

Natalia HUGHES CUETO

---

INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LAS ALTAS  
HABILIDADES EN EDUCACIÓN PRIMARIA:  
Una breve comparativa entre España y Noruega

Trabajo Fin de Grado dirigido por  
Maite SIGNES SIGNES

Universitat Abat Oliba CEU  
Facultad de Ciencias Sociales  
Grado en Educación Primaria

---

2017

**DECLARACIÓN**

El que suscribe declara que el material de este documento, que ahora presento, es fruto de mi propio trabajo. Cualquier ayuda recibida de otros ha sido citada y reconocida dentro de este documento. Hago esta declaración en el conocimiento de que un incumplimiento de las normas relativas a la presentación de trabajos puede llevar a graves consecuencias. Soy consciente de que el documento no será aceptado a menos que esta declaración haya sido entregada junto al mismo.

Firma: .....

Nombre y APELLIDOS (del alumno/a)

"Lo que la mente del hombre puede concebir y creer, es lo que la mente del hombre puede lograr. Piensa en grande y tus hechos crecerán, piensa en pequeño y quedarás atrás, piensa que puedes y podrás; todo está en el estado mental."

NAPOLEON HILL

*A mi familia, la mejor de mis maestras.*



## **Resumen**

El presente estudio aborda la temática de la inclusión educativa de las Altas Habilidades en Educación Primaria en España y, comparativamente, en Noruega. El objeto de esta investigación es el de generar conciencia sobre los distintos problemas que pueden asociarse a la superdotación y de todo lo que ello implica de forma intrínseca.

Se aportan ideas de trabajo metodológico para fomentar y desarrollar la inteligencia desde las aulas. Se trabaja empleando fuentes secundarias para crear un marco teórico desde el que parte la investigación. Se realizan entrevistas a los profesionales de la Educación y la Psicología en Noruega y España, así como una encuesta en el país español para resaltar el conocimiento de las Altas Habilidades en diversos estratos de la población y aportar así fuentes primarias. También en España se realiza una evaluación sobre Altas Habilidades en un curso de Ciclo Superior en una escuela de Educación Primaria para observar y comparar los resultados obtenidos.

## **Palabras clave**

Altas Habilidades – Educación Primaria – España – Noruega – Inclusión – Inteligencia – Necesidades Educativas Especiales – Fracaso escolar – Superdotación – Talento
--

## **Resum**

*El present estudi aborda la temàtica de la inclusió educativa de les Altes Habilitats en Educació Primària a Espanya i, comparativament, a Noruega. L'objecte d'aquesta investigació és el de generar consciència sobre els diferents problemes que poden associar-se a la superdotació i de tot el que això implica de manera intrínseca.*

*S'aporten idees de treball metodològic per fomentar i desenvolupar la intel·ligència des de les aules. Es treballa emprant fonts secundàries per crear un marc teòric des del qual parteix la investigació. Es realitzen entrevistes als professionals de l'Educació i la Psicologia a Noruega i Espanya, així com una enquesta al país espanyol per destacar el coneixement de les Altes Habilitats en diversos estrats de la població i aportar així fonts primàries. També a Espanya es realitza una avaluació sobre Altes Habilitats en un curs de Cicle Superior en una escola d'Educació Primària per observar i comparar resultats obtinguts.*

## **Paraules clau**

Altes Habilitats – Educació Primària – Espanya – Noruega – Inclusió – Intel·ligència – Necessitats Educatives Especials – Fracàs escolar – Superdotació – Talent
---

## **Abstract**

*The present study concerns the inclusion of students of high ability within mainstream primary education in Spain and, comparatively, in Norway. The main object of this research is to generate awareness of the different problems which may be associated with high ability and all that this implies in an intrinsic way.*

*The research provides ideas for methodology to encourage and develop intelligent thinking and exploration within the classroom. Secondary sources have been used to create a theoretical framework from which the research emanates. This includes interviews conducted in Norway and Spain with experts in the fields of education and psychology. A survey conducted in Spain and designed to highlight the incidence of gifted and talented children within various social strata of the population is also included. Also in Spain, an assessment was made to identify children as being gifted or talented in one of the last courses at a primary school and to observe and compare results.*

## **Keywords**

High Abilities – Primary Education – Spain – Norway – Inclusion – Intelligence – Special Educational Needs – School Failure – Gifted – Talented
---





## Sumario

Introducción .....	1
1. Altas Habilidades .....	3
1.1. Qué son las Altas Habilidades .....	8
1.1.1 Conceptos .....	9
1.1.2 Características de los infantes superdotados.....	16
1.2. Relación entre inteligencia y creatividad.....	20
1.3. Identificación de las Altas Habilidades.....	20
2. Medición de inteligencia .....	22
2.1. ¿Se puede medir la inteligencia?.....	22
2.2. Criterios para evaluar la inteligencia .....	24
2.3. Pruebas de medición.....	28
3. Altas Habilidades y escuela: un trabajo de inclusión .....	30
4. Aplicación y valoración de la prueba BadyG en 5º de Educación Primaria .....	38
5. Desarrollo y fomento de la inteligencia: Recursos y propuestas educativas.....	49
6. ¿Qué opinan los habitantes de España y Noruega? .....	53
Conclusiones .....	67
Bibliografía.....	74
Anexos .....	84
Anexo I. Ilustraciones .....	85
Anexo II. Tablas.....	90
Anexo III. Ejemplos de ejercicios .....	99
Anexo IV. Ejemplos de entrevistas.....	103
Anexo V. Encuesta .....	105



## Introducción

Este trabajo pretende abordar la temática de la inclusión educativa de las Altas Habilidades en Educación Primaria en España y comparativamente, en Noruega.

La motivación para realizar este estudio proviene de una larga estancia en el país noruego, pudiendo observar cómo se trabaja la excepcionalidad –tanto superior como inferior-, en las aulas de Primaria. Se han recogido opiniones de los escandinavos expertos en Educación y realizado una compilación bibliográfica.

Esto mismo se ha llevado a término en nuestro país, hecho que permite realizar una breve comparativa sobre la inversión en recursos destinados a los infantes con altas habilidades, las metodologías empleadas para trabajarlas, la detección y medición de las Altas Habilidades, y la concepción y la importancia de estas. También posibilita el contraste de información al tratarse de personas inmersas profesionalmente en este ámbito, que viven la realidad de las circunstancias que envuelven a las Altas Habilidades. Por otro lado, se ha considerado importante la opinión de los estudiantes del país español, por lo que también se ha confeccionado una encuesta a la que han respondido 100 personas.

Asimismo, se ha recogido una muestra de test de inteligencia realizados a alumnos de 5º curso de Educación Primaria de una escuela española que permite estudiar determinadas características propias de la medición y del grupo, así como llevar a cabo un pequeño estudio estadístico.

El fin último de esta investigación es el de concienciar a los lectores sobre los problemas que pueden asociarse a la superdotación: de lenguaje, en el entorno familiar, de comunicación y relación interpersonal, de comportamiento, emocionales o escolares. Se quiere hacer insistencia en estos últimos pues recientes sondeos indican que aproximadamente un 29% de la población española fracasa escolarmente, y que además sigue incrementando y superando a la media.

Así, se aportan fuentes primarias tanto para Noruega como para, especialmente España; donde constituyen uno de los pilares sobre los que se levanta la investigación. En este sentido, una de las aportaciones novedosas de este trabajo radica en la realización de una pequeña comparativa con el tratamiento a las Altas Habilidades en el país noruego.

Además, se han recomendado técnicas de intervención psico-educativa y aplicaciones prácticas para la docencia, así como realizado la valoración de casos reales de niños que podían presentar Altas Habilidades, lo que aporta actualidad y un gran trabajo práctico.

Por último, se ha reflejado la actualización realizada en el protocolo de evaluación de las Altas Habilidades del pasado mes de marzo de 2017, destacando los cambios significativos y comparándolos con el protocolo anterior, siendo seguramente una pequeña aportación novedosa en el campo.

## 1. Altas Habilidades

Se ha centrado el interés por el debate acerca del alumnado con necesidades educativas especiales y concretamente en el alumnado con diversidad funcional. No obstante, esta diversidad es más amplia y se ha dejado en un segundo plano a aquel alumnado más “aventajado”, que denominamos “superdotados”, “talentos” y/o “genios”. Se emplea el término conceptual de alumnado con Altas Capacidades o Habilidades, utilizado actualmente para abarcar una acepción más amplia de la clasificación de este alumnado. Un buen ejemplo de ello es la afirmación de Jiménez (Jiménez Fernández, 2010):

La educación de calidad implementada en la diversidad conlleva la normalización y un modelo educativo inclusivo, donde este alumnado con Altas Capacidades o Talentos, deben educarse en los centros ordinarios. Algunas voces autorizadas, argumentando que esa respuesta retrasa la educación de los alumnos más dotados, proponen su escolarización en centros específicos para alumnado con Altas Capacidades. Bien es verdad, que la simpatía entre pedagogos y psicólogos a este tipo de educación son menores y las tendencias actuales, abogan por la inclusión del alumnado en grupos heterogéneos, eso sí, con programas específicos que ayuden al avance educativo que sus posibilidades presentan. (Citado en González, L, A.C., 2013, p. 2).

Es precisamente lo que se pretende en este trabajo: estudiar bien las Altas Habilidades para mejorar la calidad de vida de las personas que las poseen y, sobre todo, hacerlo desde la perspectiva del maestro. Así, se puede otorgar información veraz y estrategias de intervención para la formación de quienes estarán en contacto muchas horas diarias con alumnado de altas habilidades y, por lo tanto, quienes tendrán en sus manos el poder mejorar el futuro de todos y todas.

Como se ha mencionado, las Altas Habilidades abarcan dos grandes conceptos como superdotación y talento, pero para poder comprenderlos es necesario entender antes qué es la inteligencia; tarea ardua también para los estudiosos del campo. Por parte de las teorías psicométricas no se ha llegado a un consenso en cuanto a términos de aceptación universal sobre la naturaleza de la inteligencia, pues se trata de un concepto muy complejo (Yuste, C., Yuste, D., Martínez, R., Galve, J.L., 2011; Neisser, U., 1996; Gould, S. J., 1981; Jiménez Fernández, 2010). Como se evidenciará más adelante, tampoco lo hay en cuanto a los términos de superdotación y talento.

La inteligencia puede dividirse en tres grandes grupos según su naturaleza: convergente, divergente y emocional (Álvarez, E., 2010; Goleman, D., 2012).

La inteligencia convergente no es otra cosa que la habilidad para resolver las demandas que el entorno plantea. Es la que siempre se ha desarrollado en la escuela, la que solamente acepta por válida una única respuesta, la que trabaja la lógica, lo analítico y racional con la finalidad de aprobar y cumplir con el currículo escolar. La forma de medirla es mediante test estandarizados o de inteligencia, fiables y de validez, tomando a un grupo normativo como referencia.

Dentro de la inteligencia convergente se amplía el abanico clasificatorio conteniendo la inteligencia cristalizada y la inteligencia fluida. La primera es la que presenta cargas culturales, la que se aprende. Normalmente su punto álgido se encuentra a los 12 años y con el tiempo va disminuyendo. La inteligencia fluida, por el contrario, es la innata, la real del sujeto. Esta contiene habilidades sin cargas culturales como, por ejemplo, las relaciones y secuencias lógicas. En este caso, la inteligencia se mantiene constante desde los 12 años hasta la vejez, cuando por cuestiones biológicas empieza a disminuir.

Se podría deducir entonces que la inteligencia medida en CI (cociente intelectual) disminuiría dado que la inteligencia general se reduciría por la carga cultural que no se mantendría actualizada. Las aptitudes innatas se conservarían, pero, por lo general, con el paso del tiempo, las personas se van especializando en un área concreta (Almeida, L. S., Guisande, M. A., Primi, R., y Lemos, G., 2015, p.14; Alfonso, V. C., Flanagan, D. P., y Radwan, S., 2005). Puede verse en la Ilustración 2 (ver Anexo I. Ilustraciones) la campana de Gauss donde se muestra la inteligencia poblacional medida en CI. En ella se representan datos en base a una media normativa y a partir de ahí destaca la excepcionalidad.

Por su parte, la inteligencia divergente se podría definir como la habilidad para dar, en este caso, múltiples respuestas a las situaciones que la vida cotidiana plantea. Es lo que se entiende comúnmente como creatividad, factor indispensable para la superdotación, dicho sea de paso (Baer, J., 2014; Renzulli, 1977). La inteligencia divergente es realmente importante y debería ser trabajada en el ámbito educativo buscando innovar, crear, la libre expresión y propiciando la formación de un juicio propio, de un criterio. Este tipo de inteligencia se evidencia principalmente en la resolución de problemas, en la proporción de distintos resultados o productos diferentes a lo común, en la exploración de distintas posibilidades y en la habilidad para establecer relaciones entre ideas inconexas. De este modo, la creatividad se caracteriza por las respuestas alternativas, originales, novedosas y de calidad. Sin calidad, todo se queda en excentricidad cuando debería ser útil.

Por último, y no por ello menos importante, consta la inteligencia emocional. En este caso se podría definir como la habilidad para leer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de controlar nuestros impulsos y razonar, de permanecer tranquilos y optimistas cuando se presentan dificultades y para mantenernos a la escucha del otro (Goleman, D., 1996). Trabajo olvidado en las aulas y que, por suerte, empieza a ser introducido mediante talleres de lectura, de debate y expresión, ejercicios grupales, actividades deportivas, espirituales, etc. El trabajo de la inteligencia emocional permite en las personas una identificación de las emociones, una mejor gestión del humor y control de los impulsos. Resulta realmente importante para la convivencia y para conocerse a uno mismo y a los demás, para empatizar. Ya lo dice Goleman cuando explica que el Coeficiente Intelectual es insuficiente para el éxito, siendo la inteligencia emocional el principal factor; así como relacionarse con los demás y consigo mismo, el autocontrol y la perseverancia, con el fin de comprender y manejar las emociones (Goleman, D., 1996).

En cuanto a la falta de consenso en cuanto a la definición terminológica, el autor Uric Neisser (Neisser, U., 1996; Yuste et al., 2011) secunda que es realmente complicado llegar a definir el concepto de inteligencia de forma satisfactoria por la complejidad de su naturaleza y la de los conceptos per se. De hecho, Stephen Jay Gould (Yuste et al., 2011), criticaba el abuso del concepto de inteligencia y de su medición en el campo de la Psicología, pues al ser un concepto cambiante según el contexto socio-cultural, se ha podido hacer un uso ilícito de él. Ejemplos históricos de ello fueron las teorías hereditarias de "CI" para justificar la superioridad de la raza blanca, la desintegración social de los deficientes mentales o las estigmatizaciones antropológicas sobre si una persona podría ser criminal o de atributos atávicos.

Estas críticas, entre otras, han dado lugar a dudas sobre la visión clásica de la inteligencia, por lo que aprovechando este paréntesis actual en su avance neurocientífico, investigadores como Goleman (1996) o Gardner (1998) plantean cambios más allá de un concepto.

Howard Earl Gardner en 1993 propone una teoría sobre la inteligencia, la cual compila diversos aspectos de la Teoría Triárquica de Sternberg –descrita más adelante-, y defiende un modelo en el que propone la existencia de múltiples inteligencias independientes: La teoría de las inteligencias múltiples. En ella se encuentran ocho inteligencias, pudiendo añadir la novena considerando la espiritualidad o filosofía personal.

Entre ellas se incluyen: inteligencia lingüística, lógica-matemática, visual-espacial, corporal-cinética, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista-ecológica (Gardner, H., 2016). Yuste, a pesar de coincidir con Gardner en que el CI no debería ser la única medición válida y en que los test de inteligencia no tienen presentes todas las aptitudes de esta en su complejidad, discrepa en cuanto a la existencia de múltiples e independientes inteligencias (Yuste et al., 2011, p. 27).

Así, las aportaciones de Gardner provocan que se inicien estudios sobre distintas manifestaciones de la excepcionalidad (precocidad, talentos y superdotación). Del mismo modo, la visión sobre el grupo-clase cambia puesto que se observa que cada niño o niña de forma individual tendrá unas necesidades u otras, lo que ha ayudado a aceptar la diversidad y a trabajar la inclusión actual de estos niños, favoreciendo el desarrollo de las potencialidades individuales y el alcance de su máximo potencial. Sin embargo, la definición que propone actualmente el Diccionario de la Lengua Española de la RAE (RAE, 2017) en su segunda acepción es: "Capacidad de resolver problemas", por lo que podría entenderse que la inteligencia es la habilidad para resolver los problemas de la vida cotidiana.

Por otro lado, resulta importante aclarar los conceptos de *capacidad* y *habilidad*, pues son distintos y suelen confundirse. Al nacer una persona, esta viene determinada por una genética que delimita sus capacidades máximas. Entonces, la capacidad sería lo innato, pero si esta capacidad interacciona con el entorno, resulta en habilidad. Habilidad sería así la actualización continua de la capacidad (Mateo, J., 2008, p. 268). La habilidad nunca será superior a la capacidad máxima del ser humano, de ser así, no se darían casos de discapacidad intelectual o serían recuperables. Por ello mismo se insiste tanto en la estimulación precoz, para que cada individuo pueda desplegar el máximo potencial dentro de sus capacidades. En resumen, dado que las capacidades interaccionan con el entorno y no deja de haber aprendizaje se prefiere emplear la terminología "Altas Habilidades" en el trabajo. La habilidad no es sin la capacidad y la capacidad no es sin el ambiente.



Cabe añadir que se han avistado a lo largo del tiempo constantes cambios acerca de los criterios de corrección de la inteligencia y ello puede ser debido al llamado “Efecto Flynn”<sup>1</sup> (Rossi-Casé, L., Neer, R., Lopetegui, S., Doná, S., Biganzoli, B., y Garzaniti, R., 2015).

A partir del uso generalizado de los test de inteligencia, se ha observado que, en todo el mundo, los puntajes medios obtenidos aumentan regularmente y de manera notable con el paso del tiempo. Esta comprobación indica que, para la misma población, las normas para el cociente intelectual se vuelven obsoletas conforme pasan los años. Para obtener el mismo puntaje transformado que hace algunas décadas, hoy las puntuaciones directas deberían ser más altas, debiendo resolverse un mayor número de problemas. Estos aumentos son mayores en aquellos test que miden la inteligencia fluida que en los que miden la inteligencia cristalizada (Sundet, Barlaug y Torjussen, 2004). Esto llevó a pensar que el aumento está relacionado al factor G de la inteligencia y no a los factores específicos (Citado en Rossi-Casé et al., 2015).

En un inicio surgieron hipótesis sobre si podía deberse a un sobre diagnóstico, un aumento de la capacidad intelectual conforme avanza la sociedad, si podría ser debido a nuevas teorías o al poco rigor y fiabilidad de las pruebas estandarizadas. Se ha visto que también Yuste (Yuste et al., 2011) secunda la idea de que “la inteligencia se va estructurando a lo largo del desarrollo cognitivo y es, por tanto, modificable”. Así, se desconoce el porqué de este hecho, dado que no se ha hallado certidumbre suficiente para aseverar que signifique un aumento de inteligencia provocado por la mejora de las condiciones sociales, educativas y económicas (Sundet et al., 2004). Sin embargo, Armstrong y Woodley (2014) creen que sí que existe evidencia neurológica suficiente, puesto que el efecto Flynn provoca un potenciamiento en las funciones del hipocampo gracias a un aumento del tamaño cerebral. Aun así, se ha incidido también en la posibilidad de que los test que miden las capacidades educativas permitan el empleo de recursos que no dependen del factor G para la resolución de problemas (Rossi-Casé et al., 2015).

---

<sup>1</sup> James R. Flynn sintetiza los resultados de las investigaciones sobre el tema en el año 1984 y, a raíz de ello, se denomina “efecto Flynn” (Flynn, 1984) al aumento constante de los valores absolutos en todos los test de inteligencia, para todas las edades.

Resumiendo, el presente capítulo detalla, además de los términos que engloban las altas habilidades, la relación entre la creatividad y la inteligencia, las características de la superdotación y se revela cómo identificar a estos niños, para de modo orientativo poder intervenir en su ayuda a nivel psico-educativo.

### **1.1. Qué son las Altas Habilidades**

Con asiduidad la sociedad tiende a confundir unos fenómenos intelectuales como son el talento, la superdotación, la precocidad o la genialidad, y aunque parecidos, son totalmente distintos (Jiménez Fernández, 2010, pp. 28-29). Esto acontece porque la sociedad posee un mal conocimiento acerca de la superdotación basado en mitos y estereotipos (Acereda y López, 2012).

Asimismo, entre los estudiosos del campo hay falta de consenso en cuanto a conceptos, características y cifras, lo que dificulta la comprensión de las personas que se definen por esa condición. Justamente, se complica la identificación de casos de superdotación y por ende, la intervención psico-educativa de estos. Por ello se compila la información más rigurosa de los profesionales especializados en el campo de las Altas Habilidades, se comparan teorías y propuestas con la perspectiva actual y se proponen más adelante estrategias y orientaciones de intervención psicoeducativa y familiar.

Algunos de los autores que se estudian son: Renzulli (1977; 1990; 1994), Sternberg (1986; 1990), Davidson (1990), Gardner (1998), Goleman (1996; 2009) o Acereda (Acereda, A., 2010; Acereda y Sastre, 1998; Acereda y López, 2012), entre otros.

La situación histórica exige la mención de algunos modelos que serían la base de lo que en la actualidad entenderíamos por Altas Habilidades: En primer lugar, la teoría de Renzulli (1977), basada en el rendimiento intelectual; en segundo lugar, el modelo de la inteligencia triárquica de Sternberg (1985), que se basa en la explicación de los mecanismos de la inteligencia y las habilidades de los alumnos/as que la usan; el modelo ya mencionado de la inteligencia emocional de Gardner (1983,1985), que nos permite comprender el término talento; y en última instancia el modelo de Castelló y Batlle (1988,1998), que se emplea en el entorno educativo y que evalúa la alta habilidad, basándose en juegos cognitivos, socio-afectivos y creativos. (Prieto, Sánchez López, y Garrido Gil, 2009). (Citado en López, A. C. G., y de Cartagena, I. S. I., 2013).

La historia de las Altas Habilidades se resume en que antaño, algunos filósofos griegos relacionaban la superdotación con la divinidad; mientras que los romanos, influenciados por la religión cristiana, creían que las personas con capacidades intelectuales prominentes eran herejes, puesto que su maldición les alejaba del dogma de fe (Acereda y López, 2012).

También en la época del Renacimiento se procuraba explicar la excepcionalidad superior como un elemento de la neurosis, teoría que continúa hasta el siglo XIX, pues muchos escritores del momento, como Lombroso (1896), insistían en la íntima relación entre “genio” y psicopatología. Ya en 1905, Albert Binet planteó los primeros tests de inteligencia tratando de medirla, lo que conjeturó un cambio en la concepción tanto de inteligencia como de superdotación. Empezaron a admitirse las diferencias individuales y a ser calculadas mediante tests psicométricos o de “juicio y razonamiento” (Binet, 1905; 1909).

De este modo, el creador de los tests permitió relacionar la superdotación con un CI igual o superior a 130, así como el desarrollo de innumerables investigaciones sobre superdotación e ir más allá de las teorías de heredabilidad formuladas por Galton (1869) y Terman (1916; 1925); aunque el último autor ya tenía presente la interacción de herencia y ambiente.

En el siguiente apartado se van a analizar los conceptos clásicos que actualmente siguen siendo aceptados por consenso general, así como la perspectiva vigente.

### *1.1.1 Conceptos*

Actualmente sigue siendo frecuente el uso de términos varios con distintos significados como sinónimos de superdotación, sin tener presente que esto causa mayor confusión, además de crear una falta de sensibilidad social hacia las personas superdotadas (Acereda y López, 2012). Algunos de estos fenómenos intelectuales son: talento, creatividad, precocidad, genialidad, o excepcionalidad, y es preciso saber diferenciarlos.

Según los estándares de la Región de Murcia puede decirse que un alumno es superdotado cuando muestra unas excelentes habilidades intelectuales y creativas, con percentiles superiores a 85 en todas las aptitudes intelectuales.

Además, es necesario valorar una gran flexibilidad para procesar distintos tipos de información, capacidad de empleo de distintos recursos cognitivos al mismo tiempo y disfrute de situaciones de aprendizaje complicadas (EOEP Específico de Altas Capacidades, Consejería de Educación y Universidades, 2013, p. 5).

La *superdotación* podría entenderse entonces como la habilidad de un sujeto que se caracteriza por un nivel intelectual superior, pero que requiere de otros constituyentes para conformarse como este fenómeno intelectual específico (Renzulli, 1977), tal como se aprecia en la Ilustración 1 (ver Anexo I. Ilustraciones).

Los niños superdotados desde bien pequeños saben que son diferentes. A pesar de que no hace mucho tiempo atrás se medía un único factor de inteligencia (factor “g”) y en puntuación CI, actualmente se miden otras aptitudes intelectuales y no solamente la inteligencia. Además, ahora se tiene muy presente la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1998) y se mide en puntuación *centil*.

Pero no es el único término que se emplea para los estados intelectuales superiores y ninguno de los términos tiene por qué relacionarse o seguir un orden cronológico, pues son fenómenos distintos e independientes. Por ejemplo, excepcional. Este término engloba todo aquello que se sale de la normativa a nivel intelectual (Sternberg, 1986). Se puede emplear tanto para el caso de la diversidad funcional como para el de altas habilidades, pues ambos son excepcionales.

El *Talento*, del que tanto se oye hablar, es el sujeto talentoso o la capacidad específica en un área concreta o en más, pero no en todas, a diferencia del superdotado. El talento es muy bueno en algo específico. (Gardner, H., 1998). Véanse los talentos que se consideran actualmente:

El talento *Complejo Académico* se define cuantitativamente por una obtención de un percentil mínimo de 85 en los recursos verbal, lógico y de gestión de memoria. Así, demuestra una gran eficacia ante contenidos estructurados gracias a una potente organización lógica y de recuperación de información expresada verbalmente (EOEP Específico de Altas Capacidades, Consejería de Educación y Universidades, 2013, p. 6).

Los factores que definen al talento *Complejo Figurativo*, en cambio, son los recursos de tipo lógico y espacial; ambos con el mismo mínimo de percentil 85. El punto fuerte de este talento sería así la aplicación del razonamiento deductivo y la capacidad de descripción de imágenes internas y externas, su transformación y el descifrado de la información gráfica (EOEP Específico de Altas Capacidades, Consejería de Educación y Universidades, 2013, p. 6).

El tercer talento al que se hace referencia aquí es el *Complejo Artístico-Figurativo*, del que destacan los factores lógico, espacial y creativo. De igual forma que los anteriores, el punto de corte mínimo de percentil es de 85 en los tres. Destaca un funcionamiento cognitivo dinámico, flexible y poco lineal, así como una mente innovadora (EOEP Específico de Altas Capacidades, Consejería de Educación y Universidades, 2013, p. 6).

El talento *Creativo* simple, se percibe tras la obtención de un percentil 95 en el Test de Pensamiento Creativo de Torrance. Presenta un gran pensamiento divergente, no necesariamente ligado a la producción artística, y una gran capacidad *innovativa* con poca sistematización en la organización mental (EOEP Específico de Altas Capacidades, Consejería de Educación y Universidades, 2013, p. 6). La creatividad, en cambio, no es otra cosa que el acto de emplear el conocimiento para proponer varias salidas originales ante un problema.

El siguiente talento simple que se retrata es el *lógico*, que presenta un percentil de 95 en dicho ámbito. Se observa una buena aplicación de los razonamientos deductivo e inductivo o los silogismos, pero presenta algunos problemas con el tratamiento de la información poco definida, como las relaciones humanas (EOEP Específico de Altas Capacidades, Consejería de Educación y Universidades, 2013, p. 7).

El talento *verbal* también requiere de un percentil 95 en su ámbito, y presenta gran facilidad para la representación y manipulación de la información verbal. Gracias a ello, posee una buena comprensión general y buen rendimiento en las situaciones de evaluación (EOEP Específico de Altas Capacidades, Consejería de Educación y Universidades, 2013, p. 7).

El *matemático*, por su parte, supone una especialización en recursos cognitivos relacionados con las informaciones cuantitativas y numéricas. Por ello, tiende a representar de esta forma información de otro tipo. Requiere, como el resto de talentos simples, de un percentil 95 (EOEP Específico de Altas Capacidades, Consejería de Educación y Universidades, 2013, p. 7).

Por último, el talento *espacial*, también definido gracias a un percentil 95, produce y representa la información de manera gráfica con gran facilidad. Gracias a este talento, presenta una gran orientación espacial y altas capacidades para la manipulación de perspectivas (EOEP Específico de Altas Capacidades, Consejería de Educación y Universidades, 2013, p. 7).

De esta forma, se puede deducir que existen distintos tipos de talento: los simples, que se corresponden a un área; los compuestos, destacados por ser talentoso en más de un área; talentos múltiples, que se caracterizan por ser creativo y talentoso en dos, tres o más áreas; y por último el académico, donde el talentoso es bueno en todas las áreas, pero sin embargo no es creativo.

Otro término que se suele emplear es el de *precocidad*. Este vocablo hace referencia a una maduración previa al momento evolutivo normativo, es decir, que aparece antes. Se debe mostrar un nivel alto en todas las aptitudes intelectuales específicas, compatibles con la superdotación intelectual, pero dada la corta edad que suele tener el niño precoz, conviene ser cautos y hablar en términos de precocidad intelectual. En este caso el niño precoz no tiene por qué ser superdotado, pues ha podido ser más estimulado o ir más avanzado que los demás por cuestiones madurativas. Lo normal es que todos los superdotados hayan manifestado habilidades antes de tiempo y, por tanto, precocidad, pero no inevitablemente será así en todos los casos (EOEP Específico de Altas Capacidades, Consejería de Educación y Universidades, 2013, p. 3). Otra expresión muy oída y parecida es “prodigio”, como forma precoz y extrema de talento.

También se usa la palabra *genio* y en este caso se hablaría de “super-superdotados”. Además de ser personas muy superdotadas, es decir, con niveles intelectuales y creativos muy altos, estas realizan una aportación relevante para la sociedad. No es lo mismo una persona que toca el piano y realiza alguna audición a nivel nacional, que un compositor como Mozart, que dejó sus obras como contribución.

Genio es entonces el individuo creativo que es capaz de alcanzar perspectivas que son novedosas y que además inciden en todas las culturas (Gardner, 1993).

La perspectiva actual no dista mucho en tanto que se sigue relacionando el concepto superdotación con el cociente intelectual, aunque también es cierto que se reconoce la superdotación no es solamente un estado intelectual medible mediante el CI y que la interacción con el entorno influencia en los resultados. Así pues, la perspectiva actual precisa que a pesar de ser una condición necesaria, el CI no es el único componente causa de la superdotación, pues las variables de creatividad e implicación en la tarea deben ser incluidas (Marland, 1972; Renzulli, 1977).

El último autor destaca porque actualmente sus aportaciones siguen siendo un modelo válido para muchos estudiosos del campo de la inteligencia. Define la superdotación a través del *Modelo de los tres anillos* (Renzulli, 1977). La teoría defiende tres variables básicas para atender la superdotación, y solamente la confluencia de las tres puede dar lugar a la situación. La primera variable es la habilidad superior a la media en inteligencia (CI igual o superior a 130), la segunda valora la creatividad. Se puede ser creativo y no ser superdotado, pero para ser superdotado es necesario ser creativo. Finalmente, la última variable tiene presente la implicación y motivación del niño/a frente a las labores.

Se trata de una especie de supra-motivación frente a los temas de su interés, llegando incluso al punto de la extenuación física. En conclusión, el autor afirma que debe darse la confluencia de las 3 variables para darse la superdotación, pues por muy alto que sea el CI de la persona, si no es creativa, no se considera superdotada. Lo mismo ocurre cuando se dan dos de los factores pero el tercero no. También el autor distingue dos tipos de superdotación: la académica, fácilmente medible mediante la realización de test estandarizados y el tipo más empleado para seleccionar estudiantes e integrarlos en sus programas especiales; y la superdotación creativo-productiva que consiste en poner las habilidades de una persona a trabajar en problemas y áreas de estudio que pueden tener relevancia personal, para profundizar en auténticos niveles de actividad investigadora (Renzulli, 1990; 1994).

No se puede obviar a Marland (1972), quién realizó un informe sobre definición y clasificación de las altas habilidades y que promovió que otros autores como Richert, Alvino y McDonnell en 1982 estudiaran sus aportaciones.

Ejemplos de ellas son las siguientes: la superdotación es percibida como una necesidad de la educación, en vez de como una ventaja o privilegio; el criterio más destacable es la excepcionalidad pero se tienen presentes otras capacidades diferentes a las intelectuales; se reconocen, así, las capacidades y el rendimiento en relación directa con la identificación del superdotado. (Sánchez López, C., 2008, p. 10). Dichas aportaciones actualmente se siguen tomando en cuenta en nuestras propuestas e intervenciones.

R. J. Sternberg plantea la superdotación a través de la compleja Teoría Triárquica (Sternberg, 1986; 1990). El autor afirma que el niño superdotado se caracteriza por la eficacia con la que este emplea los componentes de su inteligencia. Asimismo, Sternberg propone tres tipos de superdotación: analítica, creativa y práctica. La primera se mide mediante pruebas de inteligencia convencional e implica la capacidad de extraer un problema diferente al planteado inicialmente. También supone comprender cuáles son las partes de un problema y de qué manera se interrelacionan. La superdotación sintética, sin embargo, constituye la habilidad para combinar y/o separar de la información la intuición, creatividad y/o adaptación, según convenga para adaptarse a la situación. Esta tipología se asocia con altos logros en ciencias y letras.

Finalmente, Sternberg reconoce la superdotación práctica, que entraña la aplicación de habilidades analíticas y sintéticas para resolver problemas. Esta suele asociarse con personas exitosas en la vida.

Por otra parte, algunos estudios holísticos formarían parte de la perspectiva actual de la superdotación ya que se centran en el estudio del potencial intelectual del superdotado y de sus aspectos evolutivos y sociales. Autores como Gardner (1985; 1995; 1996) o Mönks (1988; 1994) son parte de esta corriente.

El primero, propone la mencionada teoría sobre las inteligencias múltiples y subraya que en el superdotado, ya desde que nace, existe una mayor potencialidad para su desarrollo que verse mejorada o mermada por el ambiente que le rodea. También el potencial ha de ser valorado en el propio entorno socio-cultural del sujeto. Mönks, de la misma manera, afirma la importancia de situar la superdotación dentro de un contexto evolutivo y social. Así, el autor se dedicó a ampliar la teoría propuesta por Renzulli (1977), añadiendo marcos sociales como escuela, familia y compañeros y dando lugar al nuevo Modelo Triádico de la superdotación (Mönks, 1994), (Citado en Acereda y López, 2012, p.64).



A modo de resumen, se puede apreciar cómo múltiples y variadas aportaciones tienden a coincidir en la idea de que el CI no puede considerarse como único criterio para diagnosticar la superdotación, pues no se valorarían otras habilidades y aptitudes que esta posee; así como la creatividad o la implicación en la tarea, necesarias para que esta pueda tener lugar. Como se ha podido evidenciar, teorías como la de Renzulli, Marland, Gardner o Sternberg conforman las bases de la de la identificación y medición actuales.

Sería únicamente el 2% de la población general la que se consideraría superdotada (Acereda, 2010), mientras que al talento le correspondería entre el 5 y el 10% (Fernández, C. J., y Perales, R. G., 2013, p.9).

Cabe añadir que los expertos han confirmado que se debe tener presente el entorno en el que el niño/a se desarrolla, pues un 40% es hereditario, pero el 60% restante lo conforma el ambiente (Terman, 1959; Taylor y Sternberg, 1989).

Se puede concluir que ni el entorno ni la clase social se relacionan directamente con la superdotación, puesto que los datos de proporción son los mismos en cualquier caso. Claro que hay que tener en cuenta las posibilidades que puede ofrecer un entorno más urbano, en tanto que acceso a la cultura (bibliotecas, museos, conciertos, ayudas...), pero eso no cambia en el entorno rural. Del mismo modo que una clase socio-económica alta podrá propiciar mucho más respecto al desarrollo del talento y la superdotación, pero incluso hallándose una situación de privación socio-cultural, el niño puede ser muy inteligente. La ubicación entonces es independiente al resultado y no tiene que ver con la inteligencia. Así, ninguno determina que haya más o menos superdotación (Correa, S. I., Díaz Monsalve, A. E. I., Quiroz Posada, R. E. I., Betancur, H., Bedoya, L., y Gutiérrez, N., 2014, p.8)

La temporalidad sí resulta importante en la consideración de la superdotación pues plantearse una capacidad general en la edad adulta es difícil puesto que, por exigencias de la vida, se fuerza una especialización. Así, lo que en la edad adolescente suponía un perfil superdotado, en el adulto se configura como una especialización o talento (Castelló, 1996).

Aclarar que los conceptos son los mismos tanto en el país español como en el noruego. Además de que los autores estudiados proponen teorías de carácter internacional que conforman las bases de las propuestas de evaluación actuales, se ha podido comprobar que es así en el documento oficial de identificación e intervención psicoeducativa que expone el Estado noruego (Norwegian Government., 2016).

### *1.1.2 Características de los infantes superdotados*

Terman y Oden (Terman, L. y Oden, M., 1959) señalaron que los niños superdotados tienden a ser superiores en todos los aspectos: en lo físico, en la inteligencia, en la atracción social, el carácter moral, en sus logros y estabilidad moral; lo que provoca un nuevo estereotipo de capacidad sobrehumana. Lo cierto es que el hecho de ser superdotados no les convierte en invulnerables al fracaso, a los errores o al dolor, puesto que son niños como los demás, y como los demás pueden enfermar, incurrir en pataletas, ser buenos jugando al baloncesto o ser grandes líderes.

Acereda y López (2012) aclaran que la superdotación no es un estado homogéneo y que existen diferencias individuales por lo que resulta difícil asociar unas características.

De todas formas, queda claro cómo puede ser un superdotado, pues a pesar de compilar muchos autores con propuestas distintas, existe cierto consenso sobre algunos puntos como son: creatividad y originalidad, tener tendencia a la erudición y el intelectualismo, sensibilidad, persistencia, curiosidad, crítica, implicación o perfeccionismo; si bien algunos estudios desmienten algunos de estos puntos como innatos (del Rosal, Á. B., Jorge, C. H., y Navieras, E. R; 2016, p.5). Pero esto únicamente son las características positivas, luego, autores como García-Yagüe (1986) o Webb (1992) proponen una serie de problemas concomitantes que pueden darse como consecuencia: esnobismo, excentricidad, sensibilidad a la crítica, hostilidad... Son situaciones que pueden ocurrirle a cualquier persona pero que ganan en probabilidad cuando se trata de este fenómeno intelectual.

Es fácilmente comprobable que la superdotación está actualmente basada en mitos y estereotipos, y está asociada a problemas solamente por ser un estado intelectual específico. Se trata de un concepto “mal conocido”, como se puede contrastar tanto en la amplia bibliografía existente (del Rosal, Á. B., Jorge, C. H., y Navieras, E. R; 2016, pp.1-2), como con algunas de las entrevistas realizadas a profesionales de los campos de la Educación y la Psicología referenciadas en el punto 6 de este trabajo.

Por regla general, se cree que los niños superdotados tienen una competencia intelectual genérica que les hace ser superiores en todas las áreas del currículum escolar, cuando en realidad, raramente lo son en todas las áreas y dominios académicos.

Otras de las ideas generalistas y distorsionadas que tiene la población general es por ejemplo la consideración de que la superdotación radica básicamente en un elevado CI, o la afirmación de que los niños superdotados no precisan Educación Especial, o adaptaciones individualizadas.

Todas estas concepciones erróneas, y otras muchas no citadas, conllevan repercusiones negativas en el niño superdotado; tanto en el ámbito educativo porque los profesionales no sean capaces de identificar al superdotado y ayudarlo, como en el familiar por las falsas expectativas creadas, o incluso, a nivel personal y social. (Acereda, A., 2010)

Por otra parte, García-Yagüe (García-Yagüe, J., 1986), a pesar de nombrar algunos de los problemas<sup>2</sup> concomitantes a la superdotación, deja muy claro que la excepcionalidad superior no tiene porqué degenerar en problemas, pero que estos pueden llegar a actualizarse también en función del contexto del sujeto, como también lo haría un sujeto que se encuentra dentro de la normativa en un entorno de inestabilidad. También Webb (Webb, J.T., 1993), secunda la teoría de García-Yagüe (1986) y la amplía, añadiendo otras dificultades asociadas, siempre dependiendo del entorno en el que el sujeