

GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL/PRIMARIA

UNIDAD I. ASPECTOS CONCEPTUALES

INDICE

1. INTRODUCCIÓN

2. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

- 2.1. Las teorías basadas en el modelo psicométrico**
- 2.2. Las teorías basadas en el modelo cognitivo**
- 2.3. Las teorías basadas en el modelo sociocultural**
- 2.4. Modelos orientados al rendimiento**

3. PRECISIÓN TERMINOLÓGICA

- 3.1. Diferencias en la terminología utilizada**
- 3.2. Definiendo a la persona con altas capacidades intelectuales**

4. BIBLIOGRAFIA

1. INTRODUCCIÓN

Cualquier estrategia a seguir a la hora de identificar a nuestro alumnado “especial” debe basarse en una fundamentación teórica, que no sólo se quede en la Historia del psicodiagnóstico sino que sea un puente para comprender las oportunidades que actualmente tenemos a la hora de ofrecer una enseñanza adaptada. Esto sólo lo lograremos si partimos de criterios rigurosos para la identificación efectiva, base para tomar decisiones acerca del diseño de cualquier plan de intervención.

En esta unidad nos aproximaremos al tema de la sobredotación intelectual. En un primer momento, se dará a conocer el origen y la evolución que han tenido las investigaciones sobre la inteligencia y las altas capacidades. Posteriormente, acudiremos a especialistas de esta área de conocimiento para definir los conceptos básicos a manejar en el marco teórico (*precoz, sobredotación, talento, etc.*). Todo ello nos ayudará a comprender mejor quiénes forman parte del perfil de *altas capacidades intelectuales*, uno de los perfiles que la política educativa actual considera que requiere de una atención educativa específica.

2. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

El interés por las personas con sobredotación empezó a revelarse casi desde el propio inicio de la Psicología como conocimiento científico, aunque hemos de reconocer que no fueron los primeros en interesarse en este colectivo minoritario. Cabe recordar, por ejemplo, a grandes filósofos como Sócrates, que llegó a afirmar que las personas superdotadas poseían un “don de la naturaleza”; o, a grandes pedagogos como Juan Huarte de San Juan¹ o Juan Luis Vives, que aportaron un conocimiento valioso para la Historia del psicodiagnóstico.

Ciertamente, la atención a las personas superdotadas se ha podido ver a lo largo de la Historia, ya fuese en el proceso de identificación (a partir de la formulación de sucesivas teorías de la inteligencia, en relación a la sobredotación) o en la propuesta de intervención educativa (diseño y puesta en marcha de programas educativos específicos).

La forma de definir e identificar a estos sujetos “excepcionales” ha evolucionado de forma paralela y vinculada a las teorías de la inteligencia. A finales del siglo XIX ya se veían claramente dos posturas enfrentadas a la hora de estudiar la inteligencia y su forma de medirla, por un lado la iniciada por Galton y por el otro la auspiciada por Binet. Las teorías que se han ido sucediendo a lo largo de más de un siglo, pueden agruparse alrededor de los siguientes modelos teóricos:

- 1) Psicométricos, que se basan en la medición de la inteligencia general, el cociente intelectual, etc.
- 2) Cognitivos, que buscan explicar los procesos cognitivos que derivan en una realización superior.
- 3) Socioculturales, que inciden en el protagonismo que tiene el contexto sociocultural para el fenómeno de la superdotación.
- 4) Basados en el rendimiento, que destacan las altas habilidades que pueden conducir a un alto rendimiento.

Tras más de un siglo, parece que todavía queda mucha investigación por delante, con continuas revisiones a teorías ya formuladas (por el propio autor o por otros especialistas) o el surgimiento de otras, que amplían el objeto de interés hasta temas que *a priori* podrían ser considerados como “insospechados” (por ejemplo, el *Modelo de desarrollo de la pericia* de Sternberg). También podemos hablar de nuevos modelos teóricos, como el *Modelo Visual-Perceptivo-Rotación de Imágenes* (VPR) de Johnson y Bouchard.

¹ En el siglo XVI publicó su famosa obra titulada *Examen de ingenios para las ciencias* (1575). Era la primera vez que se proponía de manera explícita la disciplina de evaluación, esencial para establecer la diferenciación de talentos y la necesidad de adecuar las habilidades mostradas por las personas, a las diferentes clases de enseñanza y profesión.

En definitiva, en los inicios del siglo XXI, podemos concluir que los enfoques teóricos son cada vez más precisos pero, a la vez, pretenden abarcar todas las dimensiones del fenómeno de la superdotación, por lo que ofrecen explicaciones más amplias y complejas. Ejemplo de ello sería el *Modelo diferenciador de la superdotación y talento* de Gagné o el *Modelo global de la superdotación* de Pérez, Domínguez y Díaz.

Antes de pasar a comentar las principales teorías sobre la inteligencia y la superdotación, en la siguiente tabla se menciona a buena parte de la comunidad científica que ha logrado que avancemos en nuestro conocimiento sobre las personas con altas capacidades.

Tabla 1. La comunidad científica versada en la inteligencia y la superdotación

<i>2ª mitad del siglo XIX</i>	✓ Francis Galton	
<i>1ª mitad del siglo XX</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Charles Spearman ✓ Alfred Binet y Theodore Simon ✓ William Lewis Stern ✓ Lewis M. Terman 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Catharine Cox ✓ Leta Stetter Hollingworth ✓ Louis Leon Thurstone ✓ David Wechsler
<i>2ª mitad del siglo XX</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Joy Paul Guilford ✓ Robert F. DeHaan y Robert J. Havighurst ✓ Philip Ewart Vernon 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ E. Paul Torrance ✓ Raymond B. Cattell ✓ Joseph S. Renzulli ✓ C. W. Taylor
<i>Últimas décadas del siglo XX y principios del s. XXI</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cohn ✓ Howard Gardner ✓ François Gagné ✓ Robert J. Sternberg ✓ Abraham Tannenbaum ✓ J. G. Borkowski y V. A. Peck ✓ Gisele Dahme ✓ John F. Feldhusen ✓ Franz J. Mönks 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Antoni Castelló ✓ E. C. Jackson y N. E. Butterfield ✓ Luz Pérez, Pilar Domínguez y Olga Díaz ✓ John B. Carroll ✓ K. A. Ericcson ✓ Reuven Feuerstein ✓ Albert Ziegler y Kurt A. Heller

Fuente: elaboración propia.

2.1. Las teorías basadas en el modelo psicométrico

Las teorías sobre la inteligencia más tradicionales son las clasificadas dentro del modelo o enfoque psicométrico. Desde este modelo, investigadores como Galton, Binet, Terman o Spearman, diseñaron tests que sirvieran para medir el nivel de inteligencia de las personas.

La primera investigación científica sobre la superdotación intelectual fue llevada a cabo por Galton, dándose a conocer en 1869, con la obra publicada *Genio heredado*. Como puede verse por el título de la obra, las altas capacidades las concibió en términos de “genialidad” social. Para ello, mostró un especial interés por los datos biográficos de profesionales de prestigio e indagó en sus historiales familiares. Su conclusión, a partir de los resultados alcanzados en sus investigaciones fue que la herencia era un factor específicamente a considerar en la persona reconocida como “genio”. De esta forma se asumía que la inteligencia es algo permanente e inmutable, determinada por la herencia biológica más que por cualquier otro factor.

Se puede comprobar cómo las primeras teorías acerca de la superdotación intelectual que fueron formulándose, dieron importancia casi exclusivamente a la inteligencia general o a la fórmula para medirlo (cociente mental, cociente intelectual, etc.). Pero, con el paso de los años, se fueron ampliando las capacidades específicas a considerar en el reconocimiento de la superdotación.

Spearman se sirvió de una técnica metodológica, el factor “G” o *inteligencia general* (de carácter innato y no modificable) para explicar la naturaleza de la inteligencia. Con su investigación demostró que además de este factor, imprescindible en cualquier tipo de tarea intelectual, existían otros factores específicos “S”, necesarios para desempeñar otras tareas de carácter particular y dependientes de factores educativos. De este modo, se empezaban a considerar otras capacidades que constituían lo que se conoce como el “potencial de la superdotación”.

Al plantear un nuevo enfoque para medir la inteligencia, el trabajo de Binet supuso un avance cualitativo bastante importante. Ya no se trataba de centrarse en medidas sensoriomotoras de la inteligencia, sino de evaluar la forma en que un sujeto “excepcional” ejecutaba una amplia variedad de procesos mentales superiores. La estrecha colaboración entre Binet y Simon dio como resultado el primer test de inteligencia que introducía el concepto de *edad mental*² (edad media a la que los sujetos resuelven los problemas), resaltando así cómo la inteligencia era variable y, en términos generales, se esperaba que fuese incrementándose durante el crecimiento evolutivo del sujeto. Así, consideraban que el grado de inteligencia se debía establecer de acuerdo al “buen uso” que se hiciera de determinadas funciones mentales (atención, memoria, discriminación y juicio práctico).

Unos años después de darse a conocer la *Escala de medida de la inteligencia* de Binet-Simon, se publicó la adaptación de ese instrumento realizada por Terman. Conocida como la *Escala de inteligencia Stanford-Binet* (1916), se trata de un instrumento de medición que ha sido

² Medida para representar la capacidad intelectual general de las personas y establecer comparaciones.

sucesivamente revisado y actualizado, sirviendo así como baremo a la hora de comparar las distintas escalas de inteligencia que han ido apareciendo³.

Lo cierto es que a partir del método objetivo que Binet y Simon desarrollaron en 1905, se dio lugar al establecimiento de una medida única para representar la capacidad intelectual general de las personas⁴. Es lo que se conoce como *cociente de inteligencia* o *cociente intelectual* (CI)⁵, resultado numérico con el que se determina la capacidad intelectual. El resultado de la fórmula para conocer cuál es el cociente intelectual de una persona se obtendría de la división entre la *edad mental* (EM) y la *edad cronológica* (EC) de un sujeto, multiplicándolo por cien.

Fig. 1. Fórmula para obtener el cociente intelectual

$$CI = \frac{EM}{EC} \times 100$$

De acuerdo a esta medida, las puntuaciones que se acercasen a 100 se considerarían como equivalentes al rendimiento normal (capacidad intelectual media), mientras que estar por encima o por debajo de esa media supondría considerar a esa persona superdotada o discapacitada, respectivamente.

Terman, uno de los máximos representantes del estudio psicométrico de la superdotación, llevó a cabo un macroestudio longitudinal en California (EE.UU.). A lo largo de su trayectoria profesional, estudió de manera sistemática la evolución de personas superdotadas seleccionadas por tener un CI igual o superior a 140. Para ello, se apoyó en los avances científicos de la época (los diferentes instrumentos y resultados obtenidos por Stanford, Binet, Spearman, Stern, etc.) a la hora de medir la inteligencia general. De las 1.528 personas identificadas como superdotadas, se realizó un seguimiento de 352 hombres y de 291 mujeres, desde su niñez hasta su edad adulta.

El equipo de investigación de Terman también perfeccionó su enfoque a la hora de estudiar la superdotación. Así, se interesaron por entender cómo se reflejaba en las personas superdotadas su capacidad intelectual, rendimiento en el aprendizaje académico y el potencial que demostraban tener en determinadas áreas específicas.

³ La última revisión de la escala Stanford-Binet, que sigue manteniendo la concepción jerárquica de la inteligencia, data de 2003 y corrió a cargo de G. H. Roid. Esta versión permite evaluar cinco grandes áreas intelectuales (razonamiento fluido, conocimiento, razonamiento cuantitativo, procesamiento viso-espacial y memoria de trabajo) en un amplio rango de edades, desde los 2 hasta los 85 años. La prueba está compuesta por diez subtests organizados en tres secciones; a su vez, cada subtest está integrado por mini-tests para las distintas edades.

⁴ En 1911, Stern propuso la fórmula para conocer el cociente mental, como resultado de relacionar la edad mental (propuesto derivado de los test de Binet) con la edad cronológica (Cociente Mental = EM/EC). Pocos años después, en 1916, su propuesta se vio enriquecida con la sugerencia de Terman de multiplicar por cien el cociente mental, para obtener el cociente intelectual. Los fallos en la medición de la inteligencia, llevaron a Wechsler a proponer en sus escalas de inteligencia (de la edad adulta y de la edad infantil) el *cociente de desviación*.

⁵ También podemos ver cómo lo nombran en términos de “coeficiente”.

Cox descubrió que no todos los personajes históricos identificados en su niñez como superdotados, llegaban a serlo en la etapa adulta, de ahí que llegase a afirmar que el elevado CI no era un factor suficiente para alcanzar la eminencia. Entre las cualidades personales que consideró necesarias para lograrlo, mencionó la persistencia en la tarea y el esfuerzo, la confianza en las propias habilidades y una gran fuerza de carácter (fortaleza).

En esos años también se sitúan las investigaciones llevadas a cabo por la psicóloga Hollingworth (1926). Su esfuerzo fue encaminado hacia la identificación de las personas superdotadas a partir de pruebas estandarizadas de inteligencia y de escalas para medir los talentos especiales. Al igual que otros miembros de la comunidad científica, diferenció entre inteligencia general y talentos específicos. Entre las conclusiones a las que llegó cabe destacar que se dio cuenta de que el alumnado no rendía igual de bien en todas las circunstancias, debido a una posible vulnerabilidad emocional, algo que la llevó a poner en marcha en Nueva York, programas para estudiantes con superdotación.

En cambio, en el *Modelo jerárquico de las habilidades intelectuales* de Vernon, éste concebía la inteligencia como un potencial básico del organismo (ya sea animal o humano) para aprender y adaptarse a su medio. Y, en el caso de Cattell, se llegó a distinguir entre una inteligencia “fluida” y otra “cristalizada”. Además, éste aportó un listado de habilidades primarias asociadas a la creatividad.

Los avances científicos no dejaban de sucederse y frente a esas teorías basadas en modelos jerárquicos de la inteligencia (Spearman, Burt, Gutman, Vernon, etc.), fueron dándose a conocer otras teorías de carácter multifactorial. De esta nueva corriente investigadora, podemos recordar a Thurstone y Guilford, que en sus estudios partieron de la consideración de la inteligencia como un conjunto de habilidades, más que como una habilidad de tipo general.

La teoría factorial de Thurstone (*Teoría de las aptitudes mentales primarias*), profesor de la Universidad de Chicago, continuó la línea marcada por Spearman y trató de definir la conducta inteligente a través de la identificación de las habilidades mentales. El resultado de sus investigaciones le llevó a determinar que la inteligencia es el perfil del sujeto en las diferentes aptitudes primarias, siendo siete las aptitudes que conforman la inteligencia. En función de la naturaleza de los problemas a los que se debían enfrentar, se podía utilizar distinta aptitud: comprensión verbal, fluidez verbal, capacidad numérica (matemática), razonamiento inductivo, rapidez perceptiva, relaciones espaciales y memoria.

Por su parte, el californiano Guilford se ocupó de describir la “estructura del intelecto”, llegando a establecer un modelo de inteligencia compuesto de 120 factores básicos. Tras varios trabajos de análisis sobre procesos mentales, amplió significativamente el concepto de *sobredotación* al señalar que el CI debía ser considerado como una pequeña muestra de las muchas y variadas formas de actividad intelectual (*Modelo teórico de la estructura del intelecto*, que buscaba la catalogación de los factores). Con el tiempo, también se interesó por el tema de la

creatividad, aspecto que considerar como un rasgo esencial de la inteligencia del ser humano. Así, la sobredotación surgía de la combinación de producción convergente y divergente.

2.2. Teorías basadas en el modelo cognitivo

Las teorías que comparten el modelo cognitivo (Sternberg, Gardner, Jackson y Butterfield, Borkowski y Peck, Carroll, etc.), no se centraron en eliminar el enfoque psicométrico de las teorías de la inteligencia anteriores, sino en avanzar en la comprensión de la inteligencia. En este sentido, el objeto de estudio se dirigió a la identificación de los procesos cognitivos que intervienen en la realización de las tareas cognitivas.

La inteligencia ya no era identificada de manera directa con la herencia, sino que se veía como fruto de la interacción con el entorno y de la capacidad de procesamiento de la información. Estos planteamientos ayudaban a comprender los mecanismos de funcionamiento cognitivo, lo que contribuía a ser más precisos a la hora de identificar los rasgos propios de la persona con superdotación en comparación con las personas de capacidad media. El avance es notable, sobre todo si tenemos en cuenta que eso hace más factible la detección de necesidades educativas enfocadas a la mejora cognitiva de las personas (sea su capacidad baja, media o alta).

Mientras Taylor (1978) en su *modelo multidimensional* basado en las capacidades, consideró la creatividad como un factor determinante, investigaciones como las de Jackson y Butterfield (1986) o Borkowski y Peck (1987). Jackson y Butterfield, autores del *Modelo visual-perceptivo-rotación de imágenes* (VPR), defendieron la importancia del estudio de los rendimientos actuales (más que las capacidades potenciales) de la superdotación y otorgaron a la metacognición un papel clave en esa valoración. Por otro lado, Borkowski y Peck incidieron en la importancia de las estrategias metacognitivas de planificación y control de la propia memoria, y se interesaron en el estudio de los procesos concretos para comprender mejor el funcionamiento cognitivo de las personas superdotadas en comparación con las personas con habilidades medias.

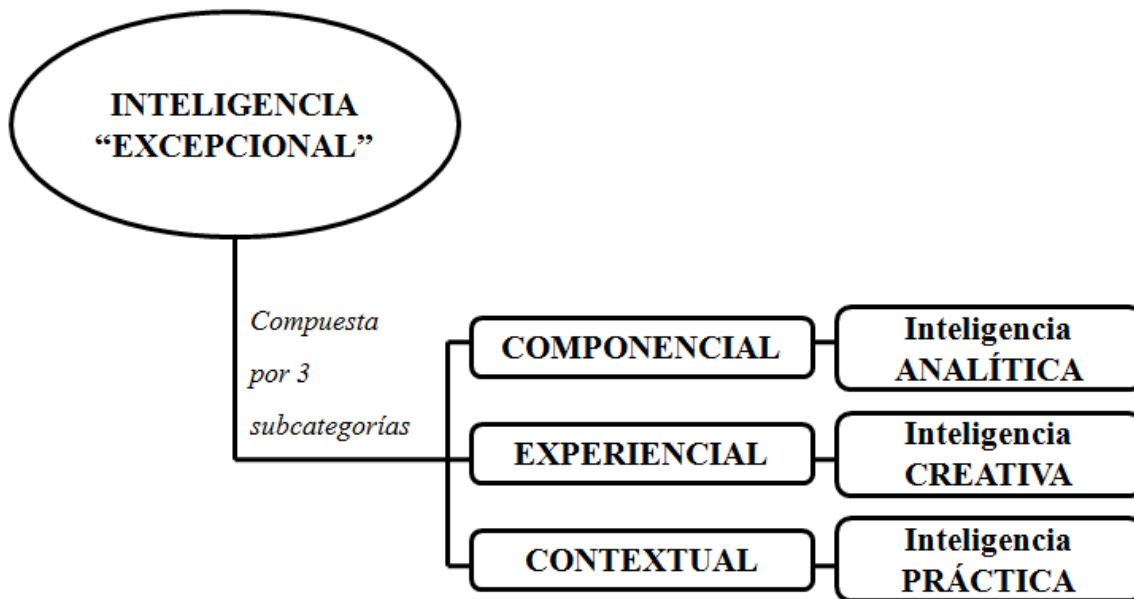
Uno de los especialistas más conocidos por enfocar sus investigaciones hacia este modelo es Sternberg. Este especialista ha formulado dos teorías que en la actualidad siguen siendo tenidas en cuenta:

1) La *Teoría triárquica de la inteligencia* (1985). En esta teoría se interesó por el estudio de los recursos y capacidades del ser humano para procesar la información y la experiencia. A la hora de resolver los problemas, la manera especial en la que la persona pusiera en práctica cada tipo de inteligencia (componencial, experiencial y contextual) nos posibilitaría el conocer su *estilo intelectual*.

Combinando conceptos propios del procesamiento de la información y de los tests psicométricos, así como otros manejados por las teorías factoriales, se propuso delimitar de manera lo más precisa posible, cuáles eran los elementos o mecanismos de la inteligencia humana para, a partir de ahí, explicar cómo funcionaban y cómo se aplicaban a la búsqueda de solución de distintos

problemas, a las relaciones que el sujeto con superdotación establecía consigo mismo/a y con los demás y, por último, cómo se manifestaban esas relaciones en un contexto o experiencia determinada.

Fig. 2. Teoría triárquica de la inteligencia (1985)



Fuente: elaboración propia a partir de su teoría.

La valoración de la inteligencia analítica se basó en el análisis de tres componentes o procesos elementales mediante los cuales el cerebro humano opera sobre la información y resuelve problemas:

- Metacomponentes: procesos de orden superior que se utilizan en la planificación, guía y toma de decisiones.
- Componentes de realización o ejecución: procesos de orden inferior usados para llevar a cabo estrategias en la ejecución de tareas (codificar, inferir, organizar, comparar, justificar, etc.).
- Componentes de adquisición de conocimientos: procesos que sirven para adquirir nueva información, recordar la existente o transferir lo aprendido a otras situaciones distintas.

En cambio, para identificar el grado de inteligencia creativa se trabajó en descubrir qué grado de capacidad tenían las personas de adaptarse o hacer frente a diferentes situaciones. En este sentido, el comportamiento considerado “inteligente” implicaba el ser capaz de adaptarse a lo nuevo (enfrentarse y manejar situaciones novedosas) y automatizar la información “novedosa”, para interiorizar lo aprendido.

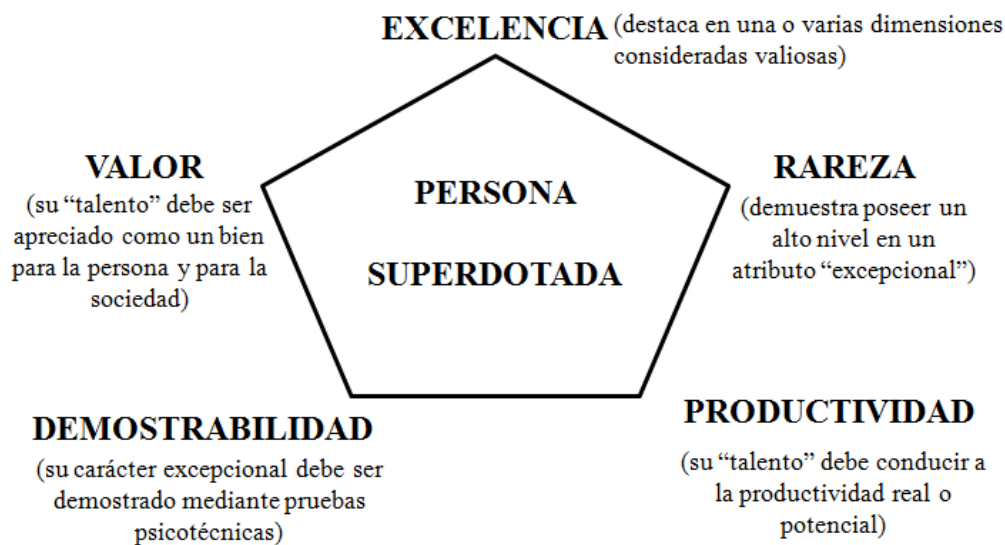
Por último, la inteligencia práctica se manifestaba al ser capaz de adaptarse a condiciones ambientales cambiantes, seleccionando y configurando esos aspectos contextuales considerados

relevantes para su propia vida, buscando que se incrementasen los facilitadores (ventajas) y se compensasen los obstáculos (desventajas).

Unos años después, en 1988, revisaría esta teoría y propondría un nuevo concepto a manejar, el de *autocontrol mental*. Con este concepto quería relacionar el concepto de inteligencia con el de personalidad.

2) La *Teoría pentagonal implícita*. Con esta teoría quiso identificar los rasgos más significativos de la persona superdotada.

Fig. 3. Teoría pentagonal implícita



Desde finales del siglo XX hasta ahora, ha continuado con sus trabajos sobre el tema de la sobredotación, por lo que sería bueno comentar brevemente algunos de sus avances:

- Uso del término "inteligencia exitosa" para estudiar la competencia experta en relación al logro del éxito en la vida. Este novedoso término se refiere a la habilidad para lograr, en un contexto socio-cultural y bajo unos parámetros personales concretos, los objetivos marcados.
- Relación entre la superdotación y la pericia, a partir del *Modelo de desarrollo de la pericia* (2001).
- *Modelo SISC* (o WISC en sus siglas en inglés) como base para la identificación de personas superdotadas: *S de sabiduría* (el más alto nivel al que se puede aspirar, ser capaz de gestionar la inteligencia y la creatividad para lograr el perfecto balance emocional: intrapersonal, interpersonal y extrapersonal); *I de inteligencia* (capacidad de aprender y adaptarse); *S de síntesis* (combinación de todos los factores para emitir una respuesta, una conducta) y *C de creatividad* (como actitud o estilo de vida, ser capaz de generar ideas nuevas, diferentes y personales, en respuesta a lo que la vida le va demandando).

Dentro de este modelo cognitivo también debemos mencionar a otro gran especialista, que cada vez está ganando mayores adeptos en el panorama educativo, Gardner y su *Teoría de las inteligencias múltiples*. Desde un enfoque pluralista de la inteligencia, su teoría habla de la existencia de diferentes potenciales cognitivos, resultado de la constante interacción que se produce entre los factores biológicos y los factores ambientales. Su propuesta inicial, de 1982, señalaba la existencia de siete tipos diferentes de inteligencia:

- 1) Lingüística.
- 2) Musical.
- 3) Lógico-matemática.
- 4) Viso-espacial.
- 5) Corporal-kinestésica.
- 6) Intrapersonal.
- 7) Interpersonal.

A lo largo de los años, su teoría ha sido constantemente revisada por el autor, hasta llegar a añadir dos tipos de inteligencia más:

- 8) Naturalista o medio-ambiental.
- 9) Existencial.

2.3. Las teorías basadas en el modelo socio-cultural⁶

Las teorías que se agrupan en torno a este modelo (Gagné, Tannenbaum, Mönks, Feuerstein, Ziegler y Heller, etc.) consideran que la manifestación de la superdotación está condicionada por factores socioculturales y por el entorno familiar.

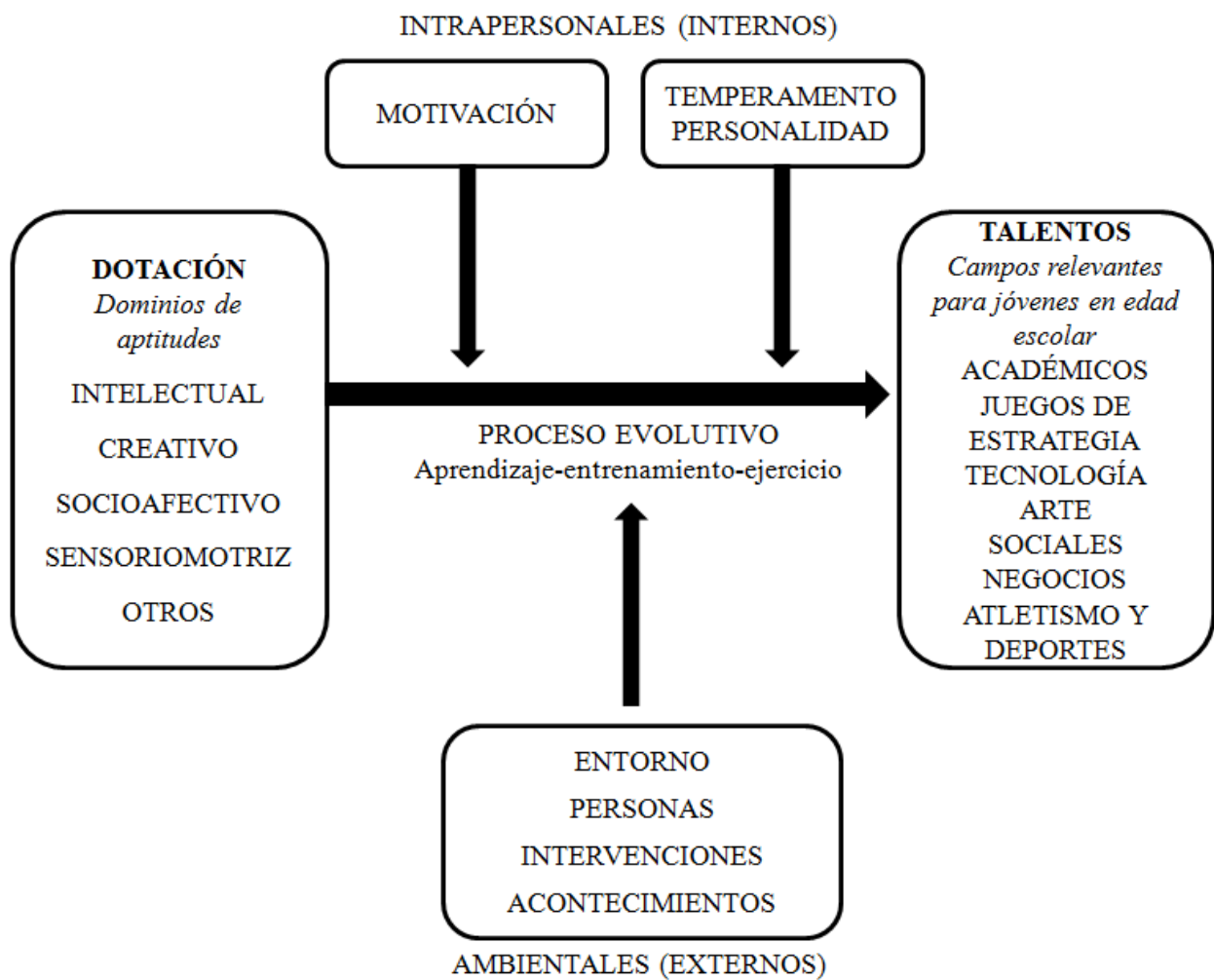
Desde este modelo teórico, se reconoce de manera explícita la gran influencia que tienen las variables contextuales, ambientales y experienciales para la superdotación. Comparten la idea de que “la social y la cultura determinan qué tipo de productos poseen valor para considerarlos dignos de un talento especial” (Domínguez y Pérez, 1999, p. 98).

Gagné desarrolló un *Modelo diferenciador de superdotación y talento* (MDST), basado en un modelo sociocultural (factores causales del desarrollo del talento y la superdotación). Con el MDST quiso distinguir claramente entre las capacidades naturales o aptitudes propias de la superdotación (intelectual, creativo, socioafectivo, sensoriomotriz y “otros”) y esas otras capacidades o destrezas desarrolladas con las que se demuestra tener talento y, por tanto, un rendimiento que se sitúa por encima de la media, sea en uno más campos de la actividad humana. Esas aptitudes contaban con un componente genético significativo, pero para su desarrollo había que contar con el ambiente y el entrenamiento (formal e informal) que se llevase a cabo.

Además, en su modelo teórico tuvo en cuenta los *catalizadores*, es decir, elementos intermedios internos y externos que actuaban como reforzadores (positivos o negativos) en el proceso de transformar o no las aptitudes en talentos.

⁶ La Teoría de Mönks será explicada en el siguiente apartado, al hablar del modelo cognitivo y la *Teoría de los tres anillos* de Renzulli.

Fig. 4. Modelo diferenciador de superdotación y talento (Gagné, 1985)



A la hora de comprender mejor la naturaleza multifacética de las altas capacidades (superdotación y talento), Tannenbaum (1986) propuso con su *Modelo de estrella* una aproximación de carácter psicosocial⁷. Con esta teoría se planteaba que no sólo debía detectarse una “prometedora” superdotación debido a las altas capacidades, sino que era necesario que “jugaran” a su favor otros factores externos, que le ayudaran a vivir experiencias enriquecedoras que hiciesen que germinase y aumentasen las altas capacidades en el/la menor/a hasta convertirse en un/a adulto/a superdotado/a. Desde este planteamiento, para que llegase a convertirse verdaderamente en una persona superdotada, debían congregarse cinco elementos: inteligencia general superior; aptitudes específicas excepcionales; factores no intelectuales (facilitadores o apoyos); ambiente estimulante e influyente; y, suerte o fortuna en momentos cruciales de su existencia vital.

En su aproximación al concepto de superdotación, clasificó los tipos de talento en escaso, excedente, de cuota y anómalo.

⁷ Tras sucesivas revisiones, terminó conociéndose también como *Modelo psicosocial de filigrana*.

Por su parte, Feuerstein se ocupó de diseñar un *Programa de enriquecimiento intelectual* (PEI), basado en la concepción de la inteligencia como un proceso dinámico que se autorregula al responder a la intervención ambiental externa.

2.4. Modelos orientados al rendimiento

Las teorías que se engloban dentro de este modelo (Renzulli; Castelló; Dahme; Feldhusen; Gagné; Pérez, Domínguez y Díaz, etc.), indagaron acerca del fenómeno de la superdotación en función de criterios estrictamente empíricos. De este modo, se interesaron en lo importante que era el diagnóstico y su seguimiento, a la vez que incidían en la potenciación del rendimiento y en explicar cómo era el proceso hasta alcanzar ese alto rendimiento. Para ello presuponían que para que hubiese ese alto rendimiento debía existir un nivel de talento o capacidad determinado, de ahí que intentaran desde sus teorías identificar el conjunto de aptitudes que influían en que se produjese ese alto rendimiento. Igualmente, también se interesaron en lo importante que era el diagnóstico y su seguimiento.

Partían de la idea de pensar en la creatividad como un conjunto de rasgos y de capacidades que, a menudo, eran independientes de su inteligencia (CI, Factor “G”).

Dahme avanzó en los estudios acerca del factor emocional de la persona superdotada. Por su parte, Feldhusen aportó su *Modelo de desarrollo del talento*; y, en el caso de Castelló, éste distinguió claramente entre superdotado y talentoso y, además, propuso un protocolo de identificación, a partir de dos instrumentos de medida ya elaborados y baremados, el Test de pensamiento creativo de Torrance (*Torrance Test of Creative Thinking* - TTCT, 1974)⁸ y la BADyG (*Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales*; Yuste, 1989).

Pero, sin duda, el representante más conocido de este modelo de aproximación teórica al fenómeno de la superdotación, es Joseph Renzulli. Este experto del Instituto de Investigación para la Educación de los alumnos Superdotados (EE.UU.), resaltó en su definición cómo en este tipo de sujetos se evidencian tres conjuntos interrelacionados de rasgos básicos “potenciales”: una capacidad intelectual manifiestamente superior a la media, un alto nivel de dedicación a las tareas y altas dosis de creatividad.

- La capacidad intelectual entendida como capacidad general (para procesar y gestionar información, así como elaborar el pensamiento abstracto) y capacidad específica para adquirir conocimiento o realizar determinada actividad (aptitudes matemática, musical, artísticas, etc.).
- El compromiso con la tarea se manifiesta en la energía que concentra para resolver un problema o una tarea particular, llegando a demostrar altas dosis de perseverancia, resistencia, trabajo duro, dedicación, autoconfianza y seguridad en sí mismo/a para hacer frente a la actividad planteada.

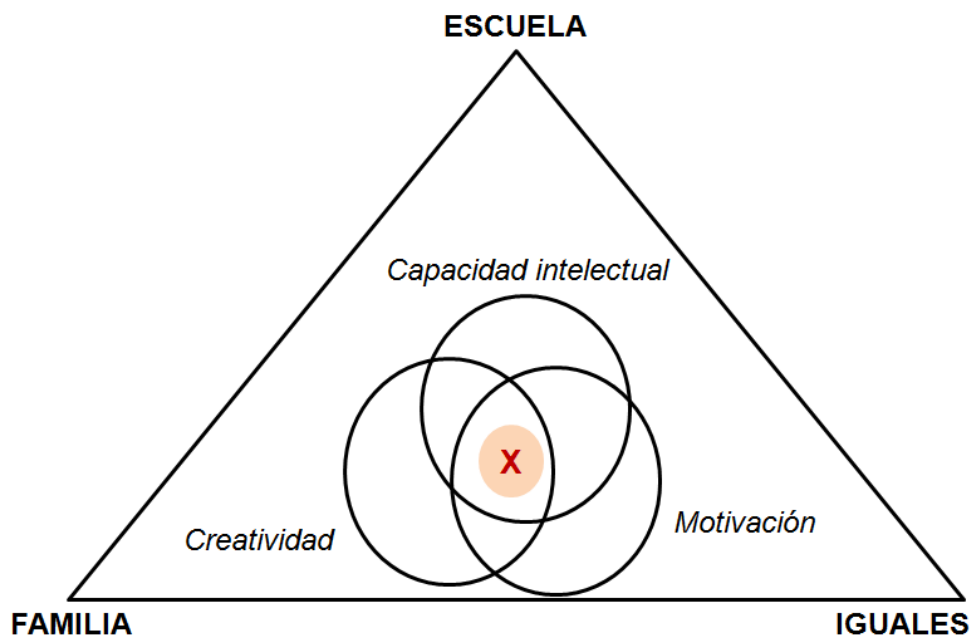
⁸ E. P. Torrance diseñó un instrumento para medir la producción y el talento creativo, el *Torrance Test of Creative Thinking* (TTCT).

- La creatividad se refiere a toda una serie de rasgos que llegan a observarse, como puede ser la flexibilidad y originalidad de pensamiento, la apertura y buena receptividad hacia experiencias novedosas, la sensibilidad hacia el detalle y la perfección, etc.

Según esta teoría, una vez desarrollada la superdotación gracias al proceso educativo, ésta se situaría en la intersección de esas tres variables⁹. No obstante, para que se evidenciase esa conducta superdotada, no necesariamente debían estar presentes las tres categorías, sino que la conducta superdotada solamente se da en determinados casos, bajo ciertas circunstancias personales y temporales (depende del momento, de la oportunidad).

Pronto, la teoría de Renzulli se vio perfeccionada con la *Teoría de interdependencia triádica de la superdotación*, concebida por Mönks (1986) y en la que éste destacaba la influencia social en la evolución de la superdotación. Así, no sólo había que tener en cuenta esos rasgos básicos personales, sino también el entorno social donde la persona superdotada crecía (familia, escuela y grupos de iguales). Además, se dejaba de hablar de “capacidad por encima de la media” (se demostraban tener un 15-25% de la población), para hablar en términos más restrictivos de “capacidad intelectual alta” (5-10% de la población).

Fig. 5. Teoría de interdependencia triádica de la superdotación (Mönks, 1986)



Feldhusen aportó un nuevo planteamiento a la hora de hablar de los factores condicionantes. Así, no sólo debía hacer una capacidad intelectual general superior, sino que también jugaba un papel importante la motivación, un autoconcepto positivo y tener talentos especiales (académico-intelectuales, artístico-creativos y/o vocacionales).

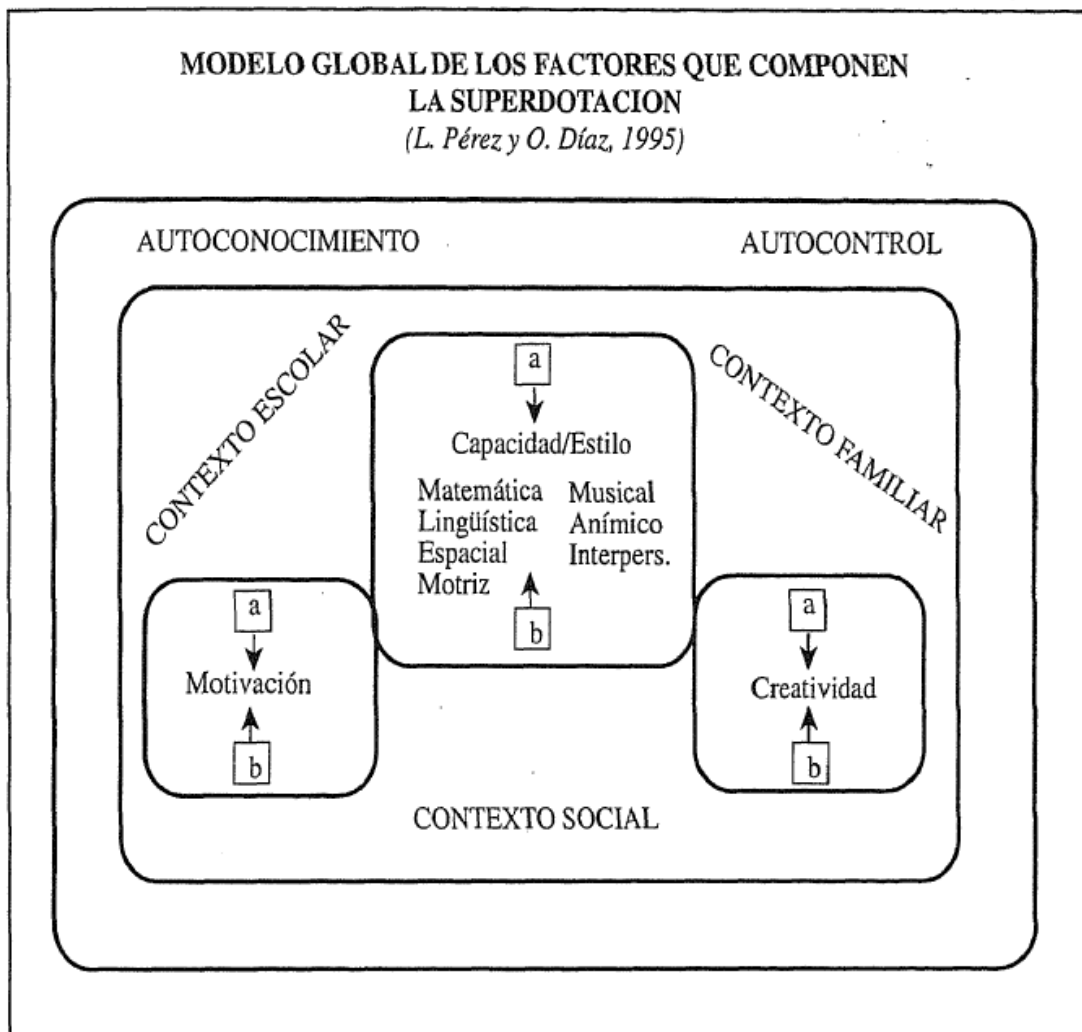
⁹ Este es uno de los “peligros” que hemos de evitar, es decir, el interpretar erróneamente que la *Teoría de los tres anillos* sirve para identificar a una persona superdotada, cuando en realidad, Renzulli hablaba de una persona que todavía no había desarrollado por completo su superdotación (por lo que el proceso educativo cobra especial interés, por las influencias que puede llegar a tener a la hora de convertir ese “potencial” en “real”).

Por último, el *Modelo global de la superdotación* formulado por las investigadoras españolas Luz Pérez y Pilar Domínguez (y, más adelante, por Olga Díaz), es fruto del estudio de todos los modelos teóricos conocidos, de revisar y aplicar las últimas teorías acerca de la inteligencia humana y de los resultados obtenidos por los equipos de investigación de las universidades españolas (Universidad Complutense de Madrid, Murcia, Santiago de Compostela, etc.). Por eso, podemos ver que se basa en las teorías de Renzulli y Mönks, así como incorporan otros factores a considerar (suerte, autocontrol, autoconocimiento, etc.).

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

1. Es un modelo de “coalescencia”. Combinación de distintas variables sobre una base más cualitativa que cuantitativa.
2. La “inteligencia” como capacidad general (CI) es una condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo de la superioridad.
3. Los elementos “posibles” y los contextos llegan a ser determinantes en el desarrollo de la capacidad superior.
4. La motivación, y algunos factores de la personalidad, condicionan a medio y largo plazo las ejecuciones brillantes (Domínguez y Pérez, 1998, p. 100).

Fig. 6. Modelo global de los factores que componen la superdotación (Pérez y Díaz, 1988)



Fuente: Domínguez y Pérez (1999, p. 101).

3. PRECISIÓN TERMINOLÓGICA

Hace poco más de un siglo, el término *inteligencia* era prácticamente desconocido en el habla cotidiana y, sin embargo, ahora es un término común en el vocabulario de cualquier persona, sea cual sea su lengua y cultura.

En este tiempo, casi podemos decir que el vocabulario que manejamos se ha enriquecido tanto que no siempre sabemos de qué estamos hablando cuando hacemos uso de términos asociados a “poseer inteligencia” fuera de lo normal. Así, ya sea en el lenguaje coloquial o en el lenguaje técnico, nos hemos referido de muchas maneras a ese alumnado que presentaba condiciones intelectuales excepcionales: “relevantes”, “genios”, “talentos”, “bien dotados”, “prodigios”, “superdotados o sobredotados”, “precozes”, etc.

3.1. Diferencias en la terminología utilizada

Teniendo en mente ese “rico vocabulario”, tal vez una forma sencilla de iniciar nuestro camino hacia una precisión terminológica sea acudir al diccionario de la Real Academia de la Lengua. ¿Qué se dice exactamente en la 23ª edición de este diccionario?

Tabla 2. Definiciones de *genio*, *precoz*, *prodigio*, *superdotado* y *talento*, de la RAE.

<i>Genio</i>	Del lat. <i>genius</i> . 4. m. Capacidad mental extraordinaria para crear o inventar cosas nuevas y admirables. 5. m. Persona dotada de genio. Calderón es un genio.
<i>Precoz</i>	Del lat. <i>praecox</i> , <i>-ōcis</i> . 3. adj. Dicho de una persona: Que desarrolla algunas cualidades o capacidades antes de lo normal. 4. adj. Propio de una persona precoz.
<i>Prodigio</i>	4. m. Persona que posee una cualidad en grado extraordinario.
<i>Superdotado</i>	De <i>super-</i> y <i>dotado</i> . 1. adj. Dicho de una persona: Que posee cualidades que exceden de lo normal. Utilizado especialmente refiriéndose a las condiciones intelectuales.
<i>Talento</i>	Del lat. <i>talentum</i> 'moneda de cuenta', 'unidad de peso', y este del gr. <i>τάλαντον</i> <i>tálanton</i> . 1. m. inteligencia (capacidad de entender). 2. m. aptitud (capacidad para el desempeño de algo). 3. m. Persona inteligente o apta para determinada ocupación.

Si bien existen diferentes términos relacionados con la posesión (a un nivel superior) de capacidades intelectuales, no son del todo sinónimos sino que suponen matices distintos para definir este fenómeno. Además, la visión de la persona superdotada no ha permanecido estática a lo largo de la historia, sino que los conceptos de superdotación y talento han evolucionado paralelamente a los modelos de inteligencia y funcionamiento cognitivo.

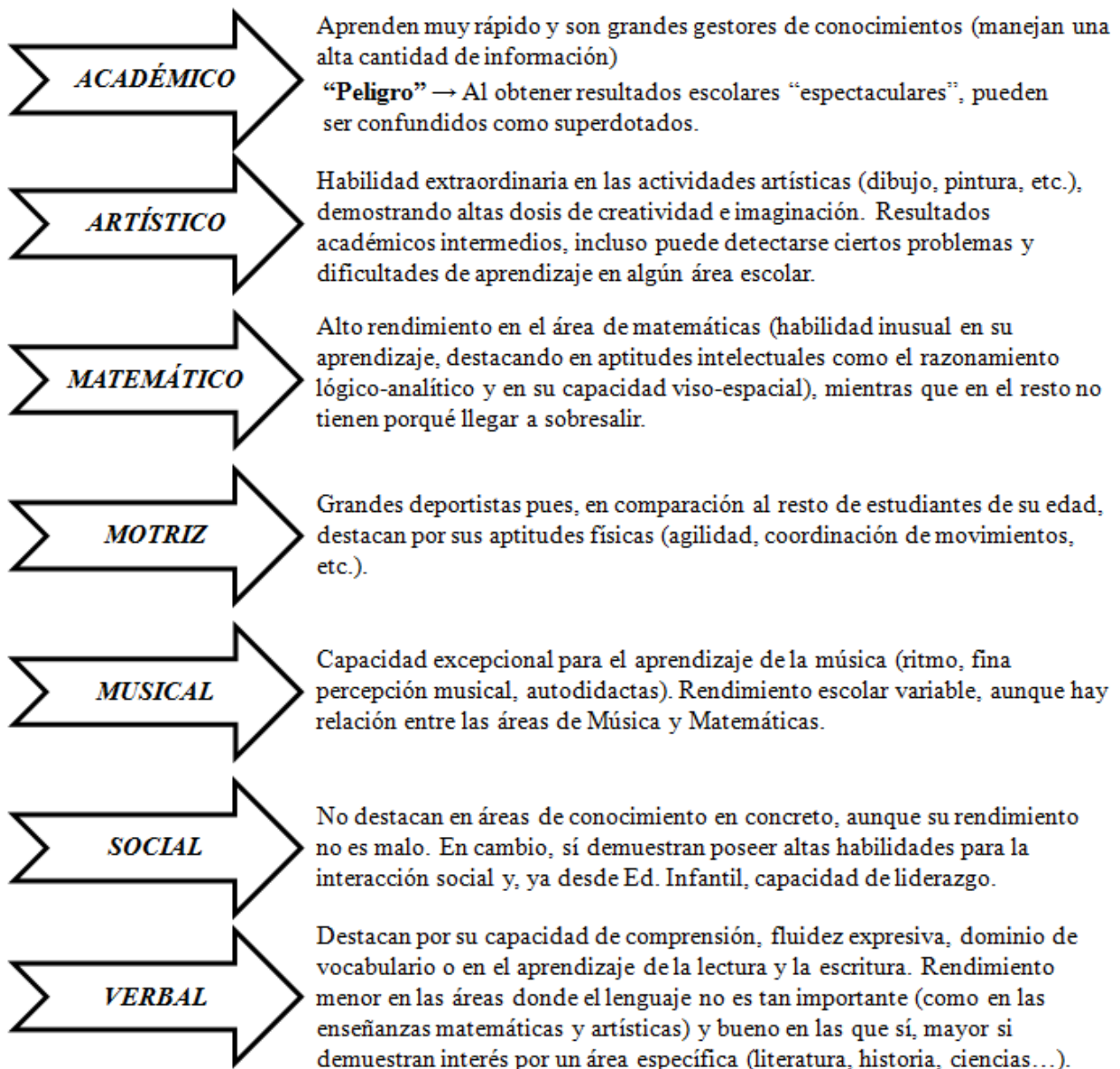
Realmente, la comunidad científica ha hecho grandes esfuerzos por definir los distintos componentes que explican el fenómeno de la superdotación. Unos más precisos que otros, lo que ha hecho que se produjese una imprecisión a la hora de definir algunos de ellos. Además, la forma de medir lo “extraordinario” parte del criterio de compararlo con lo “normal” y así, la persona superdotada se diferencia del resto de personas por sus altas capacidades, por encima de lo normal o de lo esperado para su edad y condición. El caso es que esa definición no deja de generar ciertos interrogantes (¿qué es normal?, ¿cómo podemos medir las capacidades y en qué momento podemos considerar a la persona como superdotada?, etc.), pero es la más aproximada que *a priori* podemos concebir.

Cuando nos referimos al estudiante en términos de “ser precoz”, estamos incidiendo en su desarrollo prematuro en una o más áreas del conocimiento (leer a una edad temprana o resolver ecuaciones matemáticas complicadas para su edad). No será hasta la consolidación de su madurez intelectual cuando se pueda confirmar o no las características propias del sujeto con capacidades intelectuales superiores, pero en ese momento concreto se observa en esa persona que está demostrando resultados superiores a los que se podrían esperar para esa edad concreta.

En cambio, si hablamos de estudiantes con “talento”, nos estaremos fijando en cómo destacan especialmente en uno o varios ámbitos específicos del pensamiento (matemático, creativo, lógico, verbal, etc.). En la clasificación del talento ofrecida por Castelló y de Batlle Estapé (1998)¹⁰, se identifican siete tipos de talento: académico, matemático, verbal, motriz, social, musical y artístico (o creativo).

¹⁰ Que es compartida por Martín y González (2000) y por Miguel y Moya (2011), entre otros.

Fig. 7. Relación entre “talento” y “rendimiento académico” en las personas con talento



Fuente: elaboración propia a partir del “Cuadro 2. Aspectos más significativos de algunos tipos de talentos y su relación con el rendimiento escolar” (Martín y González, 2000, pp. 24-25).

Castelló (1995) lo deja claro: la precocidad es un fenómeno temporal (“evolutivo”), pero si ese fenómeno cognitivo es estable en el tiempo hasta llegar a ser completada la maduración cognitiva, ya hablaríamos de ser talentoso/a o tener superdotación.

Un niño precoz accede antes a los recursos intelectuales básicos, pero no consigue más ni mejores niveles. Por el contrario, un alumno superdotado o un alumno talentoso puede presentar precocidad o no, pero, después del desarrollo cognitivo, su configuración intelectual es más extensa y/o presenta niveles más elevados en los recursos específicos (Castelló y de Batlle Estapé, 1998, p. 35).

En principio, cuando utilizamos el término “superdotado/a”, se debe a que esa persona tiene el potencial de reunir unas características superiores a la media en cuanto a su capacidad intelectual, su nivel de creatividad y su nivel motivación hacia la tarea. En comparación al resto de la población estudiantil, su competencia es generalizada, es decir, se refleja en todas las áreas del funcionamiento cognitivo. Pero además, su forma de procesar la información es de carácter cualitativo, demostrando seguir un proceso “singular” hasta llegar a soluciones complejas en acción combinada.

Los intentos de definición del término *superdotación* llevaron a la aparición de distintos modelos explicativos, ya fuesen basados en enfoques cognitivos (como el de Borkowski y Peck, 1986; el de Jackson y Buttersfield, 1986; o el de Sternberg, 1995) o socio-culturales (como el de Tannenbaum, 1986; Cskszentmihalyi y Robinson, 1986; o el de Albert y Runco, 1986). Si bien, existen claras discrepancias entre unas y otras teorías, lo que vienen a resaltar es el hecho de que la superdotación es un constructo teórico de carácter multidimensional.

Parece ser que la *superdotación* está vinculada a la posibilidad de ser competente en general, mientras que el *talento* se relaciona con la competencia en un área específica. Si atendemos al tipo de pensamiento que una persona puede manifestar, pensamiento convergente (inteligencia general, lógica) o pensamiento divergente (creatividad), el resultado de esta combinación de aptitudes nos lleva a pensar que la persona con superdotación tiene una particular forma de procesar la información, cualitativamente diferente al resto de la población.

En todo caso, conviene no olvidar que los niños y niñas que demuestran esa excepcional capacidad, son tan diferentes entre sí como ocurre con el resto de la población estudiantil (que presentan una amplia diversidad por razones de diversa índole (sexo, raza, cultura, capacidad, etc.).

Por otra parte, es importante dejar claro que no existe relación directa entre “ser precoz” y “poseer una alta capacidad intelectual”, así como tampoco podemos considerar que “a mayor precocidad, mayor inteligencia”. No obstante, la mayoría de estudiantes con superdotación intelectual, demuestran ser precoces en su desarrollo motor y en lenguaje. Del mismo modo, tampoco podemos decir que todas las personas superdotadas sean “genios” (Martín y González, 2000)¹¹.

¿Cuándo empezaríamos a hablar de personas superdotadas? Algunos investigadores hablan de casos de *superdotación extrema* y en ese sentido, distinguen entre *superdotación de primer orden* (productividad superior y CI por encima de 155) y *de segundo orden* (CI entre 125 y 130). Si tomamos como criterio de referencia el cociente intelectual y las Escalas WECHSLER¹², el

¹¹ En la época en la que se publicó esta obra, sus autores afirmaban que si en España existían 300.000 estudiantes con superdotación, solamente habían sido diagnosticados como tales 2.000 estudiantes y que, además, solamente había 8 casos de “genios” o “prodigios”. Miguel y Moya (2011) sostienen que 1 de cada 934.080 personas superdotadas, puede ser considerada como “genio o prodigio” (CI > 190).

¹² Teniendo como visión de la inteligencia la capacidad global de actuar con un fin preciso, pensar racionalmente y enfrentarse de manera efectiva con el ambiente, Wechsler desarrolló las escalas de inteligencia que llevan su nombre: WISC (1949); WISC-R (1974), WISC-III (1991), WISC-IV (2003) y WISC-V (2014).

alumnado con capacidad intelectual excepcional (“superdotado/a”) tendría una puntuación superior a 130 en el CI, mientras que si fuese mayor a 190, ya hablaríamos de “genio/a”.

Pero, ¿la superdotación es innata o adquirida?¹³ Según afirman Domínguez y Pérez (1999), “la superdotación es algo a lo que se llega, no algo con lo que se nace” (p. 93) y, sin embargo, esta suposición no siempre ha sido tan clara. Si bien Terman y Hollingworth fueron dos de las caras más conocidas de los nuevos enfoques que fueron surgiendo acerca de la superdotación, fue Hollingworth quien mantuvo a lo largo de su carrera investigadora una “cruzada” contra los planteamientos esgrimidos por Galton en su obra *Hereditary Genius* (1869), donde estimaba que 1 de cada 4.000 hombres poseía una inteligencia superior, relacionando esa “genialidad” con la herencia familiar (cosa que no es de extrañar, si tenemos en cuenta que tenía como primo a Charles Darwin). A diferencia de Galton, ésta pensaba que “ser eminente” no era lo mismo que “tener una capacidad mental superior” y que la escasez de mujeres eminentes y demás sujetos pertenecientes a grupos menos favorecidos, se debía no a la herencia biológica, sino a la sociedad que obstaculizaba su progreso.

Y otra cuestión importante, ¿qué relación existe entre la inteligencia y la creatividad? Resulta curioso descubrir cómo inicialmente Binet, en su test de inteligencia, quiso medir la imaginación que poseían sus sujetos de investigación y para ello el test iba a incluir un borrón de tinta. Sin embargo, al reconocer la imposibilidad de establecer un sistema riguroso de medición, acabó descartando esta idea.

Si entendemos por *inteligencia* la habilidad de una persona de adaptarse de manera voluntaria al entorno o para moldear o seleccionar un determinado entorno, resulta lógico que nos preguntemos qué relación puede existir entre la inteligencia y la creatividad, puesto que la creatividad está relacionada con el proceso de dar a luz algo que consideramos nuevo y útil. De este modo, Sternberg y O’Hara (2005) a partir de la revisión de distintas investigaciones¹⁴ ofrecieron cinco respuestas plausibles a esta pregunta:

- 1) la creatividad es un subconjunto de la inteligencia;
- 2) la inteligencia es un subconjunto de la creatividad;
- 3) la creatividad y la inteligencia son dos conjuntos que se solapan;
- 4) la creatividad y la inteligencia son esencialmente lo mismo (conjuntos coincidentes) y
- 5) la creatividad y la inteligencia no tienen relación alguna (conjuntos separados) (p. 114).

¹³ Desde principios del siglo XX, uno de los más importantes debates sobre la naturaleza de la sobredotación, ha girado en torno a si se debía considerar que la inteligencia de una persona era el resultado principal de factores heredados o, por el contrario, se debía a factores ambientales: ¿herencia (*nature*) o ambiente (*nurture*)?

¹⁴ Entre otras, las de Cox (1926); Guilford (1950, 1967, 1970, 1975); Getzels y Jackson (1962); Barron (1963); Mednick (1963); Smith (1970, 1971); Cattell (1971); Shouksmith (1973); Gardner (1983, 1993, 1995); Renzulli (1986); Weisberg (1986, 1988, 1993); Orche (1990) y Sternberg y Lubart (1991, 1995, 1996).

Aunque, eso sí, no dejaron de señalar que la respuesta que más podría aproximarse a la verdad sería la opción más convencional, es decir, aquella que veía la creatividad y la inteligencia como conjuntos que se solapan o se superponen, pero sólo en algunos aspectos y no en todos.

3.2. Definiendo a la persona con altas capacidades

Como explicó Rojo (1997) en su tesis doctoral, generalmente se ha resaltado el “ser inteligente” como el principal rasgo de la persona superdotada, algo que también podemos afirmar de las personas “con altas capacidades”. Pero, ¿qué se considera “inteligente”? Desde los años 80 del siglo XX, se han producido notables cambios en los enfoques teóricos de la comunidad científica versada en este tema. Así, podemos comprobar cómo han existido dos tendencias investigadoras, según se centraran en estudiar:

- 1) El alto potencial de los sujetos superdotados.
- 2) Los talentos especiales, en donde se observasen altos niveles de creatividad y competencia.

La concepción de la *persona inteligente* surge a partir de comparar a dos sujetos, el real (“normal”) y el ideal (“prototipo”). Sin embargo, cuando calificamos a una persona con el adjetivo de “superdotado/a”, lo que se da a entender es que se trata de una persona con unas cualidades que exceden a lo establecido como ser inteligente. Ahora bien, aunque generalmente nos referimos a sus cualidades intelectuales, no sólo nos hemos de ceñir a éstas a la hora de identificar a sujetos excepcionales. La visión tradicional que vinculaba el ser superdotado/a con tener un cociente intelectual igual o superior a 130, parece que ha quedado obsoleta (Castelló y de Batlle Estapé, 1998; Castelló, 2008) y, en la actualidad, se ha ampliado y flexibilizado el criterio diagnóstico hasta incluir la valoración de otros indicadores igual de importantes (originalidad y creatividad del pensamiento, por ejemplo).

Dada esa gran variedad terminológica, utilizaremos el término genérico de *alumnado con altas capacidades intelectuales* (AACI)¹⁵ para designar a alumnos o alumnas que destacan muy por encima de la media, en alguna o en la mayoría de las capacidades. Identificando como tales tanto a estudiantes talentosos como superdotados.

Las *altas capacidades* recogen el conjunto de características cognitivas que permiten llevar a cabo operaciones de representación y procesamiento de alto rendimiento. Como tales altas capacidades, aglutinan un conjunto de configuraciones intelectuales, no necesariamente equivalentes, que permiten explicar y predecir el funcionamiento de las personas que las poseen.

El tipo de explicación en que se fundamenta la determinación de alta capacidad es la existencia de un *conjunto estable de recursos* intelectuales el cual aporta los mecanismos para representar y procesar objetos de manera eficiente (Castelló, 2008, pp. 204-205).

¹⁵ Para facilitar la lectura utilizamos las siglas de AACI (“Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales”), en vez de AAACCII (que serían las siglas correctas al utilizar términos en plural).

Tal vez una de las definiciones más aceptadas por la comunidad científica sea la formulada por Renzulli en su *Teoría de los tres anillos* (1977)¹⁶. Su fama internacional no se ha perdido gracias a las sucesivas revisiones de dicha teoría por el propio Renzulli; y, a día de hoy sigue siendo una de las teorías más importantes a considerar, especialmente tras la revisión que Mönks realizó unos años después y que, completando la teoría de Renzulli, quedó en titular *Teoría interdependencia triádica de la inteligencia* (1986). Sin olvidarnos, claro, de la revisión que Pérez, Domínguez y Díaz (1988) realizan de ambas teorías, aportando su propio *Modelo Global de Superdotación*.

En principio, cuando utilizamos el término “altas capacidades intelectuales”, se debe a que esa persona tiene el potencial de reunir (en mayor o menor grado) las siguientes características¹⁷:

- Capacidad intelectual superior a la media, tanto en lo referido a sus habilidades generales (razonamiento verbal y numérico, relaciones espaciales, memoria, fluidez verbal, etc.) como a las específicas (aptitud hacia determinada área de conocimiento o tipo de actividad).
- Alto grado de dedicación (motivación intrínseca) y responsabilidad hacia las tareas. Su implicación y compromiso se refleja en el interés mostrado, su nivel de concentración, la perseverancia y confianza en sí mismo/a, en la resistencia y forma de afrontar el problema, etc. Es común comprobar cómo son capaces de dedicar un amplio periodo de tiempo a involucrarse plenamente en el problema o la actividad objeto de interés. También se refleja en su capacidad para asumir riesgos, tener perspectivas de futuro y anticiparse a las situaciones.
- Alto nivel de pensamiento creativo. El grado de creatividad que demuestra al acercarse a un problema o dificultad y demostrar su capacidad de ser flexible y original para interrogar, preguntar y buscar la mejor forma de afrontar esa situación.

No obstante, unido a esos factores personales, se debe atender a otras variables externas, como puede ser el contexto ambiental y experiencial (familia, escuela, grupo de iguales, etc.) y a las oportunidades que la vida les va dando (llamémoslo “suerte” o “fortuna”).

Las estimaciones acerca del porcentaje de estudiantes con el perfil de “altas capacidades intelectuales”, puede variar en función de los indicadores que sean utilizados para realizar dicha estimación, de ahí que podamos hablar de entre un 2 y un 20% de AACI dentro de la población en edad escolar.

¹⁶ Como se comprueba en sus publicaciones (1978, 1981, 1986, 1990, 1194, etc.), a lo largo de su trayectoria profesional fue perfeccionando su teoría.

¹⁷ Conviene recordar que los rasgos aquí descritos, no pueden ser considerados como parte de las condiciones iniciales para su identificación como sujeto con superdotación, sino que lo que destacamos es su capacidad potencial para llegar a mostrar dichos rasgos.

Tabla 3. Estimación AACI en enseñanza no universitaria a partir de cifras oficiales del MEC (curso 2010-2011).

<i>Especialista</i>	<i>Descripción</i>	<i>% AACI</i>	<i>Total</i>
Terman (1925)	CI igual o superior a 130	2´2	171.208
Marland (1972)	Alto rendimiento, éxito y/o potencial de habilidad en: capacidad intelectual general, aptitud específica, creatividad, liderazgo, artes visuales y escénicas y/o psicomotricidad.	5-7	389.109
Gagné (1985)	Posesión y uso espontáneo de habilidades naturales en al menos un dominio de expresión (superdotación). Maestría superior de habilidades desarrolladas por entrenamiento sistemático y dominio del conocimiento en al menor un área de actividad humana (talento).	10	778.218
Renzulli y Reis (1997)	Posesión o capacidad para desarrollar habilidad superior, creatividad y compromiso con la tarea y aplicarlas a un área del desempeño humano.	15-20	1.167.327

Fuente: Hernández y Gutiérrez (2014). "Tabla I. Descripción porcentaje y número total de alumnos con altas capacidades intelectuales para la población escolar total en enseñanzas no universitarias en España según diferentes concepciones"

Si nos fijásemos solamente en el cociente intelectual, podríamos hablar de un exiguo 2% de estudiantes con perfil de "altas capacidades intelectuales"; en cambio, desde estos nuevos enfoques, podemos llegar a una estimación algo mayor, pudiendo afirmar que constituyen hasta un 10-15% de la población en general o lo que comúnmente es más aceptado, el 5-10% de la población (Rodríguez García-Caro, 2013).

4. BIBLIOGRAFÍA

- Arocas Sánchez, Enma; Martínez Coves, Pilar; & Samper Cayuelas, Inmaculada (1994). *La respuesta educativa a los alumnos superdotados y/o con talentos específicos*. Valencia: Secretaría General Técnica y Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Beltrán Llera, Jesús & Bueno Álvarez, José Antonio (eds.) (1995). *Psicología de la Educación*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Campo Ruano, Marta (2016). *Regulación emocional y habilidades sociales en niños con altas capacidades intelectuales*. Tesis doctoral dirigida por Isabel Calonge y Rosario Martínez y leída en la Facultad de Psicología (UCM).
- Castelló, Antoni (1995). “Estrategias de enriquecimiento del currículum para alumnos y alumnas superdotadas”. En *Aula de innovación educativa*, nº 45, pp. 19-26.
- Castelló, Antoni (2008). “Bases intelectuales de la excepcionalidad: un esquema integrador”. En *Revista Española de Pedagogía*, Nº 240, pp. 203-220.
- Castelló, Antoni; & de Batlle Estapé, Concepció (1998). “Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso: propuesta de un protocolo”. En *Faisca: revista de altas capacidades*, Nº 6, pp. 26-66.
- Domínguez Rodríguez, Pilar (1998). “Inteligencia”. En J. A. Bueno y C. Castanedo (coords.), *Psicología de la Educación Aplicada*. Madrid: CCS.
- Domínguez Rodríguez, Pilar; & Pérez Sánchez, Luz F. (1999). “Perspectiva psicoeducativa de la sobredotación intelectual”. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 36, pp. 93-106.
- Ellis, Julie L.; & Willinsky, John (ed.) (1999). *Niñas, mujeres y superdotación. Un desafío a la discriminación educativa de las mujeres*. Madrid: Narcea.
- García Martín, María Belén (2007). *El potencial de aprendizaje y los niños superdotados*. Tesis doctoral dirigida por M^a Dolores Calero García y leída en la Facultad de Psicología de la Universidad de Granada.
- Genovard, Cándido; & Castelló, Antoni (1990). *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Madrid: Pirámide.
- González García, María (2015). *Perfiles cognitivos asociados a las altas habilidades intelectuales*. Tesis doctoral dirigida por Juan Luis Castejón Costa y leída en la Universidad de Alicante.
- Hume Figueroa, Miriam (2006). “Repaso de las distintas concepciones y modelos de la inteligencia y del talento. Una perspectiva evolutiva desde el punto de vista de la Psicología Humanista”. En *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, Año 31, nº 16, pp. 95-106.
- Martín Gálvez, José; & González González, Teresa (coord.) (2000). *Alumnos precoces, sobredotados y altas capacidades*. Madrid: CIDE-SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA. Centro de Publicaciones.
- Miguel López, Ana; & Moya Gutiérrez, Aránzazu (2011a). “Capítulo 1. Conceptos generales del alumno con altas capacidades”. En Juan Carlos Torrego Seijo (coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. Madrid: SM.
- Mora Mérida, Juan Antonio; & Martín Jorge, Miguel Luis (2007). “La Escala de Inteligencia de Binet y Simon (1905) su recepción por la Psicología posterior”. En *Revista de Historia de la Psicología*, vol. 28, nº 2/, pp. 307-313.
- Peña del Agua, Ana María (2004). “Las teorías de la inteligencia y la superdotación”. En revista *Aula Abierta*, nº 84, pp. 23-38.
- Reyero, Marta; & Tourón, Javier (2003) (coords.). *El desarrollo del talento. La aceleración como estrategia educativa*. A Coruña: Netbiblo.

- Rodríguez García-Caro, José Isaías (2013). *Dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre el tema «Liberar el potencial de los niños y los jóvenes con gran capacidad intelectual dentro de la Unión Europea» (Dictamen de iniciativa)*. Diario Oficial de la Unión Europea C76/01.
- Rojo Martínez, Ángela (1997). *La identificación de alumnos con altas habilidades: enfoque y dimensiones actuales*. Tesis doctoral leída en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.
- Sternberg, Robert J.; & O'Hara, Linda (2005). "Creatividad e inteligencia". En *Cuadernos de Información y Comunicación (CIS)*, nº 10, pp. 113-149.
- Sternberg, Robert; Grigorenko, Elena; Ferrando, Mercedes; Hernández, Daniel; Ferrándiz, Carmen & Bermejo, Rosario (2010). "Enseñanza de la inteligencia exitosa para alumnos superdotados y talentos". En *REIFOP*, vol. 13 (1), pp. 111-118.