subtest given the relevance which the latter has in determining intelligence for all the pupils.
- The WISC-IV is not as effective for accurately measuring those intellectually gifted children in the correlations found with the SBL-M, and they show, at the same time, that both tests measure different aspects for this group of children. Therefore, it is necessary to use the SBL-M in the evaluation of possibly gifted pupils.

# **CONCLUSIONS, IMPLICATIONS OF THE STUDY AND FUTURE RESEARCH**

- Within the indices of the WISC-IV, that which best predicts performance in the SBL-M, in the gifted children, is that of Verbal Comprehension (VCI).
- Of the subtests of the WISC-IV, those which best predict performance in the SBL-M, in the gifted children, are those of Information and Similarities.
- The cut-off point which should be used for deciding whether a child needs a special education is, in the WISC-IV, an FSIQ= 125 or a GAI= 130.

# CONCLUSIONS, IMPLICATIONS OF THE STUDY AND FUTURE RESEARCH

- We consider, with respect to the study of the validity of the WISC-IV as observed in the Technical Manual of the latter, that in the evaluation of intellectually gifted children (given the international importance which the Wechsler scales have on evaluation) the diagnosis and orientation of the pupils, the little care and appropriateness when it comes to selecting the sample are worrying factors, which makes it difficult for the WISC-IV to be able to measure accurately the upper end of intelligence.
- The SBL-M continues to be the only scale which makes it possible to measure extreme scores, in the case of children up to 11 years old and in people with mental deficiency up to adulthood.

# CONCLUSIONS, IMPLICATIONS OF THE STUDY AND FUTURE RESEARCH

- Foster suggested an emergent theory of intelligence: in the same way that water changes its properties at different degrees, intelligence can change its properties when it reaches a critical point. Leta Hollingworth thought that the cut-off point would be IQ= 145.
- Considering the latter point, we could propose certain questions: would the correlation of the SBL-M and the WISC-IV increase or decrease or would it not vary in those children with an IQ of over 145? Would the subtests of Information and Similarity continue to be the most significant in determining intelligence?

# CONCLUSIONS, IMPLICATIONS OF THE STUDY AND FUTURE RESEARCH

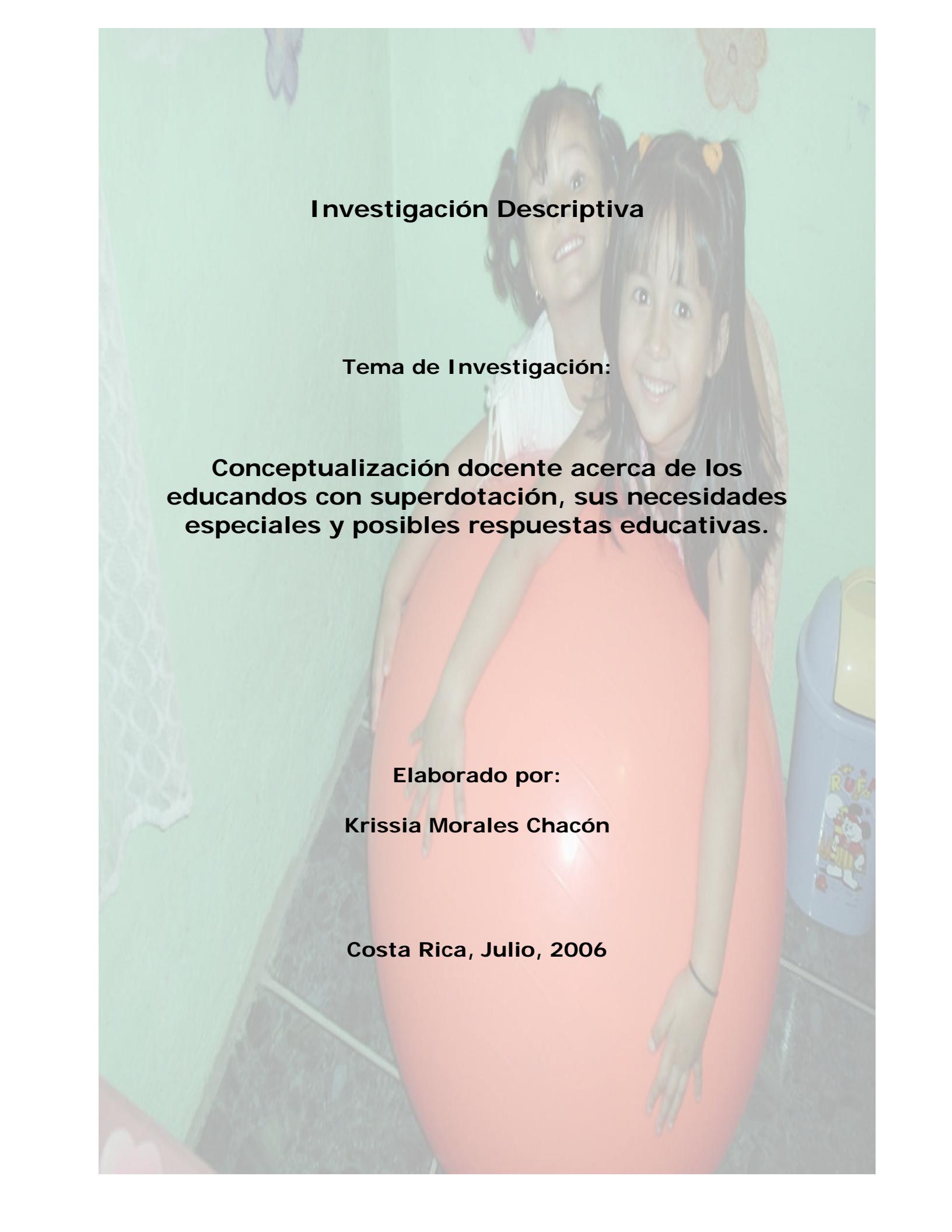
- **How is it possible that a test created at the beginning of the XX century, based on the old theories of intelligence correlates so significantly with the WISC-IV, based on new theories of intelligence which serve as the base for the updating of the tests and for the creation of the new tests of intelligence in the XXI century?**

# Conclusion

- The two principles of a Quality Educational System are Fairness and Flexibility.
  - Identification of the pupils is essential, taking into consideration the right to education.
- *Thank you very much*

*The aim is not to make exceptional adults, but rather happy children*



A photograph of a woman and a young girl smiling. The woman is in the background, and the girl is in the foreground, slightly to the right. They are indoors, with a light green wall and some decorations in the background.

## **Investigación Descriptiva**

**Tema de Investigación:**

**Conceptualización docente acerca de los  
educandos con superdotación, sus necesidades  
especiales y posibles respuestas educativas.**

**Elaborado por:**

**Krissia Morales Chacón**

**Costa Rica, Julio, 2006**

## Tabla de contenidos

Tabla de contenidos.....	2
Introducción .....	3
El problema y su importancia.....	4
Problema de investigación planteado.....	4
Objetivo General.....	4
Objetivos Específicos .....	4
Marco teórico/antecedentes.....	5
Algunos antecedentes en Costa Rica.....	6
Esta es una investigación de tipo descriptivo .....	7
Sujetos y fuentes de información.....	7
Determinación de la población.....	7
La muestra seleccionada .....	7
Variables.....	8
Instrumentos utilizados.....	8
Variable I.....	11
Variable II .....	27
Variable III.....	32
Conclusiones de la investigación.....	39
Referencias bibliográficas .....	41
Anexos .....	42
Anexo I: Frecuencias simples: Población muestral .....	42
Anexo # II: Entrevista a docentes.....	43
Anexo III: .....	44
Cuestionario dirigido a docentes de preescolar y primaria .....	44
Anexo IV: Diferencias: edad cronológica y madurez emocional .....	48
Anexo V: Intervenciones educativas docentes.....	49
Anexo VI: aceleración y agrupamiento como alternativas educativas .....	50

## Introducción

***Inclusión, integración... atención a la diversidad. Todos son términos, relacionados con la equidad educativa que se han ido posicionando en los últimos años dentro del sistema educativo formal; sin duda, producto de los principios y políticas educativas que han propiciado innovaciones significativas en el campo educativo... En buena hora!***

Los cambios hacia una educación más personal y menos masificada, han dado como resultado una mayor conciencia de los educandos como seres individuales y con necesidades particulares, surgiendo así, principios y políticas educativas tendientes a la atención de aquellos estudiantes que por tener necesidades educativas especiales, requieren métodos, técnicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje innovadoras y procesos de mediación docente creativos para lograrlo; estos cambios paradigmáticos han derivado en nuevas legislaciones y políticas educativas que se concretan en procesos de reestructuración educativa y curricular, y que además, manifiestan requerimientos impostergables en la formación profesional y la capacitación del profesorado, para proveer respuestas educativas apropiadas a las poblaciones educativas con necesidades educativas especiales.

En Costa Rica como en muchas otras naciones, lamentablemente los esfuerzos no han sido equitativos para con aquellos aprendices, que por sus altas capacidades o superdotación necesitan apoyos pedagógicos individualizados, y que también son parte de la diversidad escolar; lo que ha sucedido es que se ha pasado inadvertida su situación en el ámbito educativo formal, provocando en muchos casos, problemas asociados a esta condición, sobre los cuales se les ha etiquetado negativamente; propiciando en ellos/as actitudes conformistas y apatía o simplemente una adaptación forzada a un sistema desmotivador que mutila su verdadero potencial; por lo tanto, es indudable que debemos reaccionar y actuar para que estas condiciones sean modificadas. Es recomendable comenzar trabajando con el recurso humano con el que interactúan los niños y las niñas dentro de la comunidad educativa: ***Los docentes.***

## **El problema y su importancia**

La investigación presentada a continuación procura conocer la condición de formación e información que poseen los docentes del sistema educativo regular (el estudio incluyó profesorado de preescolar y enseñanza general básica) respecto a la conceptualización, necesidades educativas y posibles alternativas o respuestas educativas para la atención educativa del alumnado con superdotación infantil en Costa Rica. Además, responde a la necesidad de contar con investigaciones formales que aporten resultados específicos respecto a los requerimientos de capacitación docente en el ámbito de la atención educativa del alumnado con superdotación dentro del sistema educativo regular.

## **Problema de investigación planteado**

¿Cuál es la opinión de los docentes de preescolar y educación general básica acerca del concepto: educandos con superdotación, sus necesidades educativas especiales y las alternativas educativas pertinentes?

## **Objetivo General**

Conocer la opinión de los docentes de educación preescolar y primaria acerca del concepto de superdotación, necesidades educativas especiales y alternativas educativas para los educandos con superdotación.

## **Objetivos Específicos**

Obtener información de los docentes sobre los descriptores que en su opinión identifican a los educandos con superdotación.

Comprobar el nivel de conocimiento docente con relación a las necesidades educativas especiales de los educandos con superdotación.

Adquirir información de los docentes respecto al conocimiento que poseen sobre alternativas educativas recomendadas por los expertos para la atención educativa de los aprendices con superdotación.

## Marco teórico/antecedentes

Retrocediendo históricamente, descubrimos que desde tiempos antiguos se identificaban niños y niñas con superdotación, pero el desconocimiento acerca de su condición, daba pie al surgimiento de una serie de mitos socio-culturales y religiosos acerca de la población con altas capacidades (personas sobredotadas o genios) para explicar sus circunstancias. Esta situación se prolongó hasta principios del siglo XIX; época en la que los hijos de las familias más acaudaladas recibían educación y eran pocos los aprendices que no respondieran a los procesos educativos a que eran sometidos.

A partir, de las últimas décadas del Siglo XIX, se registran algunas investigaciones acerca del tema de la genialidad y la sobredotación y a inicios del siglo XX, ( 1904) el Ministerio de Instrucción Pública de Francia, viendo que habían niños/as que eran más lentos o presentaban menor capacidades que el promedio, por tanto, propensos a fracasar en la escuela, solicitó al psicólogo francés Alfred Binet la elaboración de un instrumento que detectara los niños con algún tipo de problemas ( Mili, 1981), así construyó el test de inteligencia "Stanford –Binet" para medir la inteligencia de los niños escolares en Francia, el instrumento fue modificado posteriormente y utilizado por Lewis Terman ( 1917), con el propósito de valorar las habilidades intelectuales de los individuos con rasgos excepcionales.

Desde ese entonces, ya se manejaba un concepto de *individuos sobresalientes* (equivalente a superdotados), basado en valoraciones de tests referidos a la capacidad intelectual del individuo. Posteriormente surgieron terminologías asociadas y diferentes interpretaciones de las posibles causas de la superdotación.

La combinación de todos los elementos supracitados, han incidido para que se den posturas encontradas y variedad de propuestas de atención pedagógica en diferentes naciones y sistemas educativos, dependiendo del modelo teórico que las sustente.

Una de las definiciones contemporáneas más divulgadas, por el respaldo científico de la investigación en que está sustentada, es la representada por uno de los teóricos más destacados en la comunidad científica que estudia el tema; Ph.D. Joseph Renzulli, (1978), quien afirma que lo que determina a un individuo superdotado es la posesión de tres conjuntos básicos de características estrechamente relacionadas y con un énfasis similar en cada una de ellas.

## Algunos antecedentes en Costa Rica

En Costa Rica, existen algunos antecedentes relacionados con esfuerzos por incursionar en la atención educativa de los niños/as talentosos dentro del Sistema Educativo Regular. En la década anterior el Ministerio de Educación Pública, mediante lo plasmado en el documento "Situación Actual y Políticas Sociales y Educativas de Educación Especial" planteó la necesidad de atender a la población educativa más talentosa dentro del ambiente menos restringido posible; por medio de programas formales e informales, (M.E.P., 1987, p.5), fue así como en ese mismo año se llevó a cabo la apertura de una sección dentro del Departamento de Educación Especial, denominada "Fomento al Educando Talentoso", con el fin de propiciar un mayor desarrollo de los educandos con "más talento", posteriormente, en el año 1988, en el circuito 05 de San José, en el I Ciclo de primaria, se realizó formalmente por primera vez una experiencia de enriquecimiento curricular, en el año 1992. Lamentablemente la falta de compromiso de las autoridades políticas responsables de la educación nacional no apoyaron la iniciativa anterior, dándose consecuentemente el cierre del mencionado programa, abriendose en el año 1994, una asesoría de atención y Desarrollo del Talento, en el Departamento de Educación Especial, pero éste dejó de funcionar definitivamente en 1997.

Actualmente, el Ministerio de Educación Pública no brinda atención educativa específica a este sector de la población escolar; solo se conocen algunos esfuerzos hechos en el ámbito educativo privado, donde algunas instituciones estimulan los talentos y la creatividad mediante modelos o programas específicos.

Como hemos visto, dentro del Sistema Educativo Nacional, las necesidades de atención educativa de la población escolar con superdotación son urgentes, y los requerimientos de formación y capacitación docente son evidentes.

Por consiguiente, la Universidad Estatal a Distancia, UNED, conciente de la problemática, y conociendo su compromiso social y educativo con la sociedad costarricense, contribuye con los docentes, padres de familia y el Ministerio de Educación, desarrollando varios proyectos de investigación relacionados con el tema de la superdotación infantil.

## **Esta es una investigación de tipo descriptivo**

Se utilizará la investigación descriptiva por considerar su metodología idónea en este caso, ya que se pretende medir una serie de variables que por sus frecuencias y porcentajes determinarán la importancia del estudio.

### **Sujetos y fuentes de información**

Se trabajará definiendo un universo constituido por todos los docentes de primaria y preescolar de Costa Rica, conformado por las siete provincias que integran el país.

EL total de docentes de preescolar es de 6741, de los cuales 2555 laboran en sectores rurales y 4186 en el área urbana. Los docentes de primaria constituyen un total de 25.369, de los cuales 15.225 laboran en el sector urbano y 10.144 en área rural.

Debido a la homogeneidad del universo (docentes de las siete provincias); en este estudio se trabajará con una población representativa del mismo, constituida por docentes de tres de las siete provincias que conforman el país. (ver anexo # 1)

### **Determinación de la población**

*La población* estará representada por docentes graduados en educación preescolar y primaria, con grado de Bachiller, licenciatura o maestría, del sexo femenino y masculino, que laboran en sectores rurales y urbanos indistintamente y que se encuentran activos trabajando con educandos de preescolar y primaria dentro del sistema educativo costarricense al momento de realizar la investigación.

### **La muestra seleccionada**

La muestra seleccionada esta conformada por docentes, tanto de preescolar como de primaria (279 informantes) dado que la población representada en la muestra es bastante homogénea, (tiene características similares).

El procedimiento realizado constituye una muestra por conveniencia al azar, tomando tres de las siete provincias del país, en este caso la población que conforma la muestra por conveniencia, es válida, considerando que las características predefinidas, son similares en el universo que representa, y debido a que no se cuenta con estudios previos que abarquen las temáticas contenidas en las variables específicas que se definirán en la investigación.

Los sujetos (docentes) fueron designados como resultado de seleccionar al azar una serie de instituciones educativas (preescolar y primaria) en las provincias de San José, Limón y Alajuela; en cada una de las direcciones regionales cuentan con listas de los centros educativos bajo su jurisdicción, de ahí se seleccionaron nombres de instituciones, tomando en cuenta la cantidad de docentes hasta completar un total de 279 docentes. La información fue suministrada por el Departamento de Estadística del M.E.P., 2006.

Para obtener la información se distribuyeron cerca de 350 instrumentos a los docentes de las instituciones previamente definidas, los 70 instrumentos adicionales se entregaron con el propósito de evitar que no se fuera a completar la cantidad requerida, al considerar que podrían ser devueltos cuestionarios en blanco, incompletos o simplemente no entregarse.

## **Variables**

Para llevar a cabo la investigación acerca de las concepciones de los y las docentes con relación a los educandos con superdotación; se han determinado tres variables:

1. *Descriptores utilizados por el profesorado para definir e identificar a los educandos con superdotación. (conceptualización)*
2. *Opinión acerca de las necesidades educativas específicas de los educandos con superdotación.*
3. *Opinión docente acerca de las alternativas metodológicas para la atención educativa del alumnado con superdotación.*

## **Instrumentos utilizados**

Se recurrirá a dos encuestas para desarrollar la investigación.

### **1. Entrevista:**

Uno de los objetivos del estudio es conocer la conceptualización docente del término “superdotación”, por lo tanto, una forma de enriquecer los resultados de la investigación consistió en incluir en el cuestionario general (instrumento # 2) un cuadro que incluyera:

1. la opinión docente del término “superdotación”;
2. la concepción teórica tradicional;
3. la concepción de expertos contemporáneos

Para obtener la información del enunciado # 1: *"La opinión docente del término superdotación"* se diseñó un primer instrumento que consistió en una encuesta denominada *"entrevista de opinión docente"* (ver anexo II) conformada por un solo apartado con dos preguntas abiertas de desarrollo.

Ésta fue aplicada al azar entre algunos profesores(as) de preescolar y primaria en escuelas urbanas de la provincia de San José; una vez obtenida la información, se procedió a elaborar un largo listado con los enunciados que representaban todas las respuestas, y posteriormente se procedió a eliminar aquellos enunciados de menor frecuencia hasta seleccionar los cinco ítems que representaban las respuestas coincidentes de la mayoría, siendo incluirlas posteriormente en forma intercalada con 5 criterios de teóricos tradicionales y cinco dados por expertos contemporáneos; todos los 15 ítems se incluirían en el cuadro # 1 del *cuestionario de opinión*, para comprobar en la investigación si hay coincidencia entre las concepciones.

## **2. Cuestionario de opinión**

El segundo instrumento es un cuestionario de opinión, dirigido a docentes de preescolar y primaria; consta de 68 ítems, se aplicará a la muestra predeterminada. Este cuestionario está conformado por 57 ítems de tipo cerrado (selección) y 11 ítems de tipo abierto (desarrollo). (Ver anexo III)

### ***Elaboración del cuestionario utilizado en la investigación: Procedimiento***

A continuación se enumeran una serie de descriptores específicos que constituyen los contenidos básicos que se utilizaron para la elaboración del cuestionario y que están en relación directa con las variables contenidas en la investigación.

Las tres variables o criterios predefinidos pretenden:

- 1. Conocer los descriptores que usan los y las docentes de preescolar y primaria para identifican a los niños y las niñas con superdotación y que por supuesto van a influir en la conceptualización de estos individuos.**

Para valorar estas variables se consideran los siguientes ítems: alta creatividad, alto CI, alto grado de motivación en las tareas, rendimiento académico excelente, gran capacidad memorística, alto

grado de sensibilidad social y moral, capacidad para prender con rapidez, curiosidad investigativa, capacidad de liderazgo, personalidad introvertida.

### **Herramientas e información mítica utilizada por los/as docentes para identificar educandos con superdotación:**

Como #1. La observación directa de las conductas, test de inteligencia, escalas de valoración o inventarios dirigidos a padres de familia, test de personalidad, valoración de los trabajos académicos, expediente del alumno, pruebas de creatividad, las calificaciones, escalas de valoración de los compañeros y compañeras e historia escolar.

-Los prejuicios o ideas estereotipadas de los docentes respecto a la población educativa con superdotación:

No cometen errores, son superiores a los demás en todo, son perfectos, sobresalen en todas las áreas curriculares, la superdotación es un “comportamiento” estable, la superdotación es evidente a través de todas las etapas del desarrollo,...

### **2. Necesidades educativas del educando con superdotación**

Se pretende conocer que información o conocimiento y creencias que tiene el profesorado acerca de las carencias emocionales sociales y educativas del niño o niña con alta capacidad a través de varios ítems y valoren:

- Disincronía entre el desarrollo intelectual y psicológico.
- Presentan precocidad intelectual pero maduración afectiva y social acorde con la edad cronológica.
- La percepción de las características del alumna o alumno superdotado y la actitud - o + del docente.
- Los docentes valoran las necesidades educativas especiales del alumno con superdotación dada la conciencia o no que poseen acerca de ello (conocimiento).
- La importancia que dan a los posibles problemas asociados a niños o niñas con altas capacidades.

**3. Respuestas o modelos de intervención para el alumno con superdotación. Se elaboraron varios ítems en el cuestionario para valorar esta variable (medidas educativas pertinentes).**

- Percepción de los docentes acerca de su propia competencia al aplicar las medidas educativas que puedan necesitar los alumnos con superdotación.
- El conocimiento que tiene los docentes acerca de la forma en como debe aplicarse la estrategias de "agrupamientos".
- Cuándo y en qué condiciones puede ser necesaria la flexibilización del período obligatorio de escolarización.
- Conocimiento de los posibles modelos de intervención o respuestas educativas de los educandos con superdotación.
- A qué se refiere el enriquecimiento curricular, la aceleración, el "agrupamientos" y la adaptación curricular.
- Opinión acerca de la necesidad de expertos en el tema.
- La conveniencia de atender a los niños superdotados en la escuela regular o en los centros específicos.
- Medios por los cuales se ha recibido formación/información (carrera, cursos, seminarios, libros, revistas, televisión, radio u otros).
- Falta de formación en general sobre el modo de trabajar con alumnos superdotados.

### **Análisis de los datos**

Las siguientes tablas y/o gráficos estadísticos han sido seleccionados intencionalmente para determinar las variables contenidas en la investigación.

### **Variable I**

**Descriptores utilizados por los docentes para definir a los educandos con superdotación. (Conceptualización).**

**Tabla 1****Características definen con mayor precisión: Investigadores / curiosos por naturaleza**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada	1	,4	,4	,4
	Poco	14	5,0	5,0	5,4
	Bastante	68	24,4	24,4	29,7
	Mucho	192	68,8	68,8	98,6
	No responde	4	1,4	1,4	100,0
	Total	279	100,0	100,0	

La tabla 1 expresa los cinco rubros de valoración mediante los cuales los docentes indican si los rasgos “curiosidad innata e investigadores por naturaleza” son descriptores de la persona con superdotación. La tabla muestra que la mayoría o sea el 68,8% de los docentes expresan que el rasgo en cuestión describe mucho al superdotado, seguido por un 24,4% con bastante, lo cual suma un 93,2% de los docentes que opinan que los educandos con superdotación se caracterizan por ser investigadores y curiosos por naturaleza. Los porcentajes restantes reúnen en total una diferencia del 6,8% que comparativamente es un dato estadístico poco representativo.

**Tabla 2****Características definen con mayor precisión: Capacidad por encima del promedio**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada	2	,7	,7	,7
	Poco	17	6,1	6,1	6,8
	Bastante	90	32,3	32,3	39,1
	Mucho	157	56,3	56,3	95,3
	No responde	13	4,7	4,7	100,0
	Total	279	100,0	100,0	

El cuadro anterior muestra los datos estadísticos que representan la opinión de los/as maestros/as respecto al criterio “capacidad por encima del promedio” como definitorio del niño/a con superdotación, mostrando los siguientes resultados: 56,3% dicen que si, (mucho) lo cual equivale al mayor porcentaje, seguido por un 32,3% correspondiente a bastante, sumando ambos el 88,3% de los docentes que opinan que los educandos con superdotación poseen “capacidad por encima del promedio”. Hasta el momento los resultados estadísticos evidencian la clara tendencia del profesorado en cuanto a su acuerdo de los descriptores que definen a los/as niños y niñas con superdotación.

**Tabla 3**  
Características definen con mayor precisión: Calificaciones altas

Valid	Nada	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
		3	1,1	1,1	1,1
	Poco	23	8,2	8,2	9,3
	Bastante	128	45,9	45,9	55,2
	Mucho	96	34,4	34,4	89,6
	No responde	29	10,4	10,4	100,0
	Total	279	100,0	100,0	

Respecto a los datos anteriores, los resultados muestran que el mayor número de docentes opina que las “calificaciones altas” están presentes en bastantes de los superdotados, este criterio corresponde al 45,9% y un porcentaje del 34,4% indica que muchos de los sujetos en mención tienen altas calificaciones, es evidente que las mayores proporciones o sea el 80,3% corresponden a los criterios de bastante y mucho, hubo un 10% que no respondió (NR) y el resto de los indicadores son estadísticamente poco significativos.

En esta tabla se manifiesta el desconocimiento de los docentes al considerar las *altas calificaciones* como un descriptor de la superdotación, lo cual no siempre es así, porque aunque los educandos con superdotación poseen el potencial para destacarse en cualquier ámbito del aprendizaje, no necesariamente suelen obtener altas calificaciones, ni manifiestan sus capacidades, ya sea porque su mayor motivación está dirigida hacia un campo muy específico (Alonso, J., 2003, p.134) o porque la escuela no es estimulante.

**Tabla 4****Características definen con mayor precisión: Compromiso con las tareas**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada	3	1,1	1,1	1,1
	Poco	47	16,8	16,8	17,9
	Bastante	109	39,1	39,1	57,0
	Mucho	99	35,5	35,5	92,5
	No responde	21	7,5	7,5	100,0
	Total	279	100,0	100,0	

Los resultados de la tabla # 4 indican que según la opinión docente el *compromiso con las tareas* es un rasgo de la superdotación. El 35,5% de los docentes opinan que el descriptor anterior se encuentra “muy” presente en los educandos con superdotación, el 39,1% dicen que *bastante*, un 16,8% respondió “poco” y el 7,5% no respondió (NR).

Estos datos muestran que la mayoría del profesorado está de acuerdo en que los educandos con superdotación manifiestan un alto grado de compromiso con las tareas, los otros dos rubros suman un 17,9% que está en desacuerdo. Este último porcentaje de las opiniones docentes es bajo, pero significativo estadísticamente; estas respuestas podrían atribuirse a desconocimiento respecto al tema; por lo cual, debe prestarse atención a los resultados anteriores.

**Tabla 5****Características definen con mayor precisión: Autoestima**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada	2	,7	,7	,7
	Poco	47	16,8	16,8	17,6
	Bastante	91	32,6	32,6	50,2
	Mucho	117	41,9	41,9	92,1
	No responde	22	7,9	7,9	100,0
	Total	279	100,0	100,0	

La tabla anterior revela los datos obtenidos acerca de la opinión docente referida a los niveles de autoestima en niños/as con superdotación. Un 41,9% opina que la autoestima es muy alta en este conglomerado, un 32,6% indica que es un rasgo bastante frecuente en superdotados, sumando un 74,5% de la muestra que considera que los niños/as con superdotación poseen muy alta o bastante alta autoestima. Sin embargo, un 16,8% indica que esta

población manifiesta una baja autoestima, esta diferencia de opiniones podría deberse a la heterogeneidad de personalidades (personalidades inflexibles), a experiencias de aprendizaje negativas, ambientes socioculturales desfavorables y experiencias intrafamiliares diversas, que afectan el grado de autoestima del niño/a con superdotación, como sucede con cualquier infante.

**Tabla 6**

**Características definen con mayor precisión: Creatividad**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada	2	,7	,7	,7
	Poco	22	7,9	7,9	8,6
	Bastante	68	24,4	24,4	33,0
	Mucho	176	63,1	63,1	96,1
	No responde	11	3,9	3,9	100,0
	Total	279	100,0	100,0	

La tabla 6 muestra los datos estadísticos que recogen la opinión docente acerca de la presencia de creatividad en niños/as con superdotación, asignando un 63,1% a la alta creatividad en estos niños/as, seguido por un 24,4% que considera bastante importante este rasgo en la población representada en el estudio. Este 87,5% de la muestra constituye una puntuación contundente respecto a la opinión docente, sin embargo, los otros porcentajes no dejan de tener una significación estadística importante en la investigación porque suman un 11,8% de los docentes que podrían estar considerando la creatividad como un elemento o rasgo no determinante en la superdotación, lo cual, de acuerdo con los expertos/as esta lejos de la realidad, pues es un rasgo definitorio que debe potencializarse mediante la flexibilidad en los procesos educativos y dinámicas escolares innovadoras que faciliten la optimización y ejercicio creativo del educando con superdotación; evitando así, su anulación psico-educativa posterior.

**Tabla 7**

**Características definene con mayor precisión: Talentosos (as) / sobresalientes**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Poco	21	7,5	7,5	7,5
	Bastante	100	35,8	35,8	43,4
	Mucho	141	50,5	50,5	93,9
	No responde	17	6,1	6,1	100,0
	Total	279	100,0	100,0	

Los resultados de la tabla anterior evidencian que en la opinión de un 50,5% de docentes el talento y las conductas sobresalientes son parte de la superdotación y un 35,8% confirman que este rasgo está bastante presente en esta población, sumando un 86,3% lo cual es bastante representativo en relación con los porcentajes restantes; por lo tanto, es evidente que el rasgo valorado anteriormente, es necesario para definir una persona con superdotación de acuerdo con la opinión docente. El 13,6% que no están de acuerdo con los datos anteriores, debería considerarse, porque de acuerdo con los expertos estos niños pueden exhibir conductas contrarias a sus potencialidades innatas, sino encuentran los estímulos y espacios educativos adecuados para manifestarlas; en consecuencia, se puede confirmar la importancia y necesidad de brindar información y capacitación oportuna y efectiva a los docentes que muchas veces pueden tener en sus aulas alumnado con superdotación sin saberlo, esto tomando en cuenta puntuaciones altamente significativas de opinión que aseguran ejecuciones sobresalientes asociadas a la superdotación, sin que esto sea así, en muchos de los casos.

**Tabla 8**

**Características definen con mayor precisión: Capacidad de juicio ético y sentido de justicia**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada	3	1,1	1,1	1,1
	Poco	50	17,9	17,9	19,0
	Bastante	117	41,9	41,9	60,9
	Mucho	82	29,4	29,4	90,3
	No responde	27	9,7	9,7	100,0
	Total	279	100,0	100,0	

Los datos estadísticos anteriores manifiestan que el 41,9% de los docentes definen:

*"la capacidad de juicio ético y sentido de justicia"* como un rasgo del individuo superdotado, seguido por un 29,4% que opina que esta capacidad es definitoria de la superdotación, estos datos que representan las más altas frecuencias sumando 71,3% son bastante representativos en comparación con el 17,9% que consideran poca presencia de este rasgo y el 9,7% que no respondió, pudiendo interpretarse este último porcentaje como desconocimiento o indiferencia.

Los datos de opinión de la mayoría de los docentes que participaron en el estudio, podría asociarse a al concepto conocido de que estos educandos son "especiales" y muestran altos niveles de conciencia, sensibilidad y capacidad para analizar la realidad del entorno, lo cual, a juicio de muchos docentes les facilita el hecho de tener mayor perceptibilidad, criterio y capacidad de entendimiento de las situaciones y acciones que les rodean. Esta fortaleza debe estudiarse más y tomarse en cuenta en la educación de este conglomerado.

**Tabla 9**

**Características definen con mayor precisión: Hábiles**

Valid		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
					Percent
	Nada	1	,4	,4	,4
	Poco	24	8,6	8,6	9,0
	Bastante	110	39,4	39,4	48,4
	Mucho	118	42,3	42,3	90,7
	No responde	26	9,3	9,3	100,0
	Total	279	100,0	100,0	

La tabla 9 presenta porcentajes del 42,3% (Mucho) y del 39,4% (Bastante) en los cuales se muestra que un 81,7% de los encuestados opinan que el ser **hábil** en general es un rasgo que define al sujeto con superdotación, esto constituye un alto porcentaje en relación con el resto de los datos obtenidos, no obstante, en este contexto también son estadísticamente significativos el resto de las cifras obtenidas, porque representan parte de la realidad ya que con frecuencia nos encontramos con población superdotada afectada por la indiferencia y rigidez del sistema educativo, al ser ignorados/as en los espacios pedagógicos; lo cual invisibiliza o anula sus verdaderas **habilidades**, por lo tanto, los docentes no las detectan; ahí se podría ubicar el 8,6% de las opiniones que afirman que los educandos con superdotación son poco hábiles y el 9,7% que no respondió (NR).

**Tabla 10****Características definen con mayor precisión: Sensibilidad ante los problemas sociales**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada	6	2,2	2,2	2,2
	Poco	83	29,7	29,7	31,9
	Bastante	101	36,2	36,2	68,1
	Mucho	59	21,1	21,1	89,2
	No responde	30	10,8	10,8	100,0
	Total	279	100,0	100,0	

Estos datos expresan la opinión docente asignando un 21,1% al criterio que relaciona en demasía la "sensibilidad ante los problemas sociales" y un 36,2% que lo considera bastante sensible. Estos datos son contrastados por un 29,7% de opiniones contrarias y un 10,8% de encuestados que no respondieron a la pregunta, esto último podría interpretarse como desconocimiento respecto al tema. Llama la atención que aunque la mayoría de docentes asocian este rasgo a la superdotación, aproximadamente un 30% lo hace en un bajísimo porcentaje. Es importante tomar en cuenta este tipo de información a la hora de pensar en los conceptos que tienen sobre el tema aquellos profesionales responsables de la educación infantil y de las posibles respuestas que requieren.

**Tabla 11****Características definen con mayor precisión: Capacidad de Memoria**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada	1	,4	,4	,4
	Poco	22	7,9	7,9	8,2
	Bastante	85	30,5	30,5	38,7
	Mucho	154	55,2	55,2	93,9
	No responde	17	6,1	6,1	100,0
	Total	279	100,0	100,0	

La tabla 11 indica similitudes muy representativas en los criterios de valoración: mucho 55,2% y bastante 30,5% los cuales representan el 85,7% de la opinión de los encuestados que valoran la "capacidad

de memoria" como un rasgo definitorio de la superdotación infantil. Para efectos de esta investigación estas puntuaciones son estadísticamente muy significativas; sin embargo, el 7,9% que muestra una baja asociación entre capacidad de memoria y superdotación y un 6,1% que no responde no debe pasar desapercibido porque en alguna medida su desinformación o falta de conocimiento puede obstaculizar la integración y atención adecuada de un educando con altas capacidades en el aula.

**Tabla 12**

**Características definen con mayor precisión: Grado de Madurez**

Valid		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
					Percent
	Poco	37	13,3	13,3	13,3
	Bastante	131	47,0	47,0	60,2
	Mucho	92	33,0	33,0	93,2
	No responde	19	6,8	6,8	100,0
	Total	279	100,0	100,0	

Los resultados de la tabla anterior evidencian que en opinión de los docentes el "grado de madurez" en niños/as con superdotación es bastante alto según el 47% y muy alto según el 33%, representando un 80% de las opiniones; sin embargo, un 13,3% indicó poco grado de madurez en la población con superdotación y el 6,8% no respondió, estos datos son estadísticamente significativos porque constituyen un total de un 20,1% de las opiniones. Es importante analizar las diferencias señaladas en los datos estadísticos porque se evidencia conceptos asociados a mitos ya que el grado de madurez depende de la personalidad, las experiencias de aprendizaje y el desarrollo psicológico del educando más que de una ubicación otorgada por sus capacidades cognitivas.

**Tabla 13****Características definen con mayor precisión: Capacidad intelectual**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada	2	,7	,7	,7
	Poco	11	3,9	3,9	4,7
	Bastante	76	27,2	27,2	31,9
	Mucho	168	60,2	60,2	92,1
	No responde	22	7,9	7,9	100,0
	Total	279	100,0	100,0	

De acuerdo con los resultados estadísticos de la tabla anterior, el 60,2% (mucho) y el 27,2% (bastante), que unidos constituyen una significativa mayoría del 87,4% del total de los docentes, opinaron que la “capacidad intelectual” es un rasgo definitorio de la superdotación. Los datos correspondientes a un 3,9% que dijo que la Capacidad Intelectual está poco presente en esta población y el 7,9% que no respondió (NR) no desmerecen importancia en la investigación, debido a que tradicionalmente la capacidad intelectual a sido determinante al referirse al concepto de superdotación; el bajo porcentaje de docentes que expresó desacuerdo, quizás responda a desconocimiento sobre el tema de estudio.

**Tabla 14****Características definen con mayor precisión: Capacidad de liderazgo**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada	5	1,8	1,8	1,8
	Poco	57	20,4	20,4	22,2
	Bastante	108	38,7	38,7	60,9
	Mucho	81	29,0	29,0	90,0
	No responde	28	10,0	10,0	100,0
	Total	279	100,0	100,0	

Las cifras anteriores muestran opiniones disímiles entre los docentes consultados. Observamos en los datos que un 29% de los docentes señala la “capacidad de liderazgo” como un rasgo muy presente en el individuo con superdotación aunado a un 38,7% que opina que esta es una característica bastante frecuente en la población superdotada, reuniendo una mayoría del 67,7% que asocia la capacidad de liderazgo a la superdotación, el 20,4% opina lo contrario y un 10% no respondió (NR); estos datos representan un 30,4% del porcentaje total, lo cual constituye una cifra significativa estadísticamente. La situación de opiniones divididas, que se ha descrito podría tener

relación con el hecho de que el liderazgo, al igual que otras potencialidades de la persona con superdotación requieren de un ambiente estimulante para desenvolverse y mostrarse o varían de acuerdo a la personalidad del individuo; muchos niños/as con superdotación suelen mostrar liderazgo en los primeros años de escolaridad, pero al llegar a la educación formal viven experiencias escolares negativas y opresoras que coadyuvan para que esto cambie, podría ser esta una razón del por qué el 30,4% de los consultados/as no consideran que el liderazgo sea un rasgo constitutivo del aprendiz con superdotación o simplemente, no hayan respondido.

**Tabla 15**

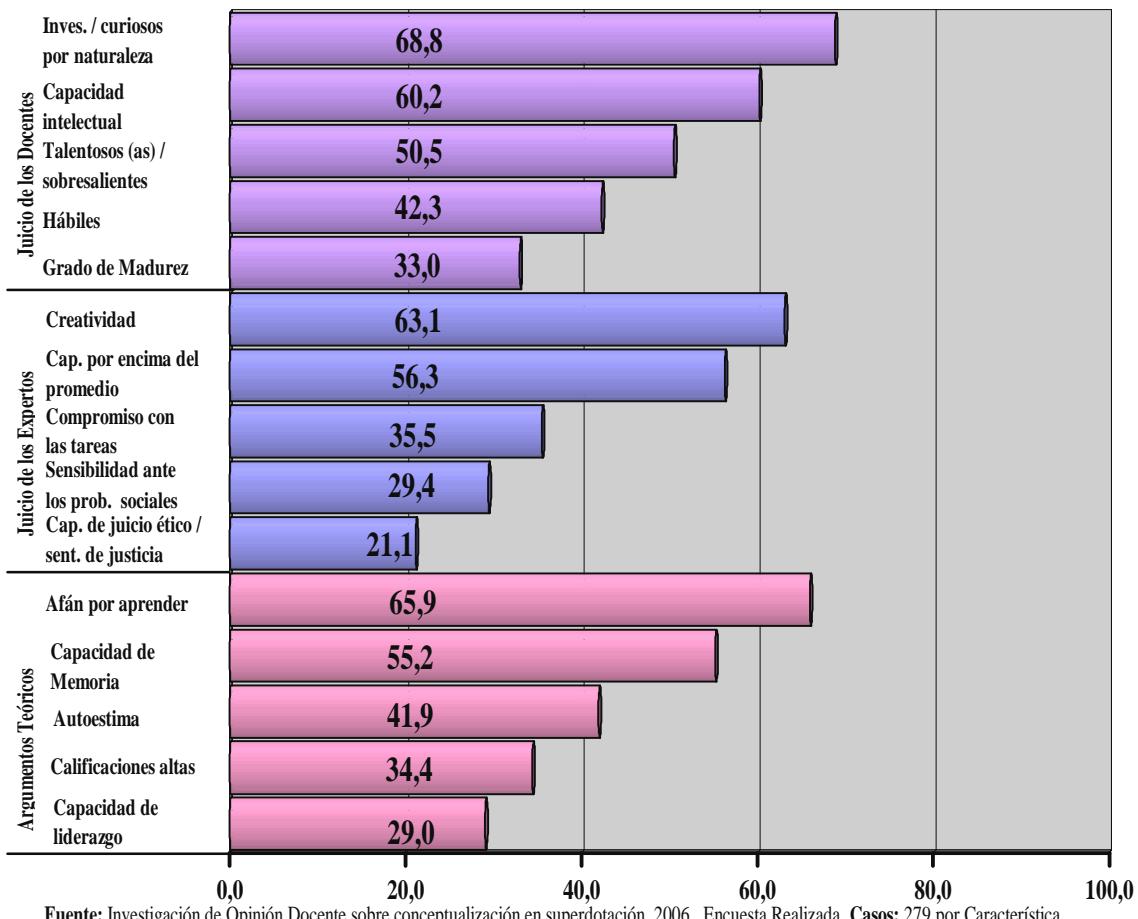
**Características definen con mayor precisión: Afán por aprender**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada	3	1,1	1,1	1,1
	Poco	8	2,9	2,9	3,9
	Bastante	69	24,7	24,7	28,7
	Mucho	184	65,9	65,9	94,6
	No responde	15	5,4	5,4	100,0
	Total	279	100,0	100,0	

La tabla 15 muestra el resultado del último descriptor asociado a la variable número 1 en ella la mayoría de los encuestados 65,9% opinó que muchos de los infantes con superdotación manifiestan "afán por aprender", seguido por un 24,7% que señalan bastante afán por aprender en este conglomerado y un porcentaje de 4,0% aproximadamente en desacuerdo seguido por el 5,4% que no respondió la pregunta. Estos datos estadísticos evidencian una alta tendencia (90,6%) de las opiniones docentes que asocian el rasgo señalado anteriormente con la superdotación infantil, sin embargo, hay una diferencia de cerca de un 10,0% que no asocia el *afán por aprender* con los educandos con superdotación; aunque el porcentaje es bajo, no deja de ser una cifra significativa en el estudio, porque la percepción conceptual de los docentes hacia los educandos con superdotación repercute directamente en su labor docente; en muchos casos, un educando puede encubrir el *afán por aprender* porque es descalificado o sus intereses son desvalorados o ignorados, lo cual, provoca desmotivación o ausencia de afán por aprender. Es necesario hacer un esfuerzo por crear ambientes inclusivos y más equitativos que optimicen el deseo innato por aprender que tienen los niños/as con superdotación.

Gráfico 1

CARACTERÍSTICAS QUE DEFINEN CON MAYOR PRECISIÓN A LOS NIÑOS (AS) CON SUPERDOTACIÓN:  
JUICIO DE LOS DOCENTES, EXPERTOS Y TEORÍA (SOLO PORCENTAJES DE MUCHO)



Fuente: Investigación de Opinión Docente sobre conceptualización en superdotación. 2006. Encuesta Realizada. Casos: 279 por Característica.

Este primer gráfico, representa en forma resumida la información analizada anteriormente en las tablas de la 1 a la 15; pero a la vez permite comparar los criterios básicos que según docentes (barra color violeta), expertos contemporáneos (Barra azul) y teóricos tradicionales (barra color rosada/fucsia) describen en alto grado:

**mucho**, a los/as niños/as con superdotación.

(aproximadamente la mitad de los docentes que participaron en la investigación tienen un concepto acertado de la superdotación infantil).

Los gráficos siguientes contienen y resumen la información analizada en las tablas anteriores; por lo tanto en este segmento se pretende destacar otros aspectos relevantes de la investigación que permiten comparar datos y desprender mediante el análisis de los mismos algunas apreciaciones importantes, como las siguientes:

Se observan respuestas bastante parejas u homogéneas respecto a las diferentes definiciones valoradas en la investigación, se observa un alto grado de coincidencia entre las opiniones de los docentes, respecto a los descriptores de superdotación indicados por el gremio docente (colegas), las concepciones dadas por la teoría y las consideradas por los/as expertos/as en el campo, en los resultados de cada uno de los gráficos, es notorio que las diferencias porcentuales son relativamente pequeñas.

Al comparar los datos estadísticos del gráfico 1 con los de los gráficos siguientes 2<sup>a</sup> y 2b se observan aspectos evolutivos del concepto tradicional de superdotación en el análisis de los datos aportados por los/las docentes (acercamiento a las propuestas de los modelos multifactoriales de la superdotación), tales como: la creatividad, sensibilidad ante los problemas sociales, capacidad de juicio ético - sentido de justicia y liderazgo; estos descriptores obtienen porcentajes estadísticos altos; los resultados podrían interpretarse diciendo que se está dando una transformación conceptual de la concepción docente respecto a la superdotación, concibiendo a estos/as niños/as en forma integral y no solo asociando su condición a un alto coeficiente intelectual (CI), lo cual se acerca a nuevas propuestas conceptuales investigadas y definidas por los expertos del campo de la superdotación.

Veamos algunos resultados encontrados en la investigación que confirman lo dicho:

*Creatividad: 87,5%* (63,1%: mucho y el 24,4%: bastante) solo un 8,6%: poco y NR;

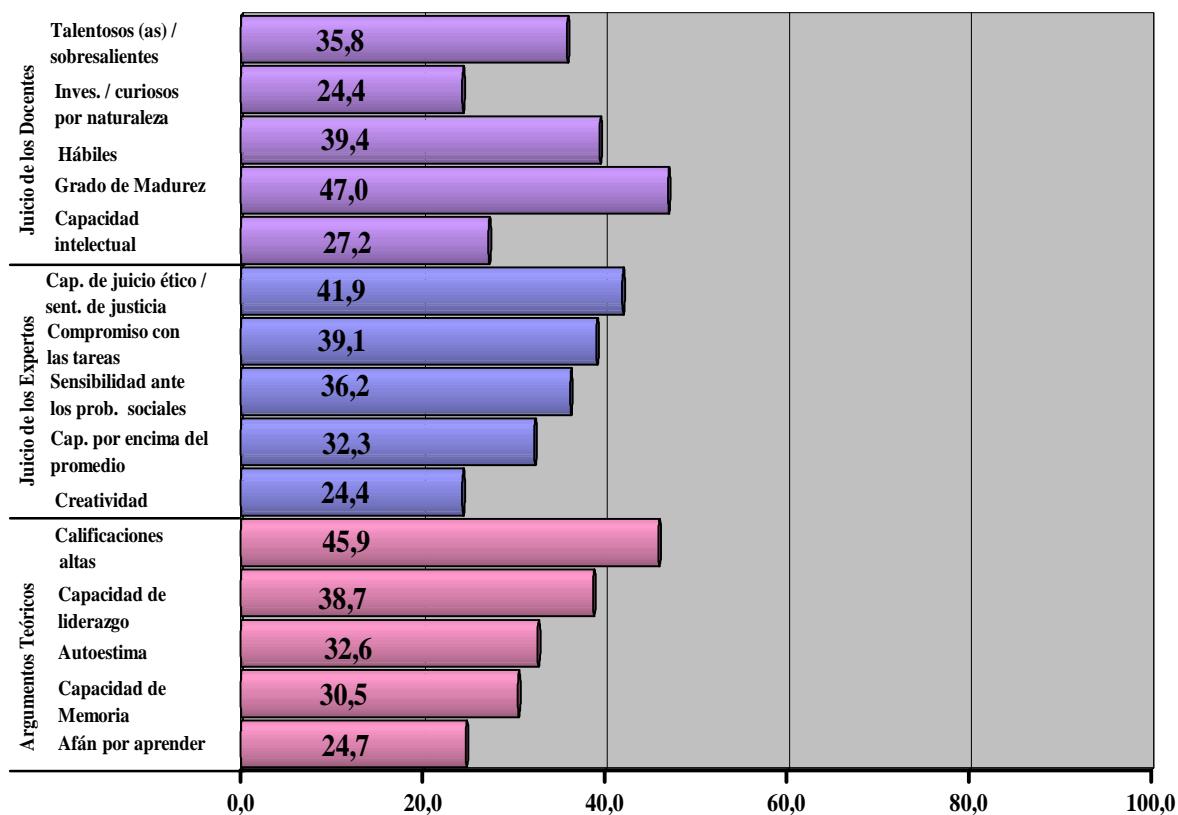
*Sensibilidad ante los problemas sociales: 61,6%* (29,4%: mucho y el 36,2%: bastante), solo un 31,9%: poco y NR;

*Capacidad de juicio ético/ sentido de justicia: 63,0%* (21,1%: mucho y 41,9: bastante), solo 19,0%: poco y NR;

*Capacidad de liderazgo: 67,7%* (29,0%: mucho y el 38,7%: bastante), solo el 22,2%: poco y NR.

**Gráfico 2a**

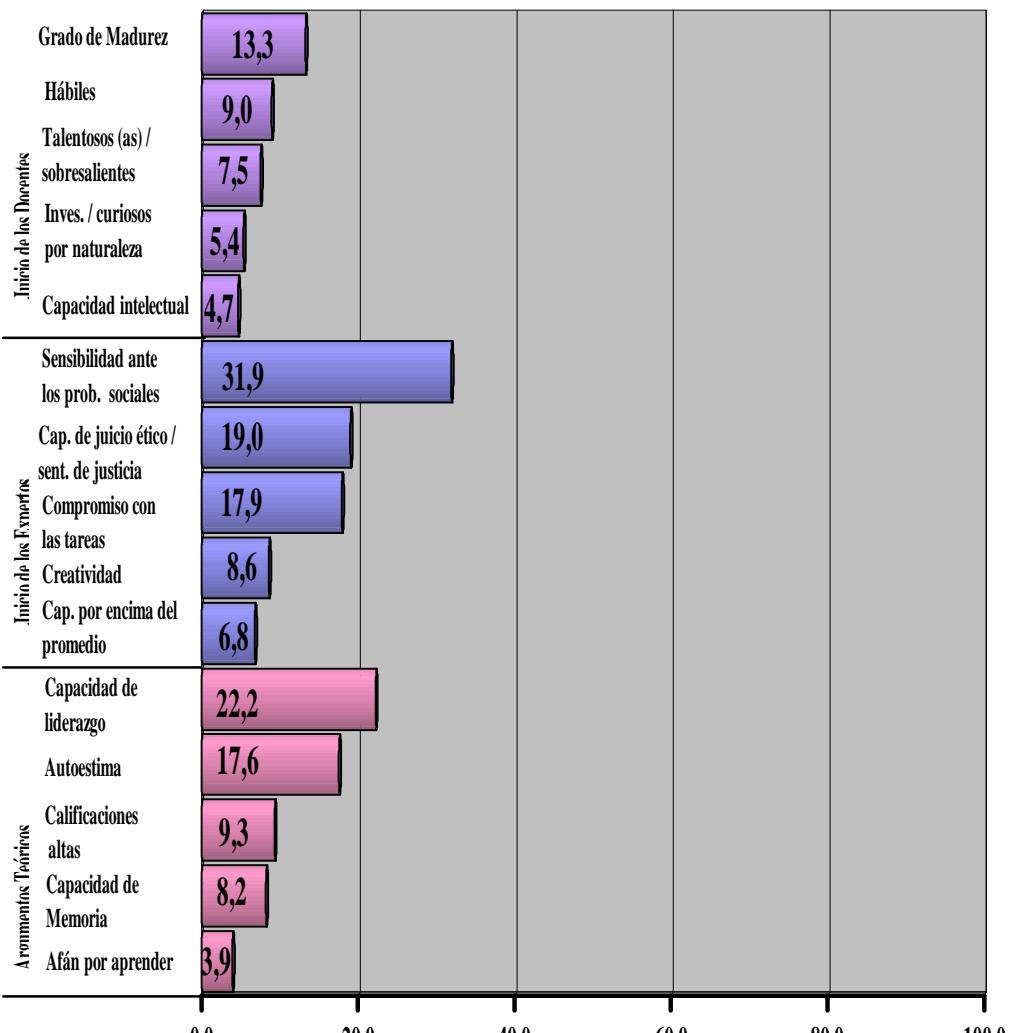
**CARACTERÍSTICAS QUE DEFINEN CON MAYOR PRECISIÓN A LOS NIÑOS (AS) CON SUPERDOTACIÓN:  
JUICIO DE LOS DOCENTES, EXPERTOS Y TEORÍA (SOLO PORCENTAJES DE BASTANTE)**



Fuente: Encuesta Realizada. Casos: 279 por Característica.

## Gráfico 2b

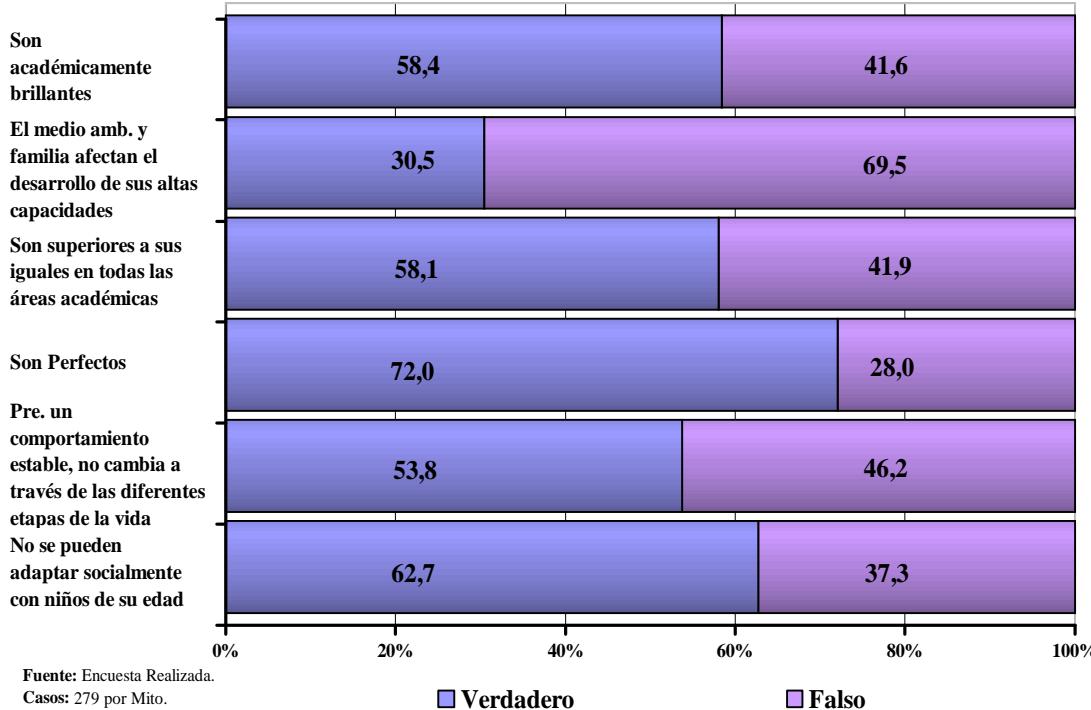
### CARACTERÍSTICAS QUE DEFINEN CON MAYOR PRECISIÓN A LOS NIÑOS (AS) CON SUPERDOTACIÓN: JUICIO DE LOS DOCENTES, EXPERTOS Y TEORÍA (SOLO PORCENTAJES DE POCO O NADA)



Fuente: Encuesta Realizada. Morales, K. 2006. Casos: 279 por Características.

### Gráfico 3

#### MITOS O FALSAS CREENCIAS RESPECTO A LOS NIÑOS (AS) CON SUPERDOTACIÓN



El gráfico anterior demuestra algunos mitos que posee el profesorado de preescolar y primaria (muestra del estudio) respecto a su definición del niño/a con superdotación, la mayoría de los docentes considera como verdaderos los mitos descritos en el gráfico, tal como se muestra a continuación:

El 58,4% o sea más de la mitad de los profesores y profesoras creen que todos estos educandos son académicamente brillantes;

El 69,5% de los docentes manifiestan que el medio ambiente y la familia no afectan el desarrollo de sus altas capacidades;

El 58,1% opina que este alumnado es superior a sus iguales en todas las áreas académicas; el 72% los concibe como niños/as perfectos/as. Del total de docentes, la mayoría o sea un 53,8% están de acuerdo con la afirmación de que la niñez con superdotación presenta un comportamiento estable en las diferentes etapas del desarrollo, y por último, el 62,7% de los docentes están de acuerdo en que los educandos con superdotación no pueden adaptarse socialmente a niños/as de su edad cronológica, solo un 37,3% afirma lo contrario, por lo tanto, este mito es asumido como verdad. Los resultados manifestados en la información estadística del gráfico anterior esta claramente dividida; sin embargo, como se describió

anteriormente, los porcentajes en cada uno de los enunciados (mitos) revela claramente que los docentes encuestados en una gran mayoría afirmaron como *verdades* los mitos descritos, confirmándose así, su desconocimiento y falsas ideas respecto a la concepción docente de la superdotación, lo cual, evidencia los requerimientos de capacitación docente que deben ser atendidos, para evitar en lo posible las valoraciones erradas.

## **Variable II**

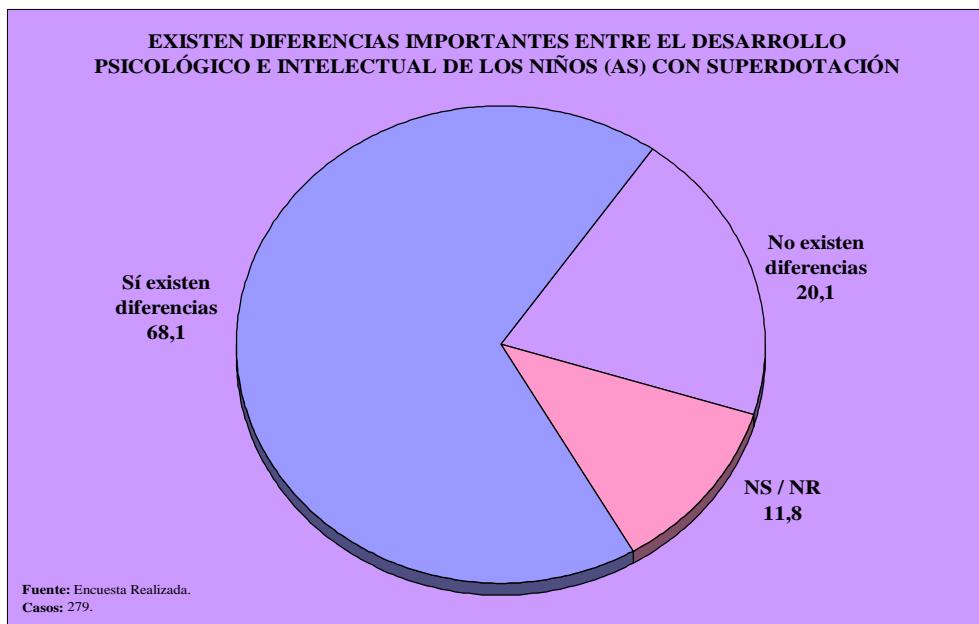
### **Necesidades educativas de los niños y niñas con superdotación**

Antes de analizar la información estadística obtenida en esta investigación respecto a la opinión docente acerca de las necesidades educativas especiales del educando con superdotación, es importante definir según los expertos quien puede ser un niño/a con niños con necesidades educativas especiales (n.e.e).

Según Macotela, (1994) un niño/a con necesidades educativas especiales es aquel que muestra desviaciones en comparación con los niños/as promedio. Desviaciones estándar por debajo del promedio (CI entre 55 y 70) y por encima del promedio (CI entre 130- 145). La desviación es tal que el sujeto requiere de prácticas escolares modificadas o especiales para poder desarrollar su máxima capacidad. Gallagher (1983).

En esta sección se pretende comprobar la opinión docente respecto a varios aspectos que determinan si los/as educandos con superdotación poseen necesidades educativas especiales (n.e.e.):

- Disincronía entre desarrollo intelectual y psicológico;
- Precocidad intelectual con respecto al desarrollo cronológico (maduración socio- afectiva)
- Conveniencia de su presencia en aulas regulares;
- Los docentes valoran las n.e.e. del alumno/a con superdotación;
- Importancia que dan a los problemas asociados a los/as educandos con talentos superiores;
- Están los docentes preparados para darles atención educativa;

**Gráfico 4**

El gráfico muestra claramente la opinión docente respecto al enunciado: "existen diferencias entre el desarrollo psicológico e intelectual del niño/a con superdotación" en donde el 68,1% responde afirmativamente, un 20,1% de los participantes opinó que no hay diferencias, lo cual es significativo estadísticamente y debe tomarse en cuenta en eventuales programas de capacitación docente. Un 11,8% no respondió (NR) quizá porque desconocen la respuesta. Estas diferencias son importantes en los resultados de la investigación, porque manifiestan la heterogeneidad de opinión docente respecto a la detección de los rasgos y necesidades psicológicas en la población altamente talentosa o superdotada.

**Tabla 16**

**Hay diferencias importantes entre la edad cronológica y la madurez emocional de los niños con superdotación**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sí	184	65,9	65,9	65,9
	No	68	24,4	24,4	90,3
	NS / NR	27	9,7	9,7	100,0
	Total	279	100,0	100,0	

Los resultados representados en la tabla anterior indican que el 65,9% de los docentes opinan que si existen diferencias importantes entre la edad cronológica y la madurez emocional (socio-afectiva) en los niños/as con superdotación, confirmando así las diferencias significativas que suelen darse en su desarrollo emocional, un 24,4% afirmó que no hay diferencias, esto puede deberse a que haya desconocimiento respecto al tema, más que a una afirmación con conocimiento de causa. Estas diferencias de opinión constituyen un dato estadísticamente muy significativo que debe considerarse para eventuales intervenciones. Por último, vemos un 9,7% correspondiente a los docentes que no respondieron, quizá por su desconocimiento del tema en estudio, porcentaje que también es estadísticamente revelador, si interpretamos la información tomando en cuenta que generalmente no contestamos cuando no conocemos la respuesta. (**Ver detalles en anexo IV**)

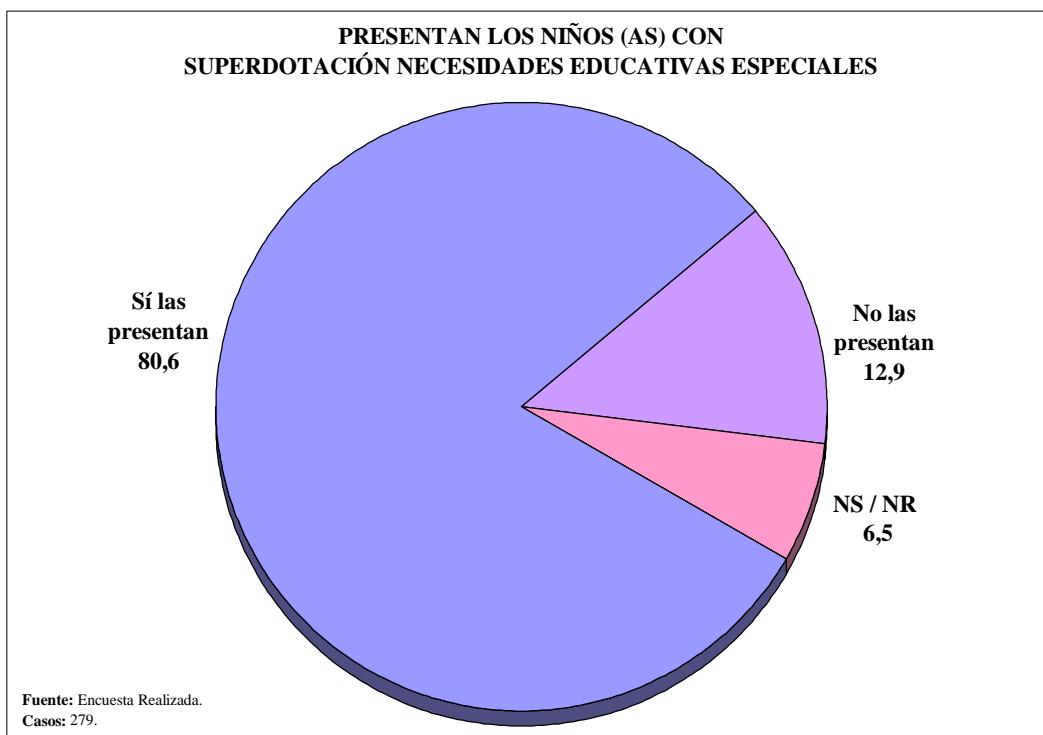
**Tabla 17**

**Es conveniente la presencia de alumnos (as) con superdotación**

Valid	Sí	Frequency	Percent	Cumulative Percent	
				Valid Percent	Cumulative Percent
	Sí	178	63,8	63,8	63,8
	No	48	17,2	17,2	81,0
	NS / NR	53	19,0	19,0	100,0
	Total	279	100,0	100,0	

La información de la tabla anterior nos brinda datos porcentuales muy significativos acerca de la opinión docente respecto a su actitud positiva o negativa hacia el hecho de contar con educandos con superdotación en el salón de clase, sus actitudes son determinantes en la atención de las necesidades educativas especiales que puedan requerir los aprendices. Como lo indica la tabla anterior un porcentaje del 63,8% de los participantes en el estudio asegura que si es conveniente la presencia de estos educandos en las aulas regulares; un 17,2% no está de acuerdo y un 19,0% no respondió (NR); este último dato podría atribuirse al desconocimiento docente sobre el asunto. La mayoría del 63,8% del profesorado tiene una actitud de apertura y positivismo; actitud indispensable para detectar a los niños/as con superdotación en el aula.

Gráfico 5



La gráfica anterior exhibe la contundencia de opinión docente al afirmar con un porcentaje del 80,6% que el alumnado con superdotación si manifiesta *necesidades educativas especiales*. La gran mayoría del profesorado tiene clara conciencia de las necesidades de atención específicas y de la responsabilidad del sistema educativo, que no debería ser indiferente, sino proveer respuestas educativas atinentes, de lo contrario pueden derivarse otros problemas. Un 12,9% señala que esta población con altas capacidades no presenta n.e.e. quizás porque tienen la idea de que estos educandos son autosuficientes, pueden salir adelante sin ninguna ayuda específica, lo cual es un error. Por último un 6,5% de los encuestados no respondió (NR), pudiéndose interpretar ese porcentaje de respuestas como estadísticamente significativo, pues si el docente no responde, podría deberse a su ignorancia; y si no comprende la problemática, tampoco detectaría y menos atendería las necesidades educativas del niño/a con superdotación.

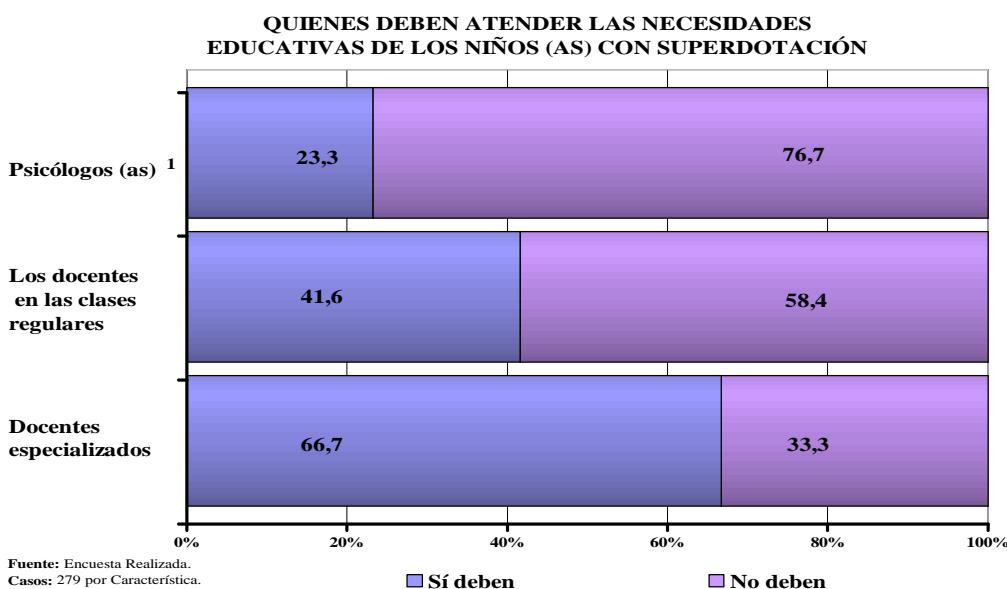
Tabla 18

**Los docentes tienen capacitación para dar atención educativa adecuada al alumno con superdotación**

	Valid	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
					Percent
	Sí	45	16,1	16,1	16,1
	No	223	79,9	79,9	96,1
	NS / NR	11	3,9	3,9	100,0
	Total	279	100,0	100,0	

La tabla 18 manifiesta los datos porcentuales de la opinión docente en donde se evidencia claramente que una mayoría del 79,9% de ellos consideran no estar capacitados para dar atención educativa adecuada a los aprendices con superdotación, porque no les han capacitado, seguido por un 16,1% que dice estar capacitado quizá porque se auto informado o a recibido información por otras fuentes y por último un 3,9% no responde. (Ver *detalles en el anexo V*)

Gráfico 6



El gráfico anterior se complementa con la información obtenida en la tabla 18 en la que se comprobó que los docentes en su mayoría consideran no estar capacitados para atender población educativa con

superdotación y en el gráfico 6 ellos señalan que son preferiblemente **profesores especializados** los que deberían atender a los educandos en cuestión, tal como lo confirman los siguientes datos estadísticos:

- El 66,7% de los docentes opinan que las n.e.e. de los niños/as con superdotación deben ser atendidas por profesores/as especializados.
- El 41,6% consideran que deben ser atendidos por los docentes del aula regular
- El 23,3% de los docentes opinan que son los psicólogos quienes deben atender las n.e.e. de los niños/as con superdotación.

### Variable III

#### Opinión docente acerca de las respuestas o alternativas educativas para el alumnado con superdotación.

- Percepción docente acerca de su competencia al realizar intervenciones educativas requeridas por alumnado con superdotación;
- Conocimiento docente acerca de las posibles respuestas o alternativas educativas sugeridas por los especialistas en educación de niños/as con superdotación;
- Capacitación docente recibida y medios por los que esa capacitación ha llegado a los educadores.

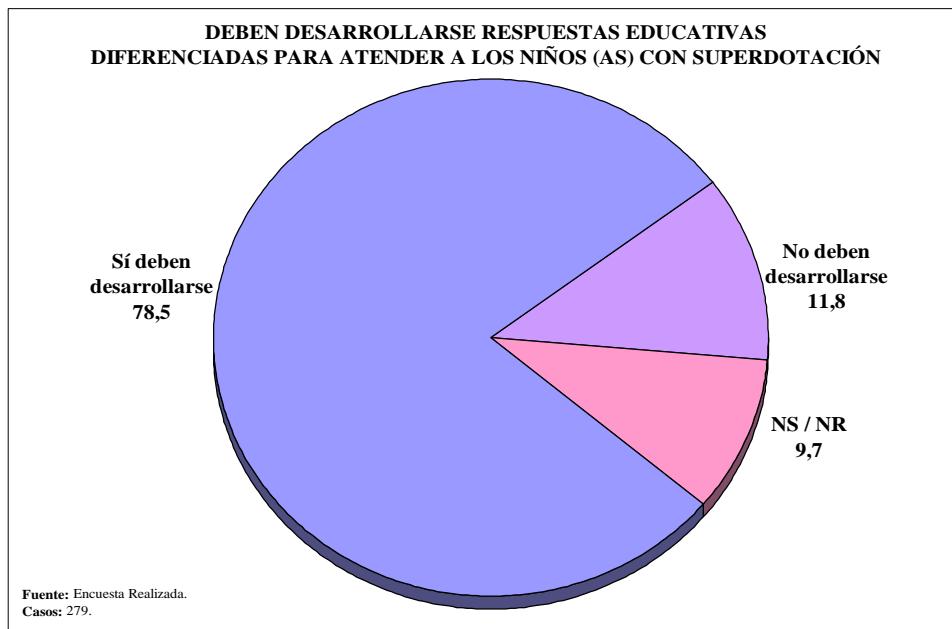
Tabla 19

Está usted capacitado para realizar las intervenciones educativas que pueden requerir los (as) alumnos (as) con superdotación

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sí	57	20,4	20,4	20,4
	No	183	65,6	65,6	86,0
	NS / NR	39	14,0	14,0	100,0
	Total	279	100,0	100,0	

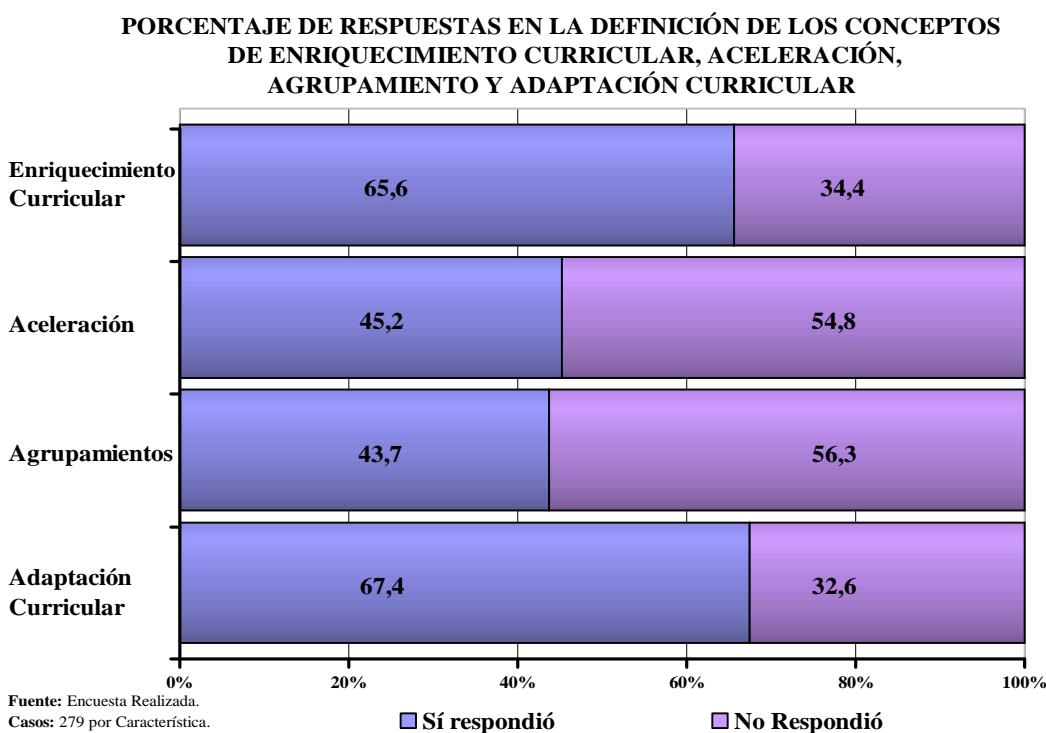
De acuerdo a la información expresada en la tabla 19 un 65,6% de los encuestados señalan que no están en capacidad de realizar las intervenciones educativas que pueden requerir los niños/as con superdotación, lo cual evidencia la necesidad de modificar los programas educativos e implementar la capacitación en estos temas. Un 20,4% contestó afirmativamente, posiblemente porque se han capacitado por medios ajenos a los procedimientos de formación y capacitación profesional, y un 14,0% no respondió (NR), quizá por no comprender la especificidad de lo que se pregunta, lo cual podría interpretarse como desconocimiento sobre la temática.

Gráfico 7



Los resultados demuestran cuantitativamente que la mayoría de los docentes: un 78,5% manifiestan la importancia de brindar respuestas educativas diferenciadas (adecuadas) en la atención educativa de los/as niños/as con superdotación. Un 11,8% no esta de acuerdo, quizá porque consideran que por su alto nivel cognitivo los aprendices pueden avanzar en el contexto académico, y hubo un 9,7% que no respondió.

Gráfico 8



Los resultados concernientes al conocimiento o desconocimiento de los docentes sobre los conceptos: enriquecimiento curricular, aceleración, agrupamiento y adaptación curricular son las siguientes: un 34,4% no respondió (NR) al preguntársele en que consiste el enriquecimiento curricular, un 54,8% no respondió al concepto de aceleración, un 56,3% no respondió (NR) a lo que entiende por agrupamiento y un 32,6% tuvo la misma respuesta (NR) respecto a las adaptaciones curriculares.

En síntesis, los datos estadísticos muestran que la mayoría de docentes desconoce (NR) los conceptos **aceleración y agrupación**, (para más detalles ver el anexo VI).

En cuanto a los términos **enriquecimiento curricular y adaptaciones o adecuaciones curriculares** se evidencia desconocimiento en un menor, pero significativo porcentaje del profesorado. Posiblemente las altas frecuencias porcentuales de docentes que respondieron definiendo los conceptos "adaptaciones y enriquecimiento curriculares" se deba a que les son familiares, pues suelen usarse en la atención de educandos con algún tipo de discapacidad; sin embargo, el significado de los términos difiere substancialmente en cuanto a las técnicas y recursos didácticos específicos que los conforman, según el contexto pedagógico en que

se apliquen (educando con superdotación o con algún tipo de discapacidad).

Tabla 20

**CONCEPTOS DE ADAPTACIÓN CURRICULAR**

Conceptos	Frecuencia	
	Abs.	%
Adaptar el currículo y/o el plan de estudio	16	5,7
Adaptarse al currículo / proceso educativo	9	3,2
Adaptar el currículo hacia arriba o abajo	2	0,7
Adaptar el currículo a distintas situaciones	6	2,2
Adaptar el currículo al contexto sociocultural	13	4,7
Adaptar el currículo a las características del estudiante	15	5,4
Adaptar el currículo a las necesidades e intereses del estudiante	73	26,2
Adaptar el currículo a las capacidades del estudiante	12	4,3
Adaptar el currículo a las características / necesidades del grupo	10	3,6
Metodologías / estrategias educativas de acuerdo a las características del estudiante	10	3,6
Cambios educativos para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje	8	2,9
Modificación de los objetivos / contenidos para optimizar la enseñanza	10	3,6
Adaptar al niño al currículo / programa educativo	1	0,4
Capacidad de adaptarse / cambiar	2	0,7
Reducir el número de estudiantes	1	0,4
NS / NR	91	32,6
<b>TOTAL</b>	<b>279</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Encuesta Realizada.

Tabla 21

## CONCEPTOS DE ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR

Conceptos	Frecuencia	
	Abs.	%
Conjunto de actividades adicionales / creativas que mejoran el aprendizaje de los estudiantes	26	9,3
Conjunto de actividades teórico-prácticas que potencian el aprendizaje de los estudiantes	2	0,7
Estrategias que ayudan a mejorar la calidad del proceso educativo	8	2,9
Mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje	2	0,7
Adecuar el currículo a las necesidades educativas / de conocimiento del / los estudiantes	13	4,7
Mejorar el currículo por medio de técnicas y estrategias adicionales	11	3,9
Mejorar el currículo, programas y métodos de trabajo a nivel escolar	42	15,1
Enriquecimiento de los contenidos, objetivos, temas y conceptos educativos	10	3,6
Incremento / ampliación del grado de conocimientos en el ambiente escolar	13	4,7
Preparación / actualización del docente en el área pedagógica	34	12,2
Incremento del conocimiento por parte de los docentes mediante la capacitación	22	7,9
NS / NR	96	34,4
<b>TOTAL</b>	<b>279</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Encuesta Realizada.

Las tablas 20 y 21 describen la diversidad de respuestas dadas por el profesorado al definir los conceptos **adaptación curricular y enriquecimiento curricular**; el alto porcentaje de docentes que definió los conceptos (67,4% y 65,6% respectivamente) lo hicieron asociándolos en la mayoría de los casos a actividades de mejoramiento del currículo, aumento en la cantidad de actividades, mejora en la preparación de los docentes y otras actividades un tanto imprecisas, que no coinciden directamente con las concepciones de adecuación y enriquecimiento curricular que enuncia la teoría y los expertos en la educación de niños/as con superdotación o talentos superiores. Así, los resultados revelan desconocimiento del profesorado acerca de las alternativas educativas enunciadas en la investigación.

Tabla 22

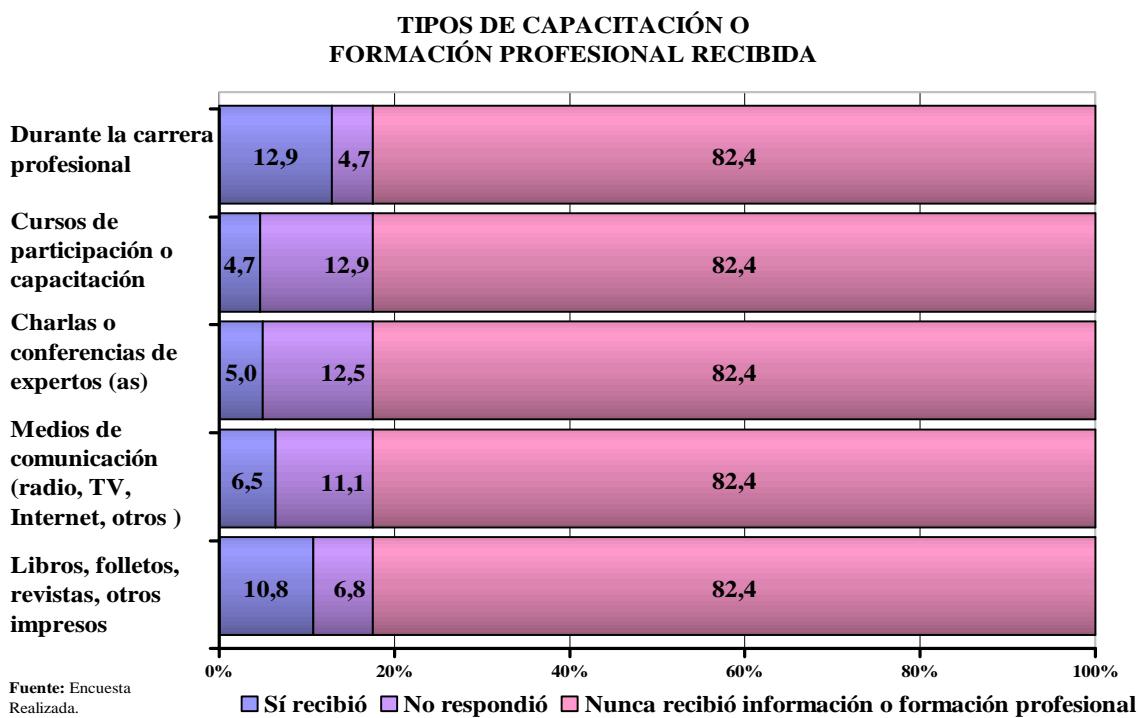
**Ha recibido usted capacitación o formación profesional en el tema de la superdotación**

Valid		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	Sí	49	17,6	17,6	17,6
	No	228	81,7	81,7	99,3
	NS / NR	2	,7	,7	100,0
	Total	279	100,0	100,0	

Como se puede observar en la tabla 22 los docentes de preescolar y primaria representados en la muestra no han recibido formación profesional ni capacitación en el tema de la superdotación en un 81,7% del total, un 17,6% si ha recibido y un 0,7% que no tiene valor significativo en el estudio, no respondió.

La alta frecuencia de respuestas negativas confirman los requerimientos de formación y capacitación para que los docentes puedan ser consecuentes con los principios de integración/inclusión y atención a la diversidad educativa dentro del sistema educativo regular.

Gráfico 9



Los datos estadísticos expresados en el gráfico anterior muestran que una mayoría del 82,4% de los docentes encuestados no ha recibido formación o capacitación que les prepare para atender la población educativa con superdotación.

Las minorías indicadas en el gráfico con color azul han recibido capacitación de diferentes tipos:

- Durante la carrera: 12,9%
- Cursos de participación o capacitación: 4,7%
- Charlas y conferencias dadas por expertos: 5.0%;
- Medios de comunicación: 6,5%;
- Documentos escritos: 10,8%

Los resultados anteriores evidencian con alto grado de objetividad científica la realidad del tema de investigación y proveen información cuantitativa suficiente para obtener las siguientes conclusiones.

## Conclusiones de la investigación

La investigación realizada aportó mucha información valiosa referente al tema abordado en el estudio; sin embargo, para efectos de la presente investigación se presentarán las conclusiones directamente relacionadas con las variables referidas a:

Conceptualización docente de la superdotación infantil (Descriptores que definen a individuos con superdotación);

Presencia o no de Necesidades Educativas Especiales en educandos con superdotación;

Opinión docente respecto a respuestas o alternativas educativas para el niño/a con superdotación.

Es concluyente que los docentes en general coinciden tanto entre ellos como con la teoría y los expertos contemporáneos (en gran medida), respecto a los descriptores o rasgos que definen la superdotación.

La investigación vislumbró un conocimiento más amplio o evolucionado por parte de los docentes con relación al concepto de superdotación, que tradicionalmente ha dado la supremacía al CI como descriptor fundamental del concepto, sin embargo, los resultados obtenidos en esta investigación ubican descriptores o rasgos como la creatividad y el ser curiosos por naturaleza por encima del coeficiente intelectual (CI) y de las altas calificaciones.

Se concluye por los resultados obtenidos en la investigación, que aún existe una serie de estereotipos o "mitos", que siguen considerándose como verdades por la mayoría de los docentes. Por ejemplo, suponer que los individuos con superdotación "son todos académicamente brillantes".

A pesar de lo anterior, a mayoría de las/os profesoras/es consideran que la población educativa con superdotación posee necesidades educativas especiales que no están siendo satisfechas, porque el profesorado (ellos/as) no está capacitado/a para atenderlas adecuadamente.

Los docentes se consideran incompetentes para atender adecuadamente la población educativa con superdotación,

consideran que su educación debe brindarla personal docente especializado.

Existen divergencias de opinión respecto a la existencia o no de diferencias entre el coeficiente intelectual y el desarrollo psicológico y lo mismo entre la edad cronológica y la madurez emocional, de 60% contra 20% aproximadamente, lo cual evidencia falta de información sobre el tema y refleja desorientación e incapacidad.

Por los resultados obtenidos en el apartado anterior se puede afirmar que la mayoría de docentes está de acuerdo en la integración de la población con superdotación dentro del sistema educativo regular.

Por último, los bajos porcentaje de docentes con algún tipo de formación específica, permite concluir que en general los profesores/as no están preparados para atender ni responder adecuadamente a las necesidades educativas especiales de la población educativa con superdotación y desconocen las respuestas y alternativas recomendadas pedagógicamente para atenderles, esto es confirmado por una mayoría que nunca a En cuanto a las respuestas educativas o alternativas de atención escolar recomendadas para niños/as con superdotación, se puede concluir que los docentes tienen información confusa y poco precisa de las alternativas educativas investigadas y en muchos casos las desconocen. (Aceleración - agrupamientos).

## Referencias bibliográficas

- Alonso, J. y Benito, Y. 2004. Necesidades Educativas y Sociales de los Alumnos superdotados. Editorial Bonum, Buenos Aires, Argentina.
- Barrantes, Rodrigo. Investigación: Un enfoque cuantitativo y cualitativo. Editorial EUNED. Costa Rica, 1999.
- Benito, Yolanda. y Alonso, Juan. 2004. Sobredotación Intelectual I: Definición e Identificación. Editorial UTPL, Loja, Ecuador.
- Benito, Yolanda y Alonso, Juan. 2004. Sobredotación Intelectual II: Superdotados, Talentos, Creativos y Desarrollo Emocional. Editorial UTPL, Loja, Ecuador.
- Benito, Yolanda y Alonso, Juan. 2004. Sobredotación Intelectual III: Intervención Familiar y Académica. Editorial UTPL, Loja, Ecuador.
- Colom, Roberto. 1998. Psicología de las Diferencias Individuales. Ediciones Pirámide, Madrid, España.
- Corit, A. 1990. Los niños superdotadas. Ediciones Herder, Barcelona, España.
- Hernández , Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, Pilar. "Metodología de la Investigación" Editorial Mc Graw- Hill. II edición, México. 1998.
- Rezulli, Joseph. 1977. El modelo de la triada del enriquecimiento: una guía para desarrollar programas defendibles para el dotado y lo talentoso. Centro de Mansfield, CT.: prensa que aprende creativa.
- Verhaären, Patricia R. 1991. Educación de alumnos superdotados. MEC. Madrid, España.
- Vigotsky, L.S. 1987. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Ciencias sociales. La Habana, Cuba.
- Ministerio de Educación de Chile. 2005 Política Nacional de Educación Especial. II edición. Santiago de Chile. 2005.
- Universidad C. de Chile. 2005. El Modelo PENTA para la Educación de Talentos Académicos. I Edición, Santiago, Chile.

# Anexos

## Anexo I: Frecuencias simples: Población muestral

### Escuela Urbana o Rural

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Urbana	236	84,6	84,6	84,6
	Rural	43	15,4	15,4	100,0
	Total	279	100,0	100,0	

### Dentro o Fuera del GAM

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Dentro del GA	175	62,7	62,7	62,7
	Fuera del GA	104	37,3	37,3	100,0
	Total	279	100,0	100,0	

GAM: Léase Gran Área Metropolitana

### Provincia de ubicación de la Escuela

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	San José	158	56,6	56,6	56,6
	Alajuela	40	14,3	14,3	71,0
	Limón	81	29,0	29,0	100,0
	Total	279	100,0	100,0	

Participación de tres de las siete provincias de Costa Rica.

## Anexo # II: Entrevista a docentes

**UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA  
VICERRECTORIA ACADÉMICA  
DIRECCIÓN DE EXTENSIÓN  
UNIVERSITARIA**



### **Entrevista dirigida a profesores y profesoras de Preescolar y Primaria**

#### **Datos Generales:**

Profesor (a) de Preescolar: ..... Primaria: .....  
Bachiller ( ) Licenciatura ( ) Maestría ( )

**Las siguientes preguntas deben ser contestadas de forma espontánea:**

- 1. ¿Cuándo usted piensa en un niño o niña con superdotación, qué es lo que viene a su mente?**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

- 2. Por favor, de una lista lo más extensa posible de palabras específicas, que en su opinión describen a un niño o niña con superdotación?**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

***¡GRACIAS POR LA INFORMACIÓN!***



? \_\_\_\_\_  
R: \_\_\_\_\_ U: \_\_\_\_\_

### Anexo III:

### Cuestionario dirigido a docentes de preescolar y primaria

*“Usted puede hacer de la escuela una comunidad justa, que integre a todos los niños(as)... respetando las diferentes capacidades y formas de aprender”*

Institución en la que labora: \_\_\_\_\_

Sexo: F ( ) M ( )

Tiempo servido en educación: \_\_\_\_\_

Docente de: 1. Preescolar \_\_\_\_\_ 2. Primaria: \_\_\_\_\_

#### *Indicaciones generales:*

**Su información es muy importante; por favor responda cada unas de las preguntas, leyendo cuidadosamente las instrucciones dadas.**

1. Indique con una ''X'' las características que en su opinión definen con mayor precisión al educando superdotado:

Característica	Nada (0)	Poco (1)	Bastante (2)	Mucho (3)
Investigadores/curiosos por naturaleza				
Capacidad por encima del promedio				
Calificaciones altas				
Compromiso con las tareas				
Autoestima				
Creatividad				
Talentosos/s (as) sobresalientes				

Capacidad de juicio ético y sentido de justicia.				
Hábiles				
Sensibilidad ante los problemas sociales				
Capacidad de memoria				
Grado de madurez				
Capacidad intelectual				
Capacidad de liderazgo				
Afán por aprender				

***En los siguientes ítems, marque con una "X" el espacio o espacios que correspondan a la respuesta correcta.***

¿Qué recursos y herramientas de evaluación diagnóstica considera Ud. que se deben usar para identificar a educandos con superdotación?

1. La observación directa de parte de los maestras(os) \_\_\_\_\_
2. Tests de inteligencia \_\_\_\_\_
3. Entrevistas a padres de familia \_\_\_\_\_
4. Revisión del expediente académico \_\_\_\_\_
5. Registro de las notas obtenidas \_\_\_\_\_
6. Tests de personalidad y creatividad \_\_\_\_\_
7. Otros (as): \_\_\_\_\_
  
3. En su opinión, ¿Cuáles de las siguientes afirmaciones son mitos (falsas creencias)?

Los individuos con altas potencialidades o superdotación:

1. ( ) Son académicamente brillante.
2. ( ) El medio ambiente y la familia afectan el desarrollo de sus altas capacidades.
3. ( ) Son superiores a sus iguales en todas las áreas académicas.
4. ( ) Son perfectos.
5. ( ) Presentan un comportamiento estable, no cambia a través de las diferentes etapas de la vida.
6. ( ) No se pueden adaptar socialmente con niños de su misma edad.

4. ¿Cree usted que existen diferencias importantes entre el desarrollo psicológico e intelectual de los niños y niñas con superdotación?

1. SI: \_\_\_\_\_ 2. NO: \_\_\_\_\_ 9. No sabe / No responde: \_\_\_\_\_
  
5. ¿Considera Ud. que hay diferencias significativas entre la edad cronológica y la madurez emocional de los niños(as) con superdotación?
1. SI: \_\_\_\_\_ 2. NO: \_\_\_\_\_ 9. No sabe/ No responde: \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

6. ¿Cree usted que la presencia de alumnos (as) con superdotación es conveniente?

1. SI: \_\_\_\_\_ 2. NO: \_\_\_\_\_ 9. No sabe / No responde: \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

7. ¿Considera usted que los docentes tienen algún tipo de capacitación para dar atención educativa adecuada al alumnado con superdotación?

1. SI: \_\_\_\_\_ 2. NO: \_\_\_\_\_ 9. No sabe/ No responde:

\_\_\_\_\_

8. ¿Cree usted que los educandos con superdotación presentan necesidades educativas especiales?

1. SI: \_\_\_\_\_ 2. NO: \_\_\_\_\_ 9. No sabe/ No responde: \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

9. ¿Los educandos con superdotación pueden tener un rendimiento académico alto sin necesidad de ayudas pedagógicas específicas?

1. SI: \_\_\_\_\_ 2. NO: \_\_\_\_\_ 9. No sabe/ No responde:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

10. ¿Cree Ud. que se deben desarrollar respuestas educativas diferenciadas para atender a los niños y niñas con algún grado de superdotación?

1. SI: \_\_\_\_\_ 2. NO: \_\_\_\_\_ 9. No sabe/ No responde:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

11. ¿Está Ud. capacitada (o) para realizar las intervenciones educativas que pueden requerir los alumnos (as) con superdotación?

1. SI: \_\_\_\_\_ 2. NO: \_\_\_\_\_ 9. No sabe/ No responde: \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

12. Defina los siguientes conceptos: *enriquecimiento curricular, aceleración, agrupamiento y adaptación curricular*; si los desconoce, indíquelo en los espacios respectivos.

Enriquecimiento curricular:

---



---

Aceleración:

---



---

Agrupamientos:

---



---

Adaptación Curricular:

---



---

13. En su opinión ¿quiénes deberían atender las necesidades educativas especiales que presenten los alumnos (as) con superdotación?

1. ( ) Psicólogos(as)
2. ( ) Los docentes en las clases regulares
3. ( ) Docentes especializados
4. ( ) Otros profesionales: \_\_\_\_\_

14. ¿Ha recibido Ud. capacitación o formación profesional sobre el tema de la superdotación?

1. SI: \_\_\_\_\_ 2. NO: \_\_\_\_\_ 9. No sabe/ No responde: \_\_\_\_\_

Si su respuesta es afirmativa indique por qué medios recibió la información:

1. ( ) Durante la carrera profesional
2. ( ) Cursos de participación o capacitación
3. ( ) Charlas o conferencias de expertos (as)
4. ( ) Medios de comunicación (radio/televisión/Internet, otros)
5. ( ) Libros, folletos, revistas, otros impresos

***¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!***

## Anexo IV: Diferencias: edad cronológica y madurez emocional

### Razón A: Hay diferencias importantes entre la edad cronológica y la madurez emocional

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Son niños más maduros, su conducta no es la de su edad cronológica	42	15,1	16,7	16,7
	En ocasiones los niños con superdotación pueden tener una mayor madurez emocional	6	2,2	2,4	19,0
	Se muestran críticos / interesados por distintos temas / conocen mucho sobre muchos temas	7	2,5	2,8	21,8
	Tiene más capacidad para analizar experiencias y entender su mundo	13	4,7	5,2	27,0
	Poseen una mayor capacidad de razonamiento / desarrollo cognitivo	8	2,9	3,2	30,2
	Tienen más capacidad para desarrollar su pensamiento lógico	1	,4	,4	30,6
	Tienen mayor interés por la investigación	1	,4	,4	31,0
	Son niños con una mayor estimulación	2	,7	,8	31,7
	Poseen intereses distintos a los de los niños de su edad	1	,4	,4	32,1
	Las personas los tratan como adultos	2	,7	,8	32,9
	Puede variar de acuerdo a su desarrollo / estimulación dentro de su ambiente	6	2,2	2,4	35,3
	Depende de las habilidades / capacidades del niño	3	1,1	1,2	36,5
	En ocasiones tiene una mayor madurez emocional, otras veces no	8	2,9	3,2	39,7
	Sus capacidades cognitivas no implican que sean más maduros	26	9,3	10,3	50,0
	En ocasiones son niños muy inteligentes, pero inmaduros	7	2,5	2,8	52,8
	Al convivir con otros niños tienen su mismo desarrollo emocional	2	,7	,8	53,6
	El niño se comporta igual que los otros niños de su misma edad	3	1,1	1,2	54,8
	Saben mucho, pero no saben manejar su forma de ser por su falta de madurez	1	,4	,4	55,2
	Se sienten diferentes y eso les afecta emocionalmente	2	,7	,8	56,0
	En ocasiones se les dificulta socializar y adaptarse a su medio	3	1,1	1,2	57,1
	No puede realizar muchos trabajos al mismo tiempo	1	,4	,4	57,5
	NS / NR	107	38,4	42,5	100,0
	Total	252	90,3	100,0	
Missing	System	27	9,7		
	Total	279	100,0		

## Anexo V: Intervenciones educativas docentes

**: Está usted capacitado para realizar las intervenciones educativas que pueden requerir los (as) alumnos superdotación**

Valid		Frequency	Percent	Cumulative	
				Valid Percent	Percent
Valid	Se tiene la capacitación profesional y la experiencia profesional	12	4,3	5,0	5,0
	Me he capacitado / estudiado el tema	8	2,9	3,3	8,3
	El docente debe actualizarse constantemente	2	,7	,8	9,2
	El docente puede motivar e incentivar a los estudiantes superdotado	2	,7	,8	10,0
	Es importante la actitud e interés del docente	5	1,8	2,1	12,1
	Sí, pero se necesita orientación / formación profesional del docente	4	1,4	1,7	13,8
	Sí, pero faltan espacios para trabajar con estos estudiantes	3	1,1	1,3	15,0
	El sistema educativo actual no permite brindarles una atención adecuada / es restringido	12	4,3	5,0	20,0
	No tenemos conocimiento / información sobre el tema	23	8,2	9,6	29,6
	No hemos tenido una experiencia directa con esos niños	9	3,2	3,8	33,3
	No estamos preparados / capacitados académicamente para atender estos casos	27	9,7	11,3	44,6
	Requerimos seguimiento / capacitación previa y permanente	16	5,7	6,7	51,3
	Nunca nos han capacitado / asesorado en el tema	22	7,9	9,2	60,4
	No se cuenta con el aporte económico necesario para intervenir	1	,4	,4	60,8
	NS / NR	94	33,7	39,2	100,0
	Total	240	86,0	100,0	
Missing	System	39	14,0		
	Total	279	100,0		

## Anexo VI: aceleración y agrupamiento como alternativas educativas

### Respuesta A: Concepto de Aceleración

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rapidez / avance rápido / aumento – cambio de velocidad	48	17,2	17,2	17,2
	Incrementar la frecuencia de un hecho	2	,7	,7	17,9
	Dar más velocidad al proceso de enseñanza-aprendizaje	17	6,1	6,1	24,0
	Rapidez en el aprendizaje / cuando se adquiere conocimiento	12	4,3	4,3	28,3
	Rápida comprensión de los contenidos	2	,7	,7	29,0
	Capacidad de realizar los trabajos con mayor rapidez	7	2,5	2,5	31,5
	Cuando el estudiante tiene la capacidad de aprender más rápido que los demás	5	1,8	1,8	33,3
	Aumentar el nivel de conocimiento de los niños dependiendo de su avance	11	3,9	3,9	37,3
	Proceso de aprendizaje acelerado dependiendo de las características del niño	9	3,2	3,2	40,5
	Cuando el docente trabaja a un ritmo más acelerado con uno de sus estudiantes	4	1,4	1,4	41,9
	Estimulación	1	,4	,4	42,3
	Adelantar trabajo en el tiempo y espacio	1	,4	,4	42,7
	Aumentar el grado de dificultad de un contenido	1	,4	,4	43,0
	Aceleración del metabolismo y/o la personalidad	1	,4	,4	43,4
	Persona acelerada / activa / inquieta	5	1,8	1,8	45,2
	NS / NR	153	54,8	54,8	100,0
	Total	279	100,0	100,0	

### Respuesta B: Concepto de Aceleración

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rapidez / avance rápido / aumento - cambio de velocidad	2	,7	1,6	1,6
	Dar más velocidad al proceso de enseñanza-aprendizaje	2	,7	1,6	3,2
	Rapidez en el aprendizaje / cuando se adquiere conocimiento	4	1,4	3,2	6,3
	Rápida comprensión de los contenidos	5	1,8	4,0	10,3
	Aumentar el nivel de conocimiento de los niños dependiendo de su avance	4	1,4	3,2	13,5
	Proceso de aprendizaje acelerado dependiendo de las características del niño	12	4,3	9,5	23,0
	Cuando el docente trabaja a un ritmo más acelerado con uno de sus estudiantes	10	3,6	7,9	31,0
	NS / NR	87	31,2	69,0	100,0
	Total	126	45,2	100,0	
Missing System		153	54,8		
Total		279	100,0		

**Respuesta A: Concepto de Agrupamientos**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Crear grupos de trabajo	5	1,8	1,8	1,8
	Trabajar en equipo, grupos	17	6,1	6,1	7,9
	Conjunto / grupo de personas u objetos	17	6,1	6,1	14,0
	Hacer grupos de iguales	3	1,1	1,1	15,1
	Agrupar según características en común	9	3,2	3,2	18,3
	Agrupar según destrezas y habilidades comunes	10	3,6	3,6	21,9
	Agrupar según intereses y necesidades comunes	3	1,1	1,1	22,9
	Grupos de personas con una finalidad / afinidad	4	1,4	1,4	24,4
	Conjunto de personas que se identifican por un tema en común	1	,4	,4	24,7
	Facilidad de integración a un grupo	2	,7	,7	25,4
	Dar atención / trabajar en pequeños grupos	3	1,1	1,1	26,5
	Unión de elementos dentro de un determinado conjunto	8	2,9	2,9	29,4
	Acción de formar / realizar grupos, agrupar, unir, reunir, conjuntar	33	11,8	11,8	41,2
	Clasificar, conglomerar	1	,4	,4	41,6
	Agrupar contenidos, objetivos, temas	3	1,1	1,1	42,7
	Capacidad de análisis de cantidades	1	,4	,4	43,0
	Realizar valoraciones grupales	1	,4	,4	43,4
	Separar las partes de un todo	1	,4	,4	43,7
	NS / NR	157	56,3	56,3	100,0
	Total	279	100,0	100,0	

**Respuesta B: Concepto de Agrupamientos**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Conjunto / grupo de personas u objetos	1	,4	,8	,8
	Agrupar según características en común	6	2,2	4,9	5,7
	Agrupar según intereses y necesidades comunes	6	2,2	4,9	10,7
	Grupos de personas con una finalidad / afinidad	7	2,5	5,7	16,4
	Unión de elementos dentro de un determinado conjunto	4	1,4	3,3	19,7
	Acción de formar / realizar grupos, agrupar, unir, reunir, conjuntar	2	,7	1,6	21,3
	Clasificar, conglomerar	1	,4	,8	22,1
	Agrupar contenidos, objetivos, temas	4	1,4	3,3	25,4
	NS / NR	91	32,6	74,6	100,0
	Total	122	43,7	100,0	
Missing	System	157	56,3		
	Total	279	100,0		

# **INTELLECTUAL POTENTIAL ITS UTILISATION EFFECTS ON SCHOOL RESULTS**

**Jean BRUNAULT, Tours, France**

**EUROTALENT**

**WARWICK 5-10 August 2007**

# INTRODUCTION

- René DESCARTES, Discours de la Méthode, 1637

« It's not enough to have a good mind,  
but the main thing is to use it well »

# INTRODUCTION

- The link between intellectual aptitudes and scholar achievement is thrown into question.
- Traditional idea that intellectual potential is a perfect predictor for the school results.
- School failure of exceptionally gifted children in contradiction with this idea.

# UTILISATION OF APTITUDES

Robert PAGES, 1995.

Notion of chrestic function, from greek word *khresis*, meaning *utilisation*.

Definition : A chrestic function is a function of utilisation of the aptitudes. To give useful abilities to somebody, any aptitude, in its functioning, implies the use of other aptitudes and of herself.

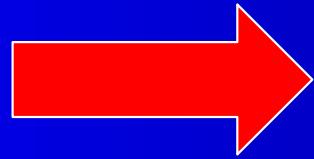
# HYPOTHESIS OF THE STUDY

High chrestic indicators



High level of school success

Low chrestic indicators



Low level of school success

# CHRESTIC INDICATORS

## EACVeFP

(Robert Pagès, 1995)

- E = Esthée = sensitivity
- A = Affectivity = learning desire and pleasure
- C = Conception = attention to learn
- V = Volonté = will, effort and perseverance to learn
- e = energy
- F = Attitude, school results
- P = Poïèse = result of learning action

# CHRESTIC PARAMETERS FOR THE STUDY

- Learning pleasure
- Learning desire
- Learning attention
- Learning perseverance
- Self-image of school success

# POPULATIONS AND MEASURES

- 100 subjects, boys and girls from 7 to 16 years, average GIQ = 130.
- Measures from 0 to 10 of:
  - Intellectual aptitudes. WISC III.
  - Chrestic indicators. Inventory of chrestic functions Jean Brunault.
  - Individual school results.

# SCHOOL RESULTS COMPARISON

Student t-test on two non matched groups : group 1 «higher» chrestic indicators and group 2 «lower» chrestic indicators

Chrestic indicators			School results		Statistics
Scores /10	Higher	Lower	Higher	Lower	* = p<.0001
Learning pleasure	7.131	5.188	6.922	5.604	$t = 5.154^*$
Learning desire	7.54	4.54	6.981	5.545	$t = 5.761^*$
Attention	7.664	5.866	6.849	5.685	$t = 4.457^*$
Perseverance	7.444	4.112	6.928	5.597	$t = 5.216^*$
Image of success	7.888	5.132	7.146	5.379	$t = 7.806^*$
Arithmetic mean of the indicators	<b>7.672</b>	<b>4.856</b>	<b>6.905</b>	<b>5.621</b>	$t = 4.985^*$

# CONCLUSIONS

- These statistically significative differences between high levels of school performance (HSP) and low levels of school performance (LSP) are largely brought about by the respectively high and low chrestic levels.

# CONCLUSIONS

- Traditional psychometrical measurement of potential as IQ measures is pertinent for the detection of the aptitudes.
- Chrestic functions explain largely the conditions of the utilisation of the aptitudes.
- Detection of abilities and their utilisation contribute to give us a better understanding of how learning can be undertaken and programmed.

# CONCLUSIONS

- When a child does not succeed at school, it is useful for him to know better about his abilities and how he uses his aptitudes, with the chrestic factors.
- The lack of information and formation about the chrestic functions prevents a better knowledge of the global functioning of the child and of the grown-up.



# Diagnóstico del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (ADHD) en niños con superdotación intelectual.

Estudio empírico sobre la utilización del Test d2 de Brickenkamp y sobre la utilización del Conners' Continuous Performance Test II (CPTII V.5) en el diagnóstico.

Dr. Yolanda Benito  
Dr. Juan A. Alonso  
Dª. Susana Guerra  
Dr. Jesús Moro

# Introducción

- La incidencia del ADHD es del 3 al 7%. El 80% son varones.
- Empieza a manifestarse entre los 3 y 5 años, a los 7 años, o al inicio de la adolescencia.
- Se da tanto en niños de inteligencia normal, en niños con retraso mental, como en niños con sobredotación intelectual.
- Es necesario un tratamiento multymodal. Trastorno incluido en el Manual del DSM-IV-TR (American Psychiatric Association, 2000) y en el CIE-10 (Organización Mundial de la Salud, 1992).

# Objetivo

- Conocer hasta qué punto son validos el Test d2 y el CPTII V.5 para el diagnóstico del ADHD en niños con sobredotación intelectual.
- Consideramos que las puntuaciones que dan los niños superdotados con ADHD en estos tests son distintas a las del niño ‘normal’ con ADHD.
- Por lo tanto puede ocurrir que los niños superdotados en estos tests den puntuaciones que enmascaren la efectividad de dichos tests para el diagnóstico del trastorno de ADHD en niños superdotados.

# Contenidos

**1.- Pruebas existentes para el diagnóstico. Tests de atención:**

- Test de Atención d2
- Test de rendimiento continuo de Conners CPTII V.5

**2.- Hipótesis de investigación.**

**3.- Metodología.**

**4.- Resultados sobre las hipótesis planteadas:**

- a) los resultados de los estudiantes superdotados con ADHD son distintos a los resultados que obtienen los superdotados sin ADHD en el Test de Atención d2 y en el CPTII.
- b) los resultados de los estudiantes superdotados con ADHD son distintos a los resultados que obtienen los estudiantes no superdotados con ADHD en el Test de Atención d2 y en el CPTII.

# 1.- Categorías de pruebas existentes para el diagnóstico

- Para generar un diagnóstico de ADHD no es necesario ni suficiente ningún instrumento, cualquiera que sean los datos que obtenga o lo sofisticado sea al medir un proceso. Pero muchos instrumentos proporcionan información fiable, válida y valiosa, muy útil para tenerla en cuenta junto con las observaciones del propio estudiante y las de otras personas cercanas a él.
- Las categorías de las pruebas existentes, útiles para evaluar ADHD incluyen entrevistas estructuradas y semiestructuradas, inventarios y test psicométricos de atención y memoria, organización y planificación, aptitudes, déficit de aprendizaje y de otras funciones afectadas a menudo por el ADHD.

# 1.- Categorías de pruebas existentes para el diagnóstico: Test de Atención

- **Aufmerksamkeits – Belastungs-Test (Test d2). Autor: Rolf Brickenkamp.**
- **Ambito de aplicación: a partir de 8 años, adolescentes y adultos.**
  - En los últimos 35 años ha tenido 8 revisiones que han servido para asegurar su aplicabilidad empírica y clínica.
  - Muestra una elevada valoración, tanto en su fiabilidad, como en su validez de contenido, criterial y de constructo.
  - El test se utiliza en muchas especialidades de la psicología, tales como la neuro-psicológica, la clínica, la farmacológica, la aplicada, la industrial y la escolar.

# 1.- Categorías de pruebas existentes para el diagnóstico: Test de Atención

## ■ Aufmerksamkeits – Belastungs-Test (Test d2).

- En Europa es conocido como test de concentración o test de atención selectiva, y en Estados Unidos recibe la denominación de test de amplitud atencional, de atención selectiva o de atención sostenida.
- El Test d2 es una medida concisa de la atención selectiva y la concentración mental. El Td2 supone una actividad de concentración con respecto a estímulos visuales.
- Una buena concentración requiere un funcionamiento adecuado de la motivación y de la concentración de la atención.
- Estos dos aspectos, aplicados al Td2, se reflejan en tres componentes de la conducta atencional: Velocidad o cantidad de trabajo, la Calidad del trabajo y la relación entre la Velocidad y la Precisión de la actuación.

# 1.- Categorías de pruebas existentes para el diagnóstico: Test de Atención

- **Conners' Continuous Performance Test (CPTII V.5).**
- **Autor:** Keith Conners and MHS Staff.
- **Ambito de aplicación:** a partir de los 6 años. Para niños de 4 y 5 años se usa el Conners' Kiddie Continuous Performance Test CPT (K-CPT V.5)

- Un gran número de estudios, principalmente realizados con niños, ha mostrado que los sujetos con ADHD rinden peor en las medidas del CPT.
- En un estudio meta-analítico de 26 ensayos de niños con Trastorno por Déficit de Atención (ADHD) y niños sin ese Trastorno (Losier y cols. 1996), hallaron que, en general, los niños con Trastorno por Déficit de Atención presentaban más errores de omisión y comisión, pero evidenciaban pocas respuestas en el sesgo de respuesta (tendencia a responder o a no responder).

# 1.- Categorías de pruebas existentes para el diagnóstico: Test de Atención

## ■ Conners' Continuous Performance Test (CPTII V.5).

- Múltiples estudios han mostrado una reducción de errores en el CPT cuando los niños son tratados, principalmente con metilfenidato. Estos hallazgos han llevado al uso del CPT, por parte de algunos clínicos, con el fin de medir la respuesta al tratamiento.
- En algunas de las aseveraciones más extremas sobre el CPT se ha afirmado que el test es la prueba definitiva para los ADHD.
- Si bien se sabe que algunos sujetos afectados puntúan normalmente en el CPT (falsos negativos) y algunos sujetos sin ADHD presentan irregularidades en el test (falsos positivos).

# 1.- Categorías de pruebas existentes para el diagnóstico: Test de Atención

■ **Conners' Continuous Performance Test (CPTII V.5).**



## 2.- Hipótesis de la investigación

- a) Observar si existen diferencias significativas entre los estudiantes superdotados con ADHD y los estudiantes superdotados sin ADHD en:
  - Test d2
  - Test CPTII.
  
- b) Observar si existen diferencias significativas entre los estudiantes superdotados con ADHD y los estudiantes no superdotados con ADHD.
  - Test d2
  - Test CPTII.

### 3.- Metodología de la investigación

- **Edades:** entre 4 y 20 años.
- **Procedentes de toda la geografía española.**
- **Clase media y media alta.**
- **Número de estudiantes seleccionados.**
  - Primera hipótesis,
  - $n= 47$  estudiantes superdotados con ADHD, y
  - $n= 17$  estudiantes superdotados sin ADHD.
- Segunda hipótesis,
  - $n= 41$  estudiantes superdotados con ADHD, y
  - $n= 15$  estudiantes no superdotados con ADHD.

### 3.- Metodología de la investigación

- Para considerar a un escolar como superdotado intelectualmente se ha mantenido el criterio psicométrico de la obtención de un CI igual o superior a 130 en las Escalas de Inteligencia de Wechsler y/o Stanford-Binet.
- El sistema utilizado para el diagnóstico ha sido el del DSM-IV-TR (Americam Psychiatric Association).
- A todos los niños de la muestra se les aplicó el CPTII y a aquellos que tenían 8 años o más conjuntamente el Td2.
- La corrección de las pruebas de atención (CPTII y Td2) se realizó de forma separada por dos personas entrenadas a tal fin.
- Los datos se introdujeron en el programa estadístico SPSS y se realizó la prueba t de Student comparación de medias de grupos independientes.



## a) Hipótesis de la investigación: Observar si existen diferencias significativas entre los estudiantes superdotados con ADHD y los superdotados sin ADHD en el Test CPTII

### ■ Muestra:

- superdotados sin ningún trastorno asociado, n= 17.
- superdotados con ADHD, n= 41.

### ■ Resultados estadísticos significativos:

■ **Hit RT Standard Error:** los estudiantes superdotados sin ADHD obtienen en el CPTII mayor consistencia en la velocidad de respuesta, es decir, los tiempos de reacción fueron menos variables (un 27% más) de consistencia que los estudiantes superdotados con ADHD).

■ **Variability of standard error:** los estudiantes superdotados sin ADHD obtienen mayor consistencia en la actuación y en la atención (un 26% más) de consistencia en la actuación y el la atención que los estudiantes superdotados con ADHD.



## a) Hipótesis de la investigación: Observar si existen diferencias significativas entre los estudiantes superdotados con ADHD y los superdotados sin ADHD en el Test CPTII

### ■ Muestra:

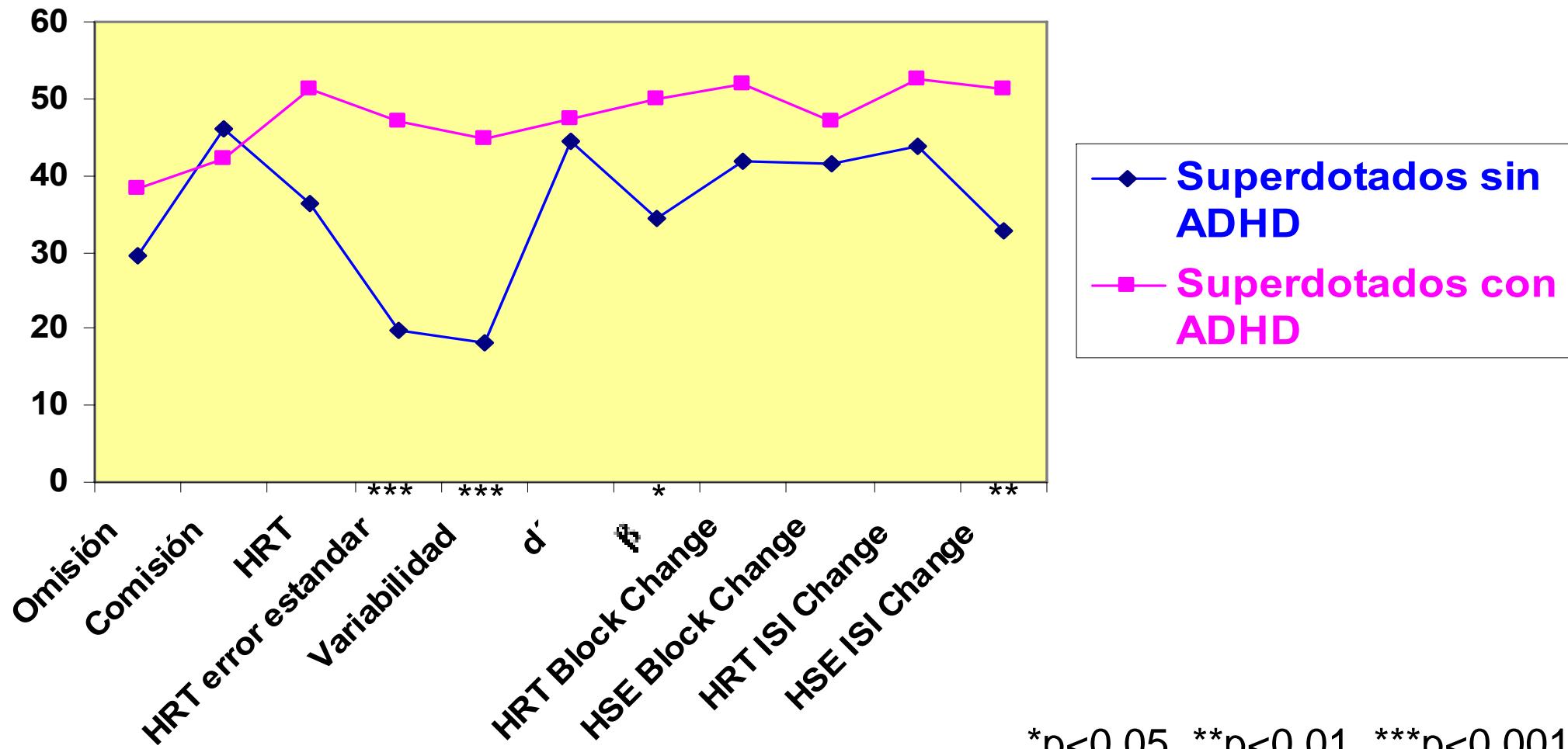
- superdotados sin ningún trastorno asociado, n= 17.
- superdotados con ADHD, n= 41.

### ■ Resultados estadísticos significativos:

- **Estilo de respuesta ( $\beta$ ):** los estudiantes superdotados sin ADHD muestran un estilo de respuesta más liberal, que les posibilita responder a la mayoría de los estímulos diana (un 16% más de diferencia con respecto a los estudiantes superdotados con ADHD).
- **Hit SE ISI Change (Error estándar por intervalos inter-estímulo):** los estudiantes superdotados sin ADHD muestran una mejor consistencia en los tiempos de reacción en los diversos intervalos del inter-estímulo (un 18% más de diferencia con respecto a los estudiantes superdotados con ADHD).

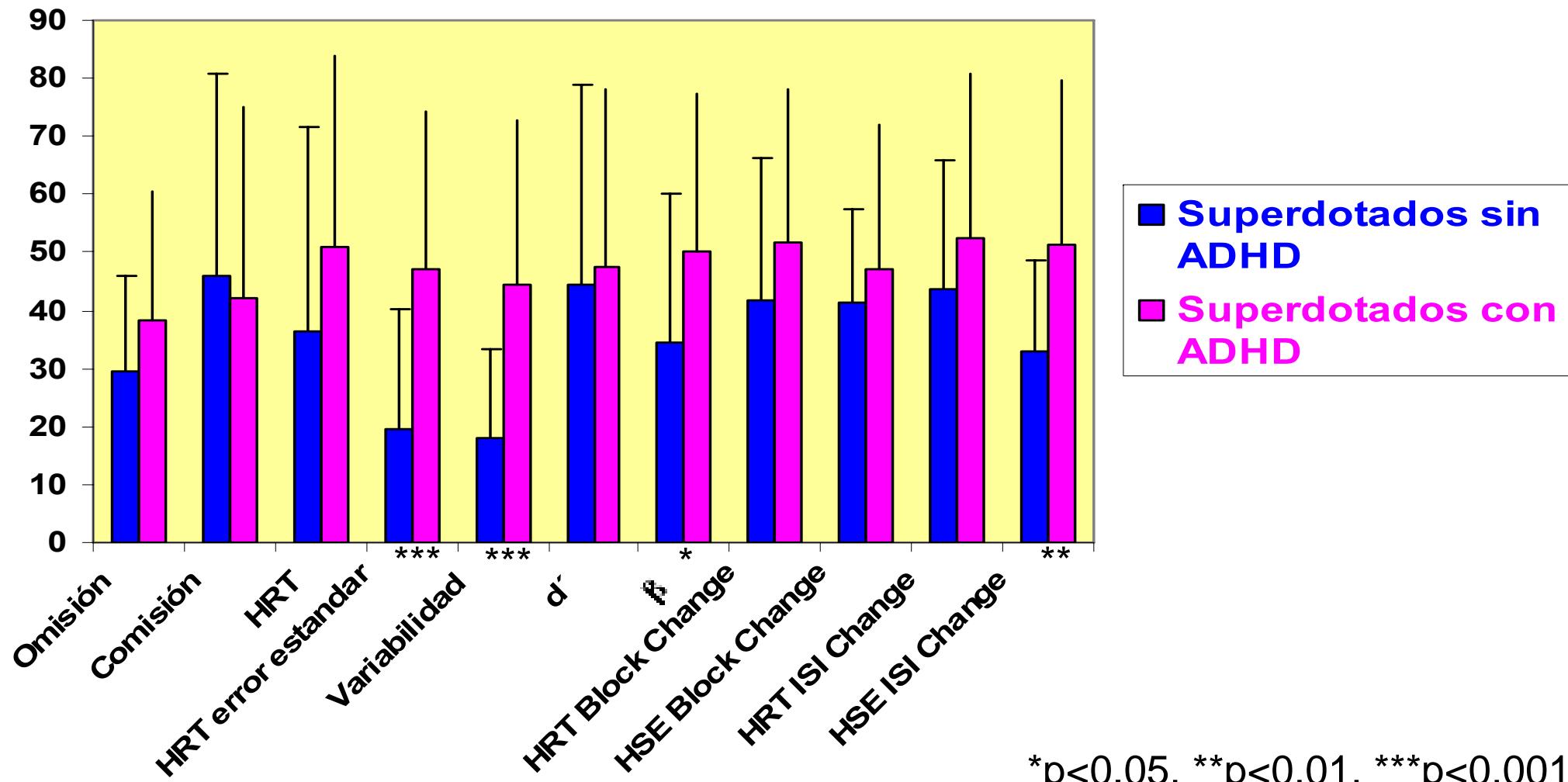
**a) Hipótesis de la investigación:**  
**Observar si existen diferencias significativas entre los estudiantes superdotados con ADHD y los superdotados sin ADHD en el Test CPTII**

**Distribución valores medios en el CPT II**



a) **Hipótesis de la investigación:**  
**Observar si existen diferencias significativas entre los estudiantes superdotados con ADHD y los superdotados sin ADHD en el Test CPTII**

**Distribución valores medios en el CPT II**



a) **Hipótesis de la investigación:**  
**Observar si existen diferencias significativas entre los estudiantes superdotados con ADHD y los superdotados sin ADHD en el Test Td2**

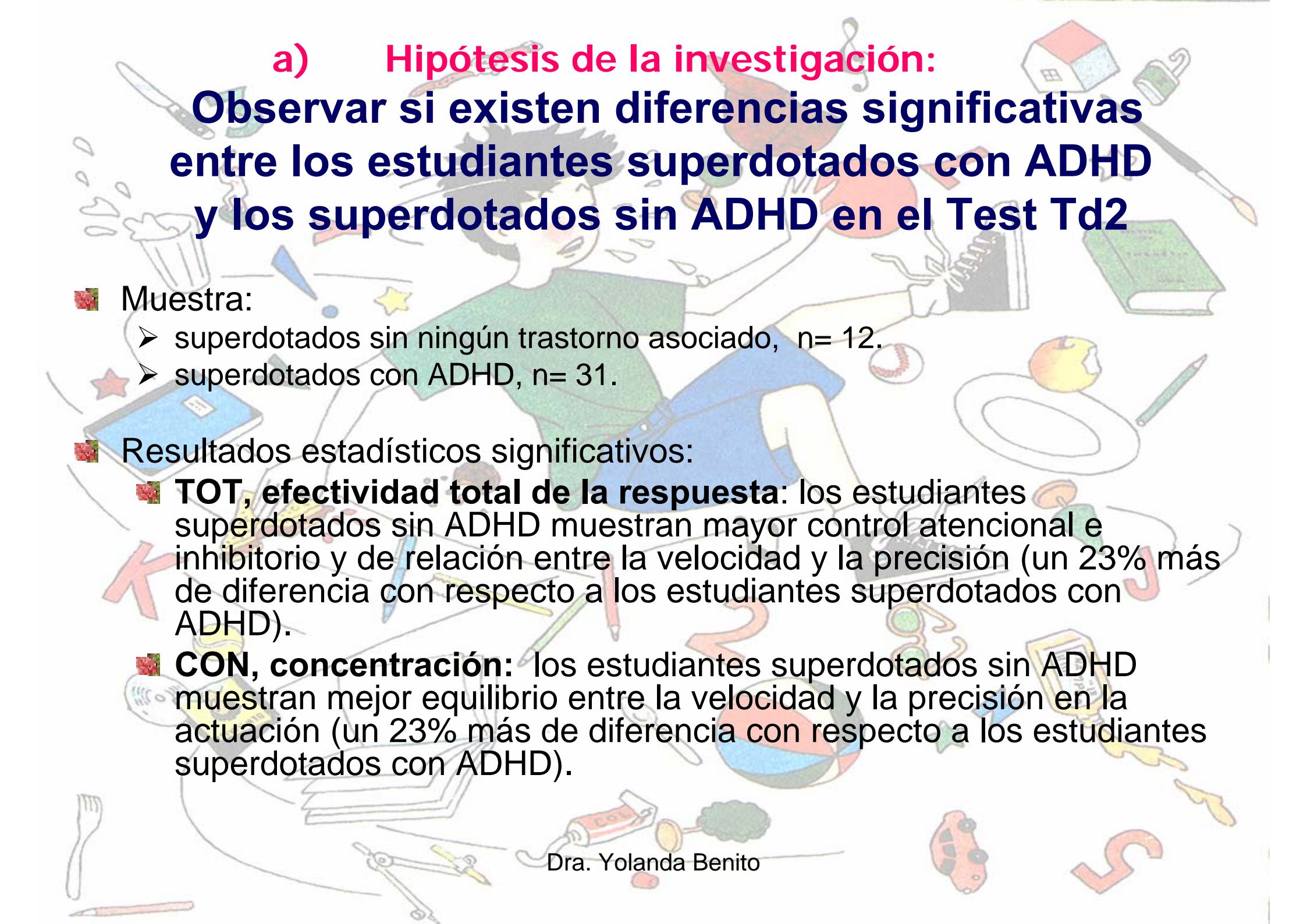
■ **Muestra:**

- superdotados sin ningún trastorno asociado, n= 12.
- superdotados con ADHD, n= 31.

■ **Resultados estadísticos significativos:**

■ **TR, total de elementos procesados:** los estudiantes superdotados sin ADHD muestran mayor velocidad de procesamiento (un 23% más de diferencia con respecto a los estudiantes superdotados con ADHD).

■ **VAR, variabilidad:** los estudiantes superdotados sin ADHD muestran menor estabilidad y consistencia en el tiempo de trabajo (un 13% menos de diferencia con respecto a los estudiantes superdotados con ADHD).



## a) Hipótesis de la investigación: Observar si existen diferencias significativas entre los estudiantes superdotados con ADHD y los superdotados sin ADHD en el Test Td2

### ■ Muestra:

- superdotados sin ningún trastorno asociado, n= 12.
- superdotados con ADHD, n= 31.

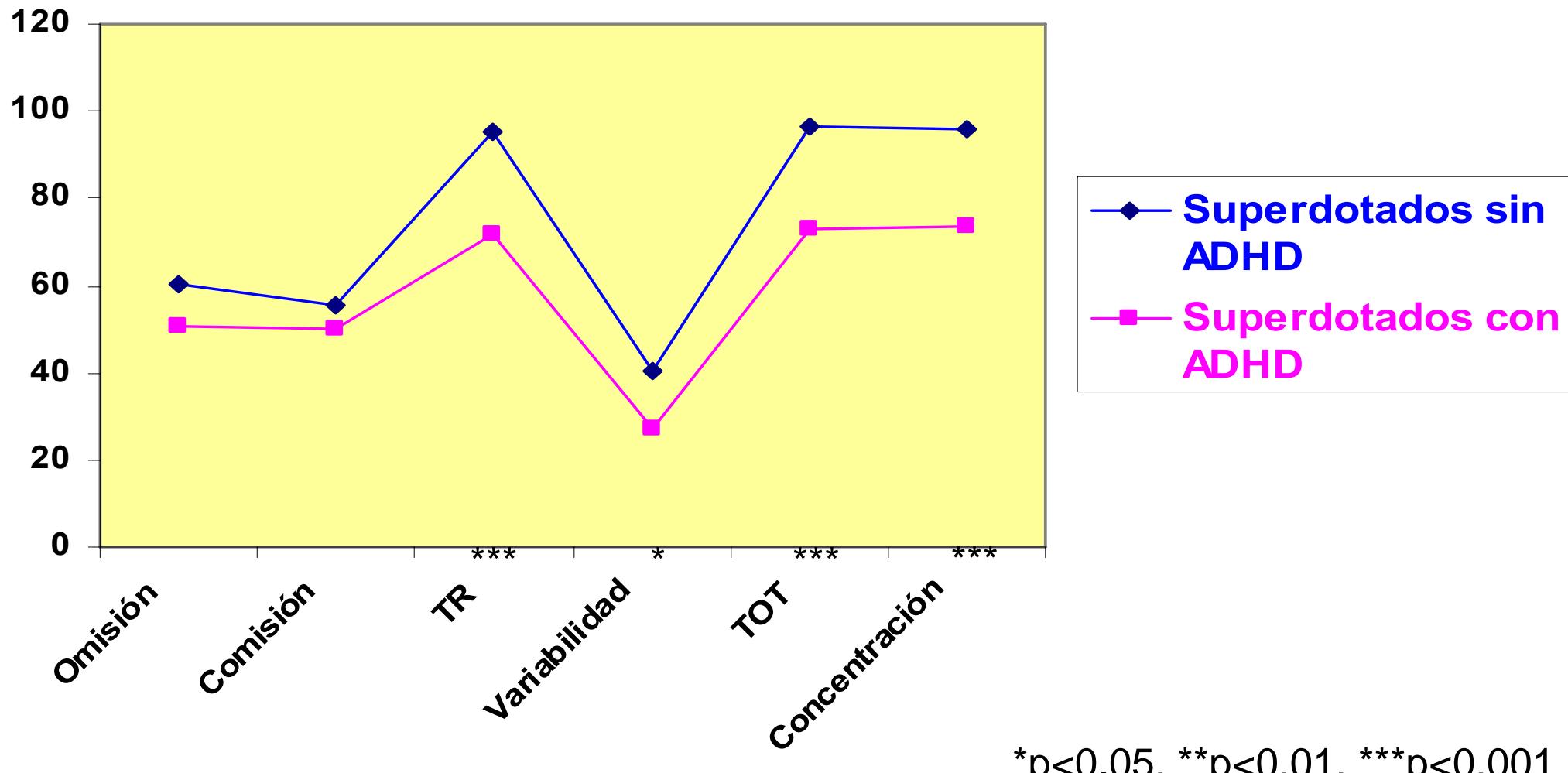
### ■ Resultados estadísticos significativos:

■ **TOT, efectividad total de la respuesta:** los estudiantes superdotados sin ADHD muestran mayor control atencional e inhibitorio y de relación entre la velocidad y la precisión (un 23% más de diferencia con respecto a los estudiantes superdotados con ADHD).

■ **CON, concentración:** los estudiantes superdotados sin ADHD muestran mejor equilibrio entre la velocidad y la precisión en la actuación (un 23% más de diferencia con respecto a los estudiantes superdotados con ADHD).

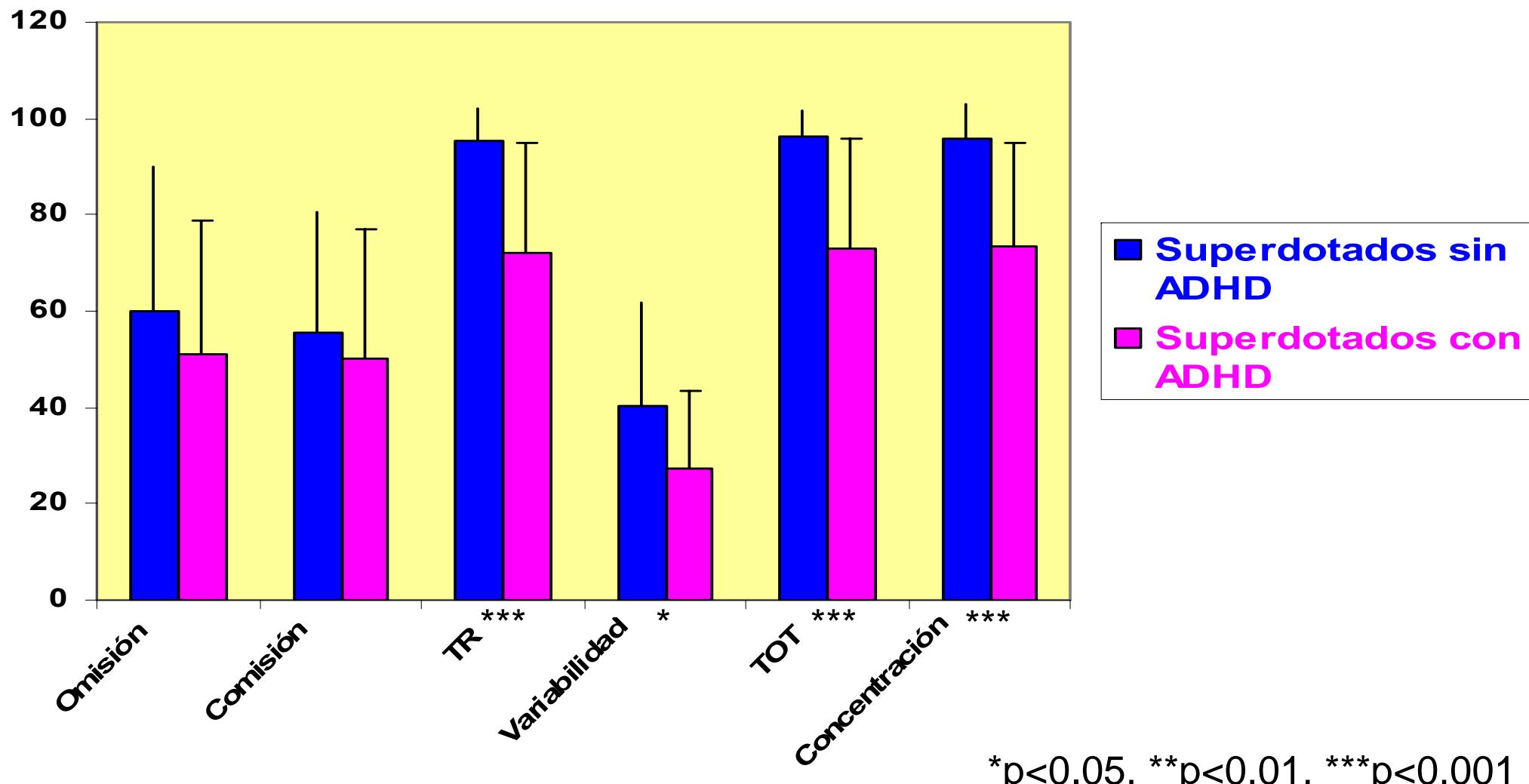
a) **Hipótesis de la investigación:**  
**Observar si existen diferencias significativas entre los estudiantes superdotados con ADHD y los superdotados sin ADHD en el Test Td2**

### Distribución valores medios en el Test d2



a) **Hipótesis de la investigación:**  
**Observar si existen diferencias significativas entre los estudiantes superdotados con ADHD y los superdotados sin ADHD en el Test Td2**

**Distribución valores medios en el Test d2**



**b) Hipótesis de la investigación:  
Observar si existen diferencias significativas  
entre los estudiantes superdotados con ADHD y  
los no superdotados con ADHD en el Test CPTII**

■ **Muestra:**

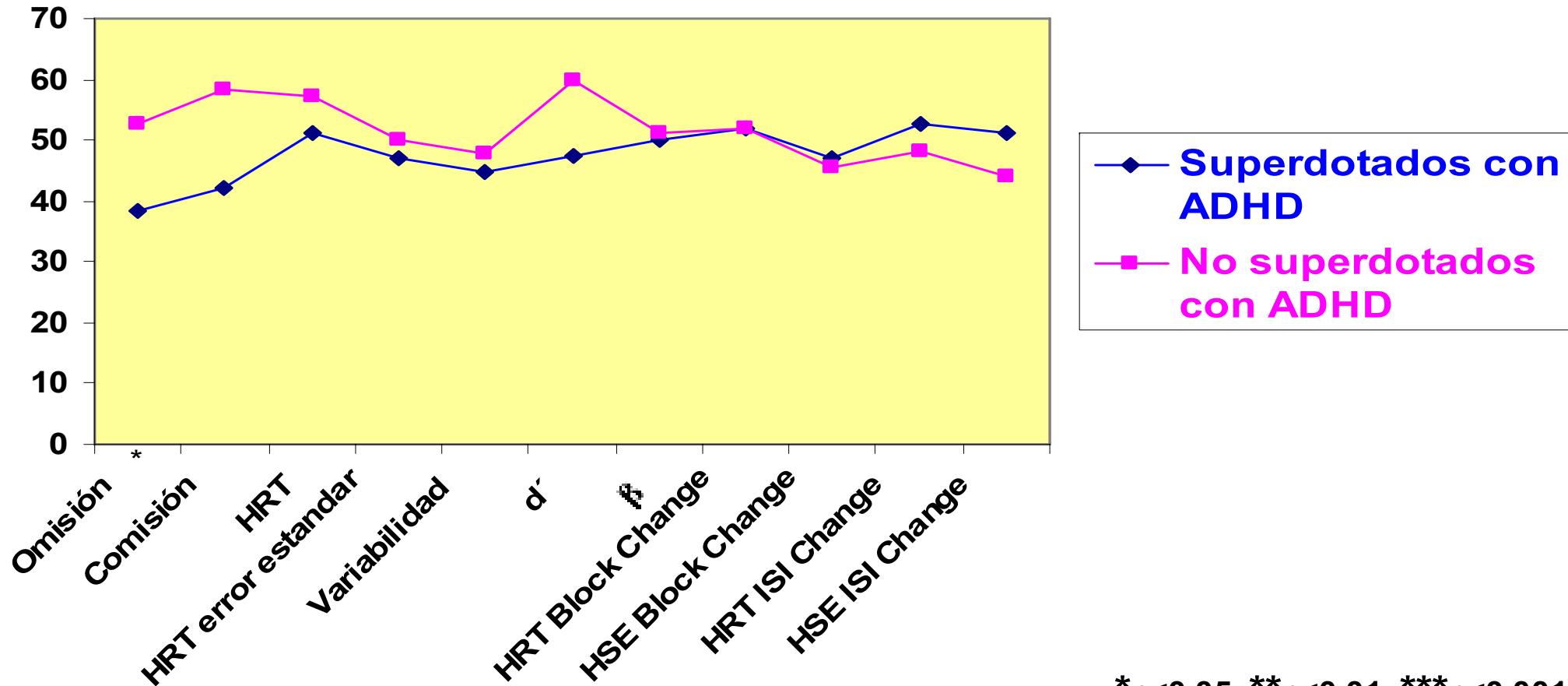
- superdotados con ADHD, n= 41.
- no superdotados con ADHD, n= 15.

■ **Resultados estadísticos significativos:**

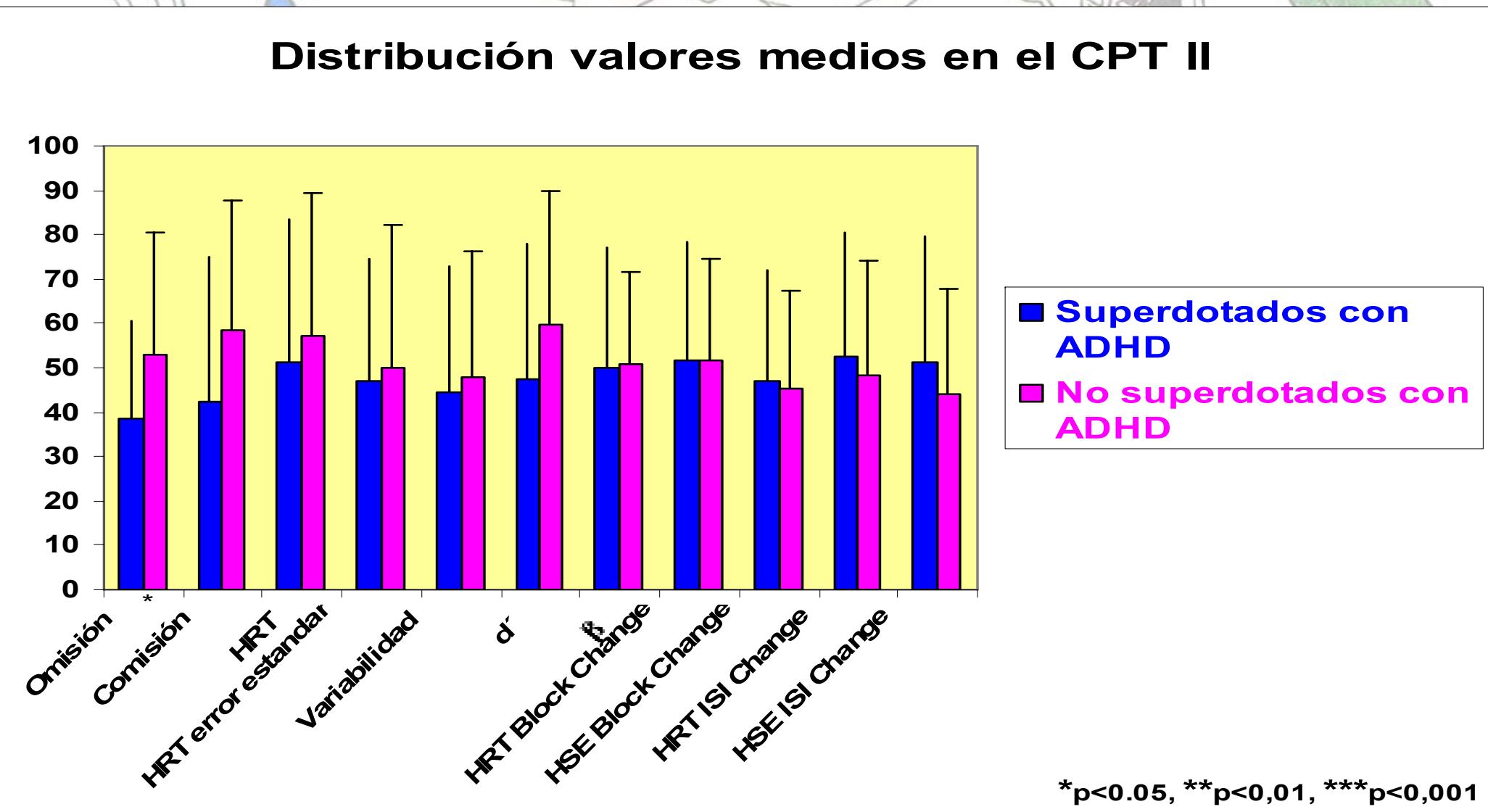
■ **Omisión:** Los estudiantes superdotados con ADHD comenten menor número de omisiones, número de elementos que deberían haber sido marcados pero que no se marcaron (un 14% menos de omisiones que los estudiantes no superdotados con ADHD).

b) Hipótesis de la investigación:  
Observar si existen diferencias significativas entre los estudiantes superdotados con ADHD y los no superdotados con ADHD en el Test CPTII

### Distribución valores medios en el CPT II



b) Hipótesis de la investigación:  
Observar si existen diferencias significativas entre los estudiantes superdotados con ADHD y los no superdotados con ADHD en el Test CPTII





## b) Hipótesis de la investigación: Observar si existen diferencias significativas entre los estudiantes superdotados con ADHD y los no superdotados con ADHD en el Test Td2

### ■ Muestra:

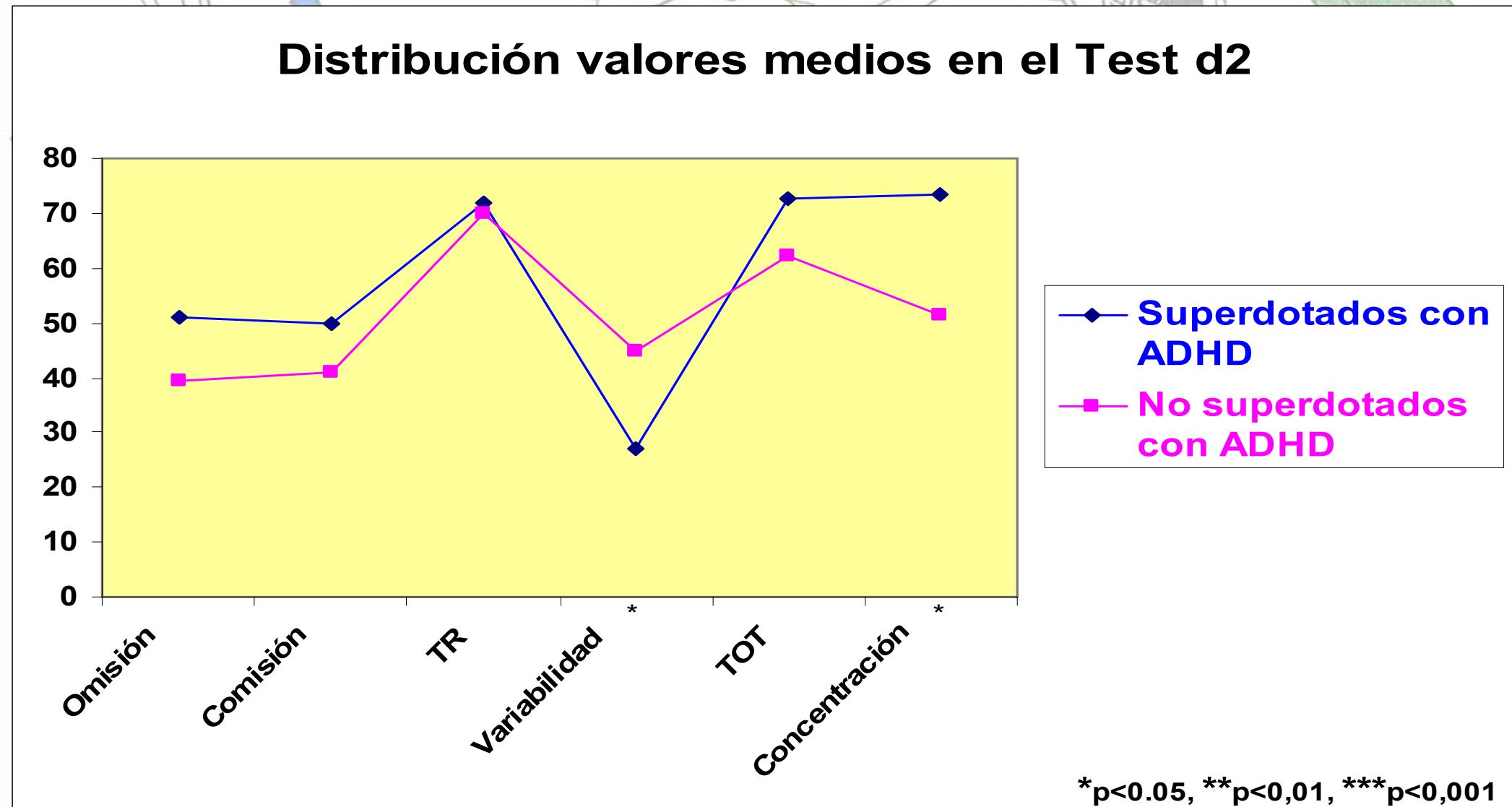
- superdotados con ADHD, n= 31.
- no superdotados con ADHD, n= 13.

### ■ Resultados estadísticos significativos:

■ **VAR, Variabilidad:** los estudiantes superdotados con ADHD muestran mayor estabilidad y consistencia en el tiempo de trabajo (un 17% más que los niños no superdotados con ADHD).

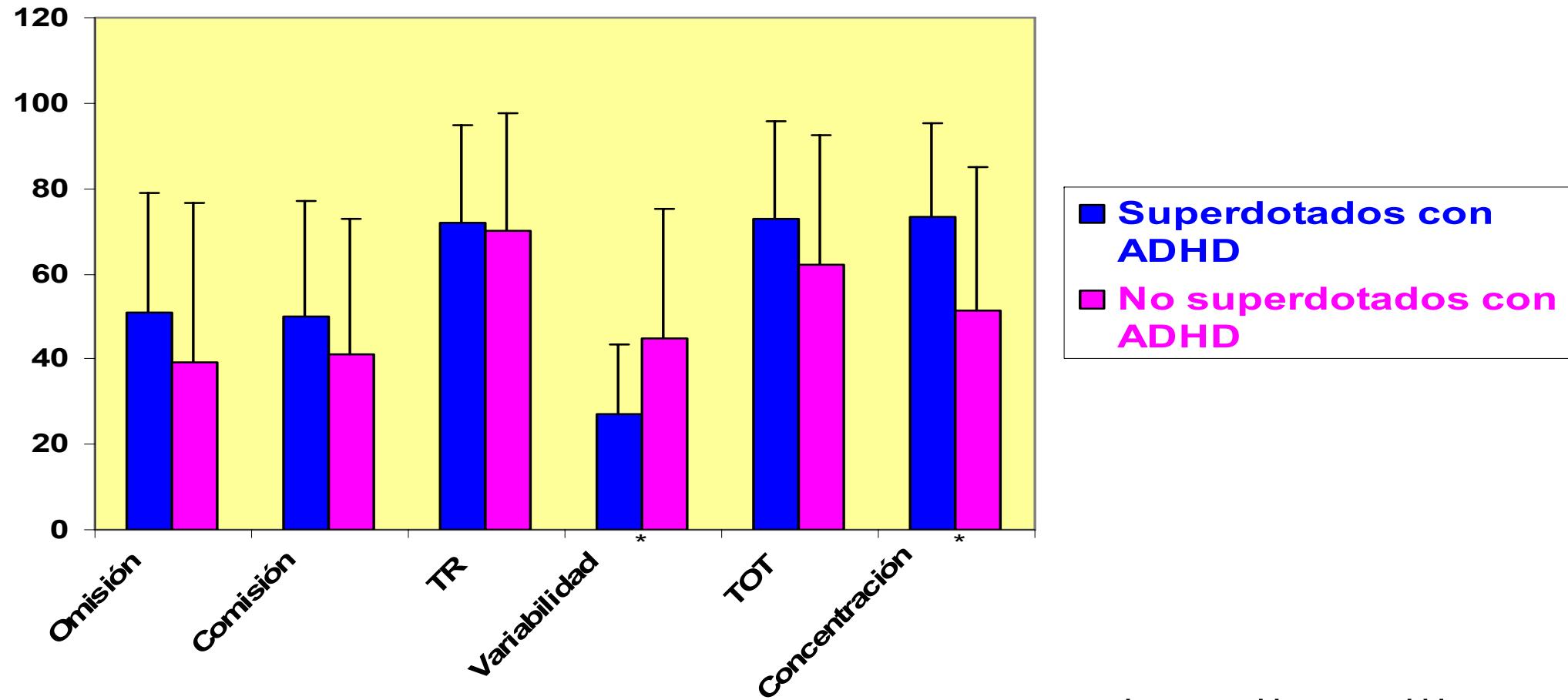
■ **CON, Concentración:** los estudiantes superdotados con ADHD tienen un mayor índice del equilibrio entre velocidad y precisión en la actuación (un 22% más que los estudiantes no superdotados con ADHD).

b) Hipótesis de la investigación:  
Observar si existen diferencias significativas entre los estudiantes superdotados con ADHD y los no superdotados con ADHD en el Test Td2



b) Hipótesis de la investigación:  
Observar si existen diferencias significativas entre los estudiantes superdotados con ADHD y los no superdotados con ADHD en el Test Td2

**Distribución valores medios en el Test d2**



# Resumen

- Aunque las muestras sean pequeñas consideramos que es un estudio relevante dada la dificultad de encontrar dichas muestras, simplemente para encontrar 2 niños con un IQ por encima de 130 se necesita una muestra representativa de 438.
- Por otro lado si las muestras son pequeñas y hay diferencias significativas, eso nos hace pensar, que realmente hay altas probabilidades de que existan diferencias.
- Las diferencias estadísticas significativas se han observado en dos tests de atención, Td2 y CPTII, que por las características psicométricas que les avalan hacen que sean frecuentemente utilizados en el diagnóstico del ADHD.
- Se han observado diferencias significativas en la realización de ambos tests de atención entre los niños superdotados con ADHD y los niños superdotados sin ADHD, lo que hace pensar que estos tests parecen ser útiles en el diagnóstico del ADHD en los superdotados.

# Resumen

- Por otro lado también se han observado diferencias significativas en la realización de los tests de atención utilizados entre los niños superdotados con ADHD y los niños no superdotados con ADHD, lo cual nos puede hacer pensar que tendremos que tener cierta cautela a la hora de interpretar resultados en los tests de atención en los alumnos superdotados, puesto que, podemos encontrar resultados distintos a los obtenidos por alumnos 'normales' con ADHD.
- Las diferencias observadas en los tests de atención entre los niños superdotados con ADHD y los superdotados sin ADHD, son mayores que las diferencias encontradas entre los niños superdotados con ADHD y los niños no superdotados con ADHD.

# Conclusión

- Es aconsejable considerar las peculiaridades de los resultados de los tests de atención en su diagnóstico.
- Aceptar que un niño puede ser a la vez superdotado y tener ADHD, y explorar como estas condiciones interactúan en cada niño, será la manera más productiva de enfocar su enseñanza adecuadamente.
- Así pues el diagnóstico de alumnos superdotados con ADHD, debe ser realizada por personas cualificadas y con amplio conocimiento de la doble excepcionalidad.

**Muchas Gracias**

# **Diagnosis of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in gifted children.**

**Empirical study of the use of Brickenkamp's d2 Test and of Conners' Continuous Performance Test II (CPTII V.5) in the diagnosis.**

**Dr. Yolanda Benito  
Dr. Juan A. Alonso  
Dª. Susana Guerra  
Dr. Jesús Moro**

Dra. Yolanda Benito  
c\_h\_rey@cop.es

[centrohuertadelrey.com/nuevo](http://centrohuertadelrey.com/nuevo)

# Introduction

- The incidence of ADHD is from 3 to 7%. 80% are males.
- It begins to present itself between 3 and 5 years, at 7 years or at the start of adolescence.
- It occurs both in children with normal intelligence and children with mental deficiency, as well as in gifted children.
- A multimodal treatment is required. The disorder is included in the Manual of the DSM-IV-TR (American Psychiatric Association, 2000) and in the CIE-10 (World Health Organization, 1992).

# Objective

- To determine to what extent the d2 Test and CPTII V.5 are valid for the diagnosis of ADHD in gifted children.
- We consider that the scores which the gifted children with ADHD obtain in these tests are different to those of the “normal” child with ADHD.
- Thus, it may be the case that gifted children in these tests obtain scores which mask the effectiveness of the said tests for diagnosing ADHD in gifted children.

# Contents

## 1.- Existing tests for diagnosis. Attention tests:

- Attention test d2
- Conners' Continuous Performance Test CPTII V.5

## 2.- Research Hypotheses.

## 3.- Methodology.

## 4.- Results of the hypotheses proposed:

- a) the results of the gifted pupils with ADHD are different to results obtained by gifted pupils without ADHD in the d2 Attention TEST and in the CPTII.
- b) the results of gifted pupils with ADHD are different to the results obtained by non-gifted students with ADHD in the d2 Attention Test and in the CPTII.

# 1.- Categories of existing tests for diagnosis

- To diagnose ADHD no instrument is either necessary or sufficient, whatever the data it obtains or however sophisticated it is when we measure a process. But many instruments provide reliable, valid and valuable information, which it is very useful to take into consideration together with the observations of the students themselves and those of other people close to them.
- The categories of the existing tests, which are useful for evaluating ADHD, include structured and semi-structured interviews, inventories and psychometric tests of attention and memory, organization and planning, aptitudes, learning deficit and other functions often affected by ADHD.

# 1.- Categories of existing tests for diagnosis: Attention Test

■ **Aufmerksamkeits – Belastung's-Test (Test d2).**

Author: Rolf Brickenkamp.

■ **Area of application:** starting from 8 years of age, adolescents and adults.

- Over the last 35 years the test has undergone 8 revisions which have served to ensure its empirical and clinical applicability.
- It shows a high level of appraisal, both as regards its reliability as well as the validity of its content, criteria and construct.
- The test is used in many specialties of psychology, such as neuropsychological, clinical, pharmacological, applied, industrial and child psychology.

# 1.- Categories of existing tests for diagnosis: Attention Test

## ■ Aufmerksamkeits – Belastung's-Test (Test d2).

- In Europe it is known as the concentration test or selective attention test and in the United States it bears the name of breadth attention, selective attention or sustained attention test.
- Test d2 is a concise measure of selective attention and mental concentration. Td2 involves a concentration activity with respect to visual stimuli.
- Good concentration requires an adequate motivation and concentration of attention.
- These two aspects, applied to the Td2, are reflected in three components of attention behaviour: Speed or quantity of work, the Quality of the work and the relation between Speed and Accuracy of performance.

# 1.- Categories of existing tests for diagnosis: Attention Test

- **Conners' Continuous Performance Test (CPTII V.5).**
  - **Author:** Keith Conners and MHS Staff.
  - **Area of application:** starting from 6 years. For children of 4 and 5 years Conners' Kiddie Continuous Performance Test CPT (K-CPT V.5) is used.
- 
- A large number of studies, principally carried out with children, have shown that subjects with ADHD perform worse in the CPT measurements.
  - In a meta-analytical study of 26 tests of children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and children without that disorder (Losier and cols. 1996), in general, it was found that children with Attention Deficit Disorder presented more errors of omission and commission, but they showed few answers in the reply bias (tendency to respond or not to respond).

# 1.- Categories of existing tests for diagnosis: Attention Test

## ■ Conners' Continuous Performance Test (CPTII V.5).

- Multiple studies have shown a reduction of errors in the CPT when the children are treated principally with methylphenidate. These findings have led to the use of CPT on the part of some clinics to measure response to the treatment.
- In some of the most extreme claims about the CPT it has been asserted that the test is the definitive proof for ADHD.
- It is known that some affected subjects score normally in the CPT (false negatives) and some subjects with ADHD present irregularities in the test (false positives).

# 1.- Categories of existing tests for diagnosis: Attention Test

- Conners' Continuous Performance Test (CPTII V.5).



Dra. Yolanda Benito

## 2.- Research Hypotheses

- a) To observe whether there are significant differences between gifted students with ADHD and gifted students without ADHD in:
  - Test d2, and
  - Test CPTII.
  
- b) To observe whether there are significant differences between gifted students with ADHD and non-gifted students with ADHD.
  - Test d2, and
  - Test CPTII.

### 3.-Research Methodology

- Ages: between 4 and 20 years.
  - Individuals from all parts of Spain.
  - Middle and upper middle class.
- 
- Number of students selected.
    - First hypothesis:
      - $n= 47$  gifted students with ADHD, and
      - $n= 17$  gifted students without ADHD.
    - Second hypothesis,
      - $n= 41$  gifted students with ADHD, and
      - $n= 15$  non-gifted students with ADHD.

### 3.- Research Methodology

- In order to consider a pupil as intellectually gifted the psychometric criteria has been maintained of the obtention of an IQ equal to or over 130 on the Wechsler and/or Stanford-Binet Intelligence Scales.
- The system used for diagnosis was the DSM-IV-TR (American Psychiatric Association).
- The CPTII was applied to all the children in the sample and, to those who were 8 or older, the Td2 also.
- Correction of the attention tests (CPTII and Td2) was carried out separately by two people trained for this purpose.
- The data was introduced into the statistical program SPSS and the t test was carried out from Student: comparison of averages of independent groups.

### a) Research Hypothesis:

To observe whether there are significant differences between gifted students with ADHD and gifted students without ADHD in the CPTII Test

- Sample:

- Gifted with no associated disorder, n= 17.
- Gifted with ADHD, n= 41.

- Significant statistical results:

- **Hit RT Standard Error:** gifted pupils without ADHD obtain in the CPTII greater consistency in response speed, i.e., reaction times were less variable (27% more) in terms of consistency than the gifted students with ADHD.

- **Variability of standard error:** gifted students without ADHD obtain greater consistency in performance and attention (26% more) than gifted students with ADHD.

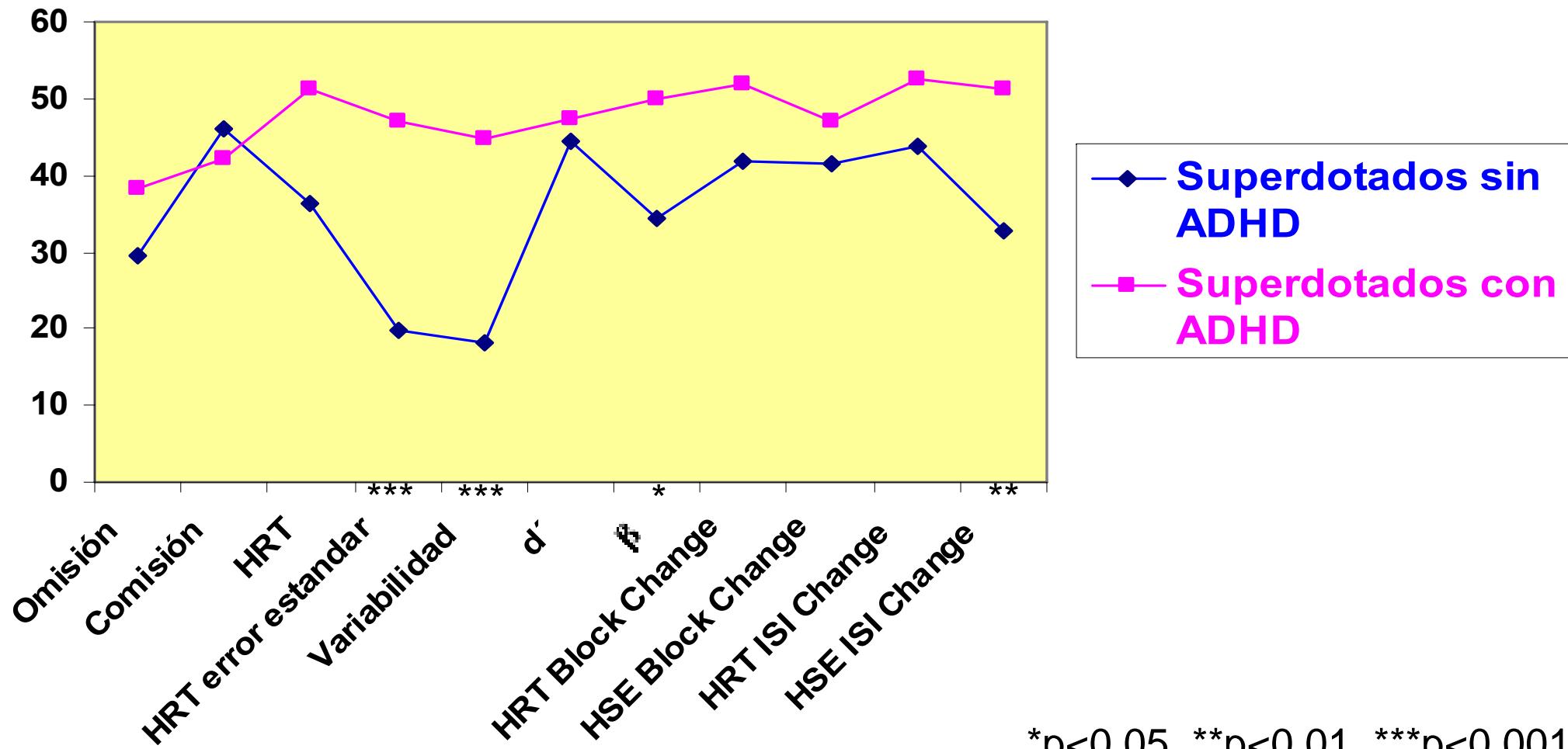
### a) Research Hypothesis:

To observe whether there are significant differences between gifted students with ADHD and gifted pupils without ADHD in the CPTII Test

- Sample:
  - Gifted with no associated disorder, n= 17.
  - Gifted with ADHD, n= 41.
- Significant statistical results:
  - **Response style ( $\beta$ ):** gifted students without ADHD show a more liberal response style, which allows them to respond to the majority of the target stimuli (16% more difference with respect to the students with ADHD).
  - **Hit SE ISI Change (Standard error per inter-stimulus intervals):** gifted students without ADHD show a greater consistency in the reaction times in the different inter-stimulus intervals (18% more difference with respect to gifted students with ADHD).

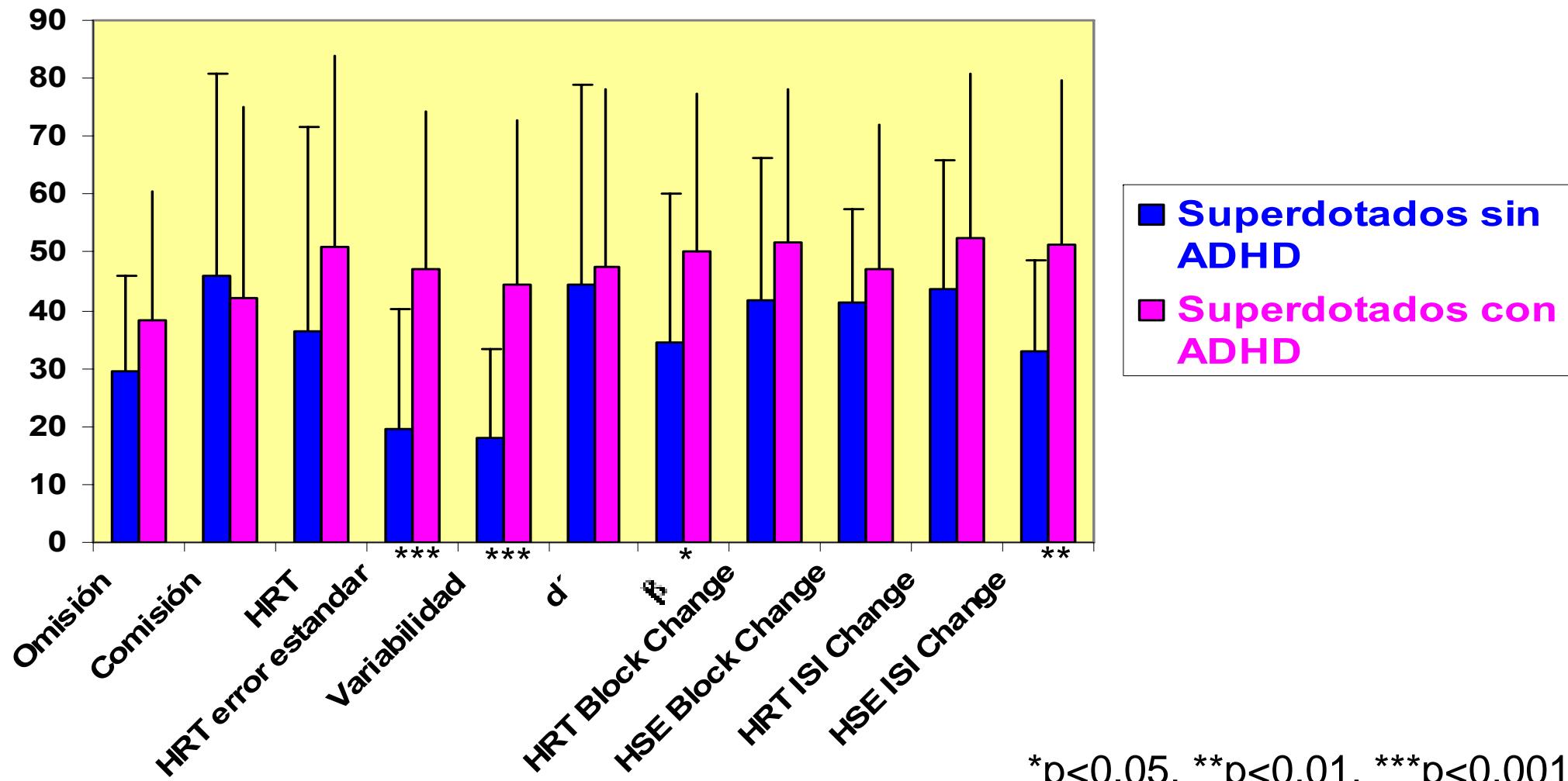
**a) Research Hypothesis:**  
**To observe whether there are significant differences between gifted students with ADHD and gifted pupils without ADHD in the CPTII Test**

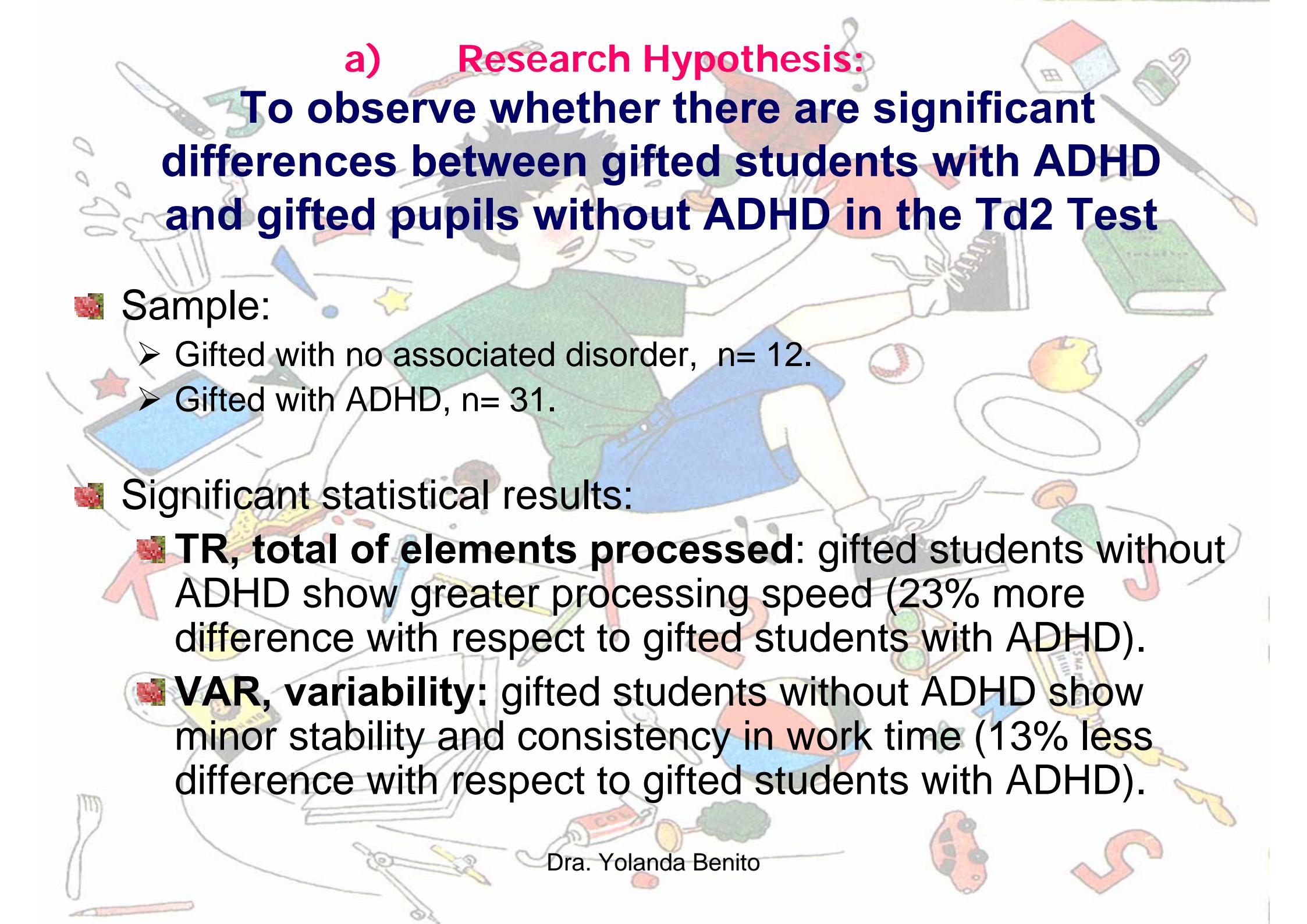
### Distribución valores medios en el CPT II



**a) Research Hypothesis:**  
**To observe whether there are significant differences between gifted students with ADHD and gifted pupils without ADHD in the CPTII Test**

**Distribución valores medios en el CPT II**





### a) Research Hypothesis:

**To observe whether there are significant differences between gifted students with ADHD and gifted pupils without ADHD in the Td2 Test**

■ **Sample:**

- Gifted with no associated disorder, n= 12.
- Gifted with ADHD, n= 31.

■ **Significant statistical results:**

■ **TR, total of elements processed:** gifted students without ADHD show greater processing speed (23% more difference with respect to gifted students with ADHD).

■ **VAR, variability:** gifted students without ADHD show minor stability and consistency in work time (13% less difference with respect to gifted students with ADHD).

### a) Research Hypothesis:

To observe whether there are significant differences between gifted students with ADHD and gifted pupils without ADHD in the Td2 Test

- Sample:

- Gifted with no associated disorder, n= 12.
- Gifted with ADHD, n= 31.

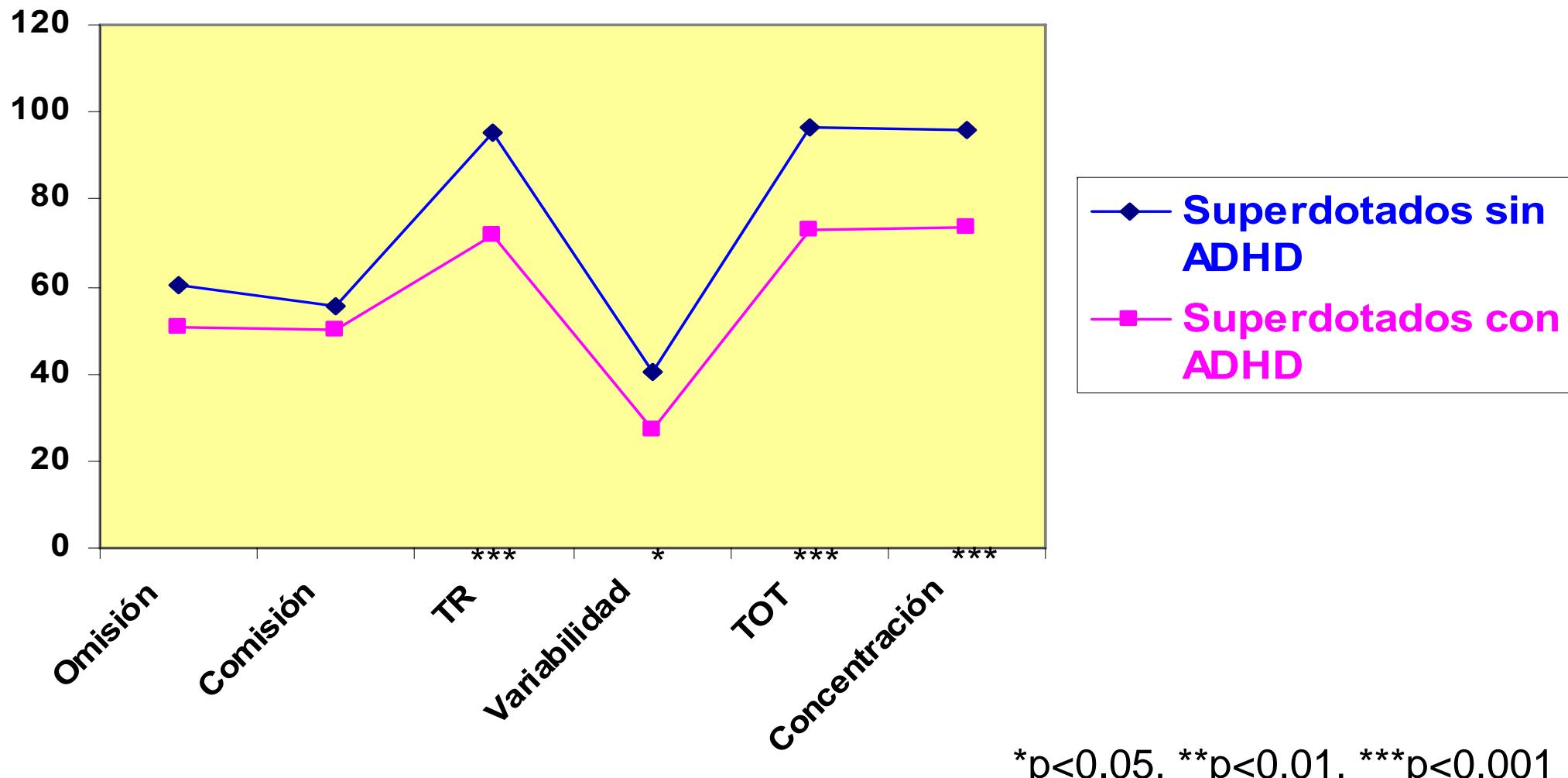
- Significant statistical results:

- **TOT, total effectiveness of the response:** gifted students without ADHD show greater attention and inhibitory control and a greater relationship between speed and accuracy (23% more difference with respect to gifted students with ADHD).
- **CON, concentration:** gifted students without ADHD show a greater balance between speed and accuracy in the performance (23% more difference with respect to gifted students with ADHD).

### a) Research Hypothesis:

To observe whether there are significant differences between gifted students with ADHD and gifted pupils without ADHD in the Td2 Test

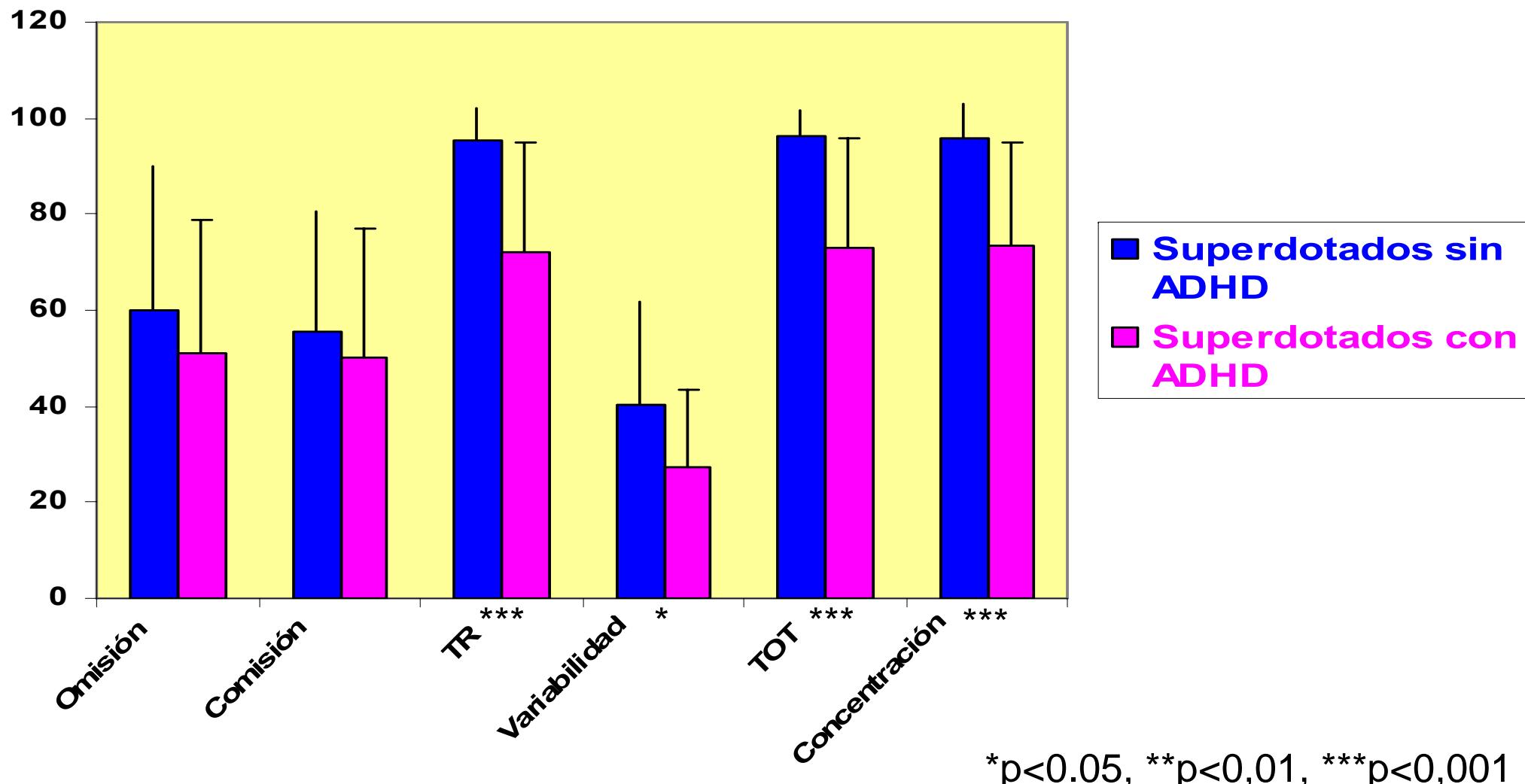
#### Distribución valores medios en el Test d2



## a) Research Hypothesis:

To observe whether there are significant differences between gifted students with ADHD and gifted pupils without ADHD in the Td2 Test

**Distribución valores medios en el Test d2**



## b) Research Hypothesis:

To observe whether there are significant differences between gifted students with ADHD and non-gifted pupils with ADHD in the CPTII Test

### ■ Sample:

- Gifted with ADHD, n= 41.
- Non-gifted with ADHD, n= 15.

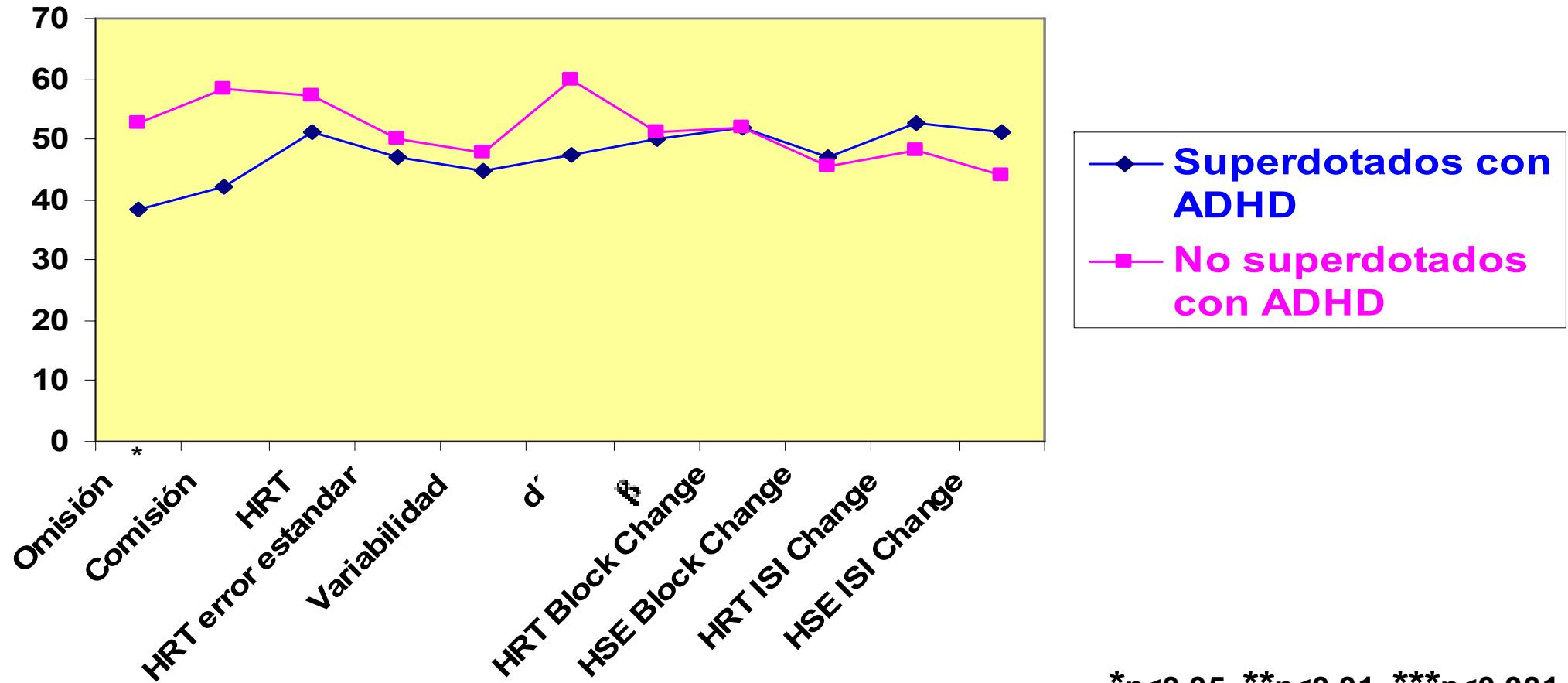
### ■ Significant statistical results:

■ **Omission:** gifted students with ADHD commit a smaller number of omissions: the number of elements which should have been marked but were not (14% fewer omissions than non-gifted students with ADHD).

## b) Research Hypothesis:

To observe whether there are significant differences between gifted students with ADHD and non-gifted pupils with ADHD in the CPTII Test

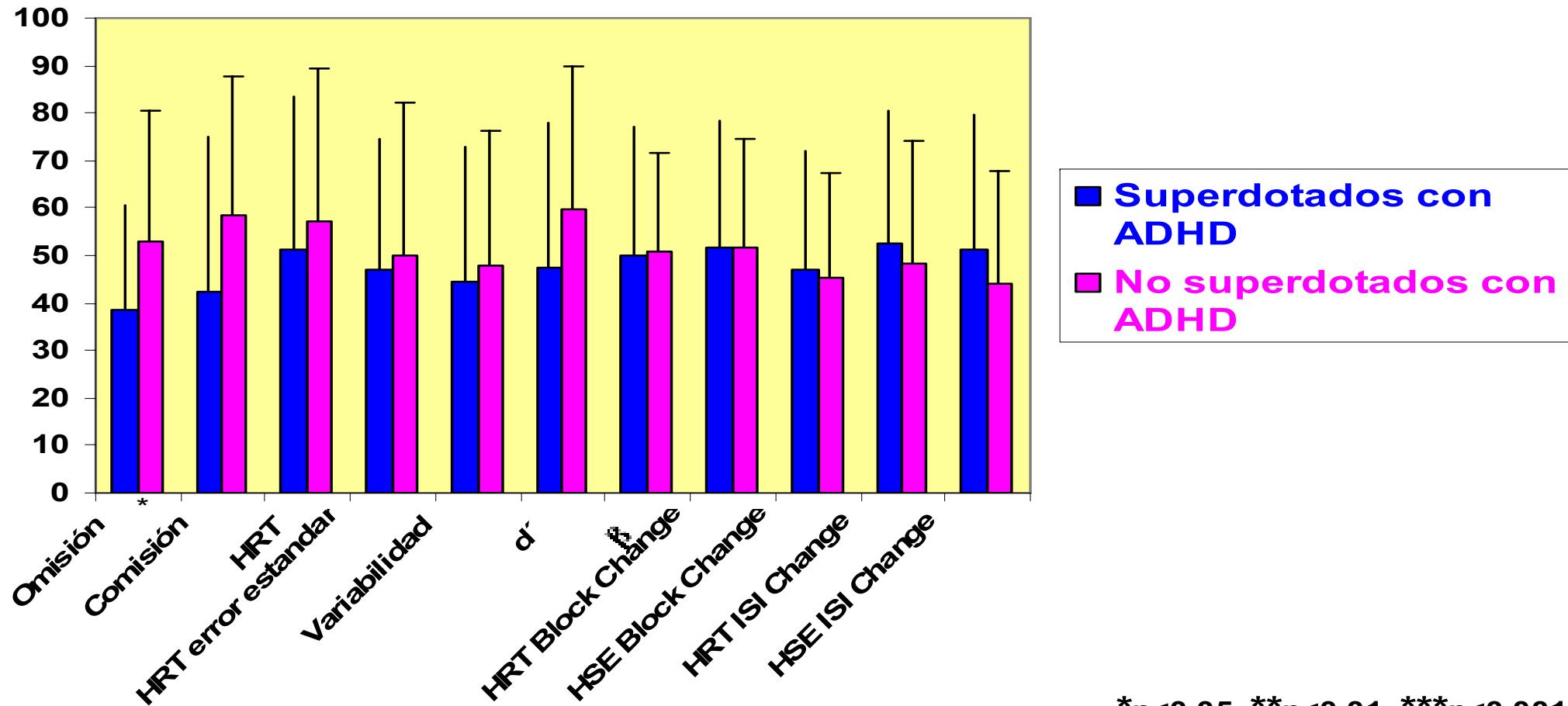
### Distribución valores medios en el CPT II



## b) Research Hypothesis:

To observe whether there are significant differences between gifted students with ADHD and non-gifted pupils with ADHD in the CPTII Test

**Distribución valores medios en el CPT II**



## b) Research Hypothesis:

To observe whether there are significant differences between gifted students with ADHD and non-gifted pupils with ADHD in the Td2 Test

# Sample:

- Gifted with ADHD, n= 31.
  - Non-gifted with ADHD, n= 13.

# ■ Significant statistical results:

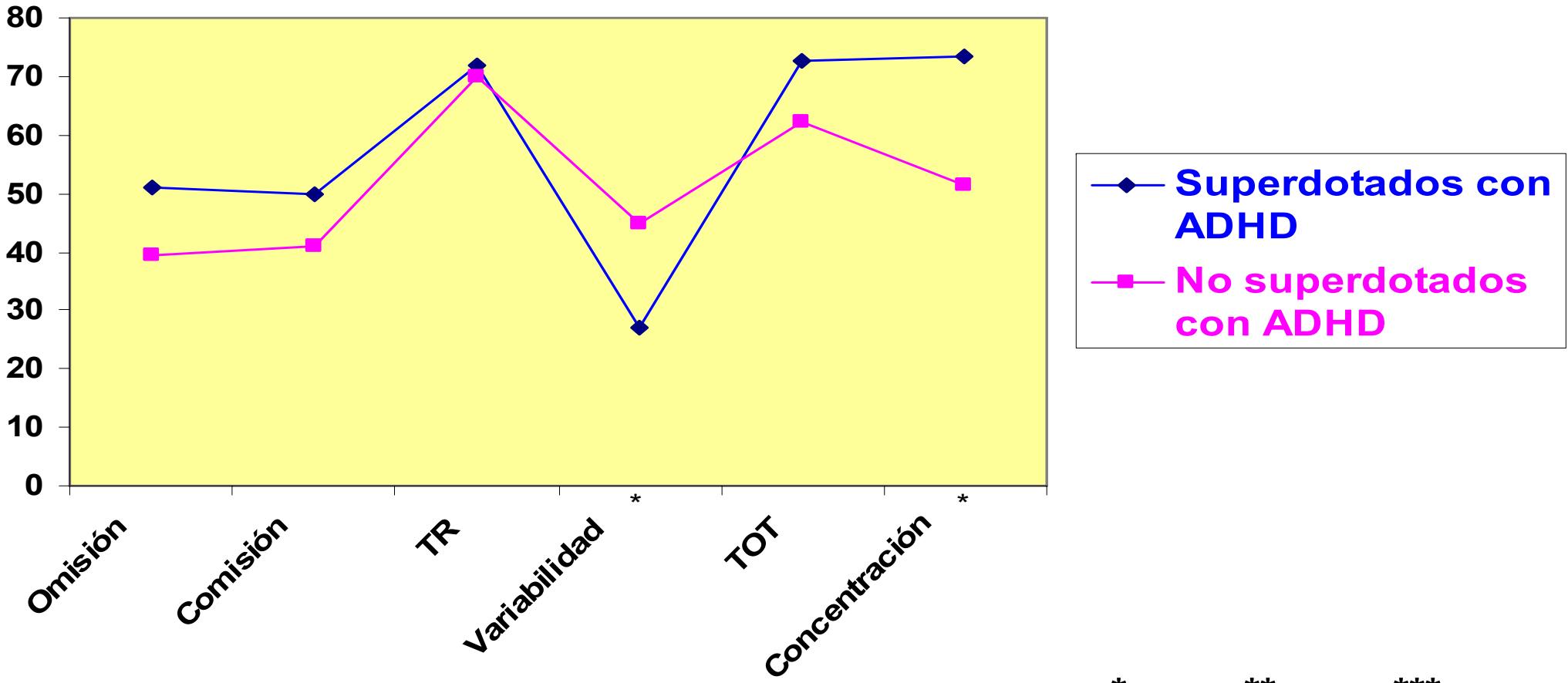
■ **VAR, Variability:** gifted students with ADHD show greater stability and consistency in the work time (17% more than non-gifted children with ADHD).

 **CON, Concentration:** gifted students with ADHD have a greater index of balance between speed and accuracy in the performance (22% more than non-gifted students with ADHD).

## b) Research Hypothesis:

To observe whether there are significant differences between gifted students with ADHD and non-gifted pupils with ADHD in the Td2 Test

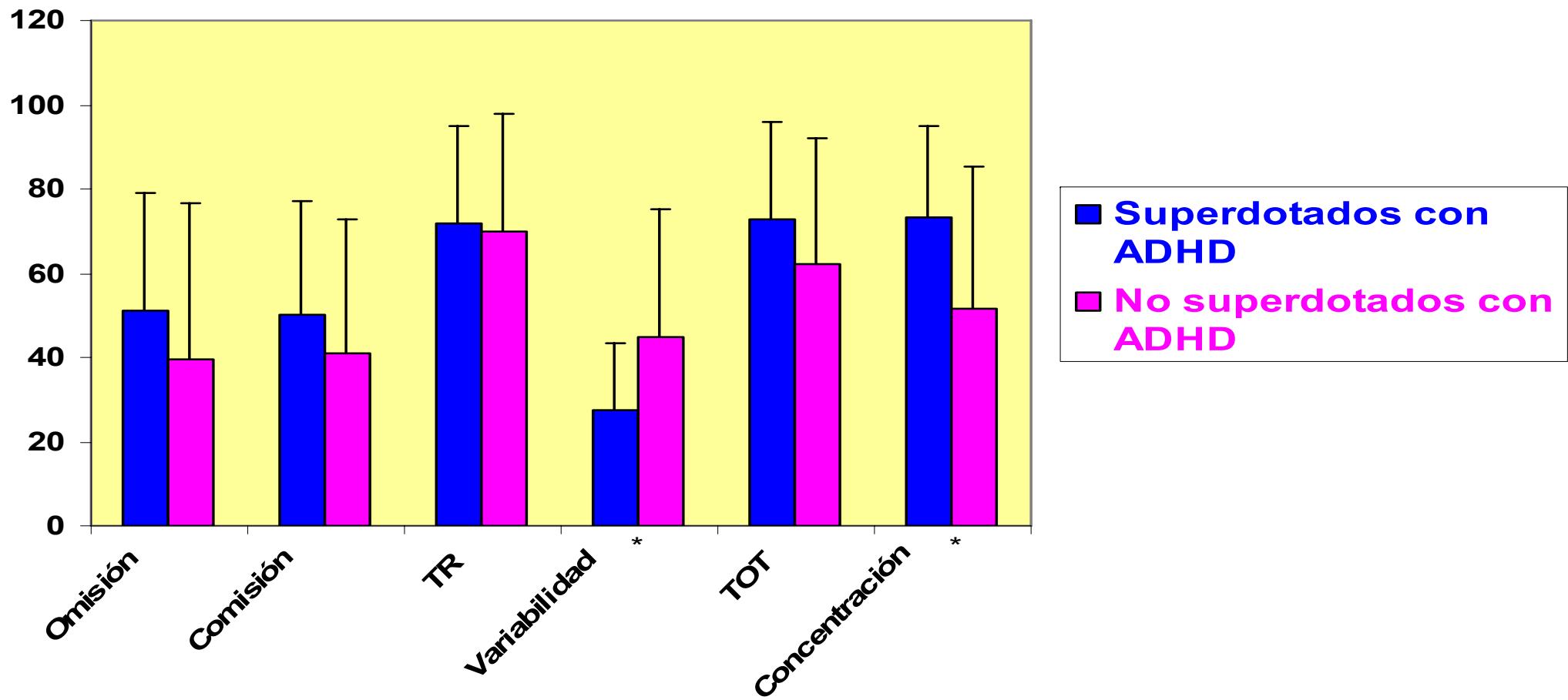
**Distribución valores medios en el Test d2**



## b) Research Hypothesis:

To observe whether there are significant differences between gifted students with ADHD and non-gifted pupils with ADHD in the Td2 Test

**Distribución valores medios en el Test d2**



\* $p < 0.05$ , \*\* $p < 0.01$ , \*\*\* $p < 0.001$

# Summary

- Although the samples are small, we consider that it is a relevant study given the difficulty of finding such samples. Simply to find 2 children with an IQ of over 130 requires a representative sample of 438.
- On the other hand, if the samples are small and there are significant differences, that makes us think that there really is a high probability that differences exist.
- The significant statistical differences have been observed in two attention tests, Td2 and CPTII, which due to the psychometric characteristics which support them, mean that they are frequently used in the diagnosis of ADHD.
- Significant differences have been observed in the performance of both attention tests between gifted children with ADHD and gifted children without ADHD, which suggests that these tests appear to be useful in the diagnosis of ADHD in gifted children.

# Summary

- On the other hand, significant differences have also been observed in the performance of the attention tests used between gifted children with ADHD and non-gifted children with ADHD, which might make us think that we should be careful when it comes to interpreting the results of the attention tests of gifted students, given that, we can find different results to those obtained by 'normal' pupils with ADHD.
- The differences observed in the attention tests between gifted children with ADHD and gifted pupils without ADHD, are greater than the differences found between gifted children with ADHD and the non-gifted children with ADHD.

# Conclusion

- It is advisable to consider the peculiarities of the results of the attention tests in the diagnosis of children.
- To accept that a child can be at the same time gifted and have ADHD and to explore how these conditions interact in each child will be the most productive way of adequately focusing their teaching.
- Thus, the diagnosis of gifted children with ADHD, should be carried out by qualified persons with a wide knowledge of this dual anomaly.

Thank you  
very much

Dra. Yolanda Benito

## XV MUESTRA DE CUENTOS 2007

*Convocatoria abierta  
durante todo el año*

*máximo 6 folios*

*3 categorías:*

- hasta 9 años*
- hasta 12 años*
- más de 13 años*

*¡ Único y manos a la obra !*

*puedes enviarlo por email a [c\\_h\\_rey@correo.cop.es](mailto:c_h_rey@correo.cop.es)*



# CENTRO "HUERTA DEL REY"

Valladolid (ESPAÑA)

**Centro de identificación, seguimiento, formación e investigación en el campo de la superdotación y el talento.**

El Centro "Huerta del Rey" está especializado en la identificación, seguimiento, formación e investigación de la superdotación intelectual, aspectos en los que llevamos trabajando desde hace 19 años. Todos las líneas de investigación abiertas como los diferentes niveles de trabajo hacen que el Centro "Huerta del Rey" sea considerado pionero en la atención al desarrollo del alumno superdotado en España como así lo constatan más de 400 intervenciones en radio, televisión y prensa; más de 1300 niños y jóvenes identificados de toda España; representativas y significativas investigaciones; 21 libros y materiales psicopedagógicos en diversas lenguas sobre alumnos superdotados; más de 250 cursos y conferencias nacionales e internacionales organizadas por las Direcciones Provinciales del Ministerio de Educación, Consejerías de Educación o Universidades y más de 150 artículos en libros y revistas de diversas lenguas español, italiano, portugués, francés, inglés, rumano, ruso, etc.; Asesoramiento-Colaboración con el Ministerio de Educación desde 1991; Asesoramiento a otros Ministerios de países Iberoamericanos y Organo Consultivo ante el Consejo de Europa.

Ambitos de actividad en que trabaja el Centro "Huerta del Rey"

- Evaluación / Identificación
- Seguimiento (incluido el asesoramiento y colaboración con instituciones educativas: centros, CEPs...)
- Formación de profesionales:
  - Profesores
  - Equipos...
- Programas específicos para superdotados (MEPS)
- Escuela de padres
- Relación con instituciones:
  - Unión Europea
  - Ministerios
  - ONGs
- Congresos internacionales:
  - World Council for Gifted & Talented...
  - FICOMUNDYT
  - Eurotalent
  - Echa
- Investigación
- Publicación de libros y materiales didácticos
- Publicación revista Ideacción
- Actividad divulgadora:
  - Jornadas
  - Seminarios
  - Intervenciones en prensa, radio, tv
  - Asesoramiento a los medios de comunicación.

Centro "Huerta del Rey" <http://www.centrohuertadelrey.com>  
<http://www.centrohuertadelrey.com/nuevo>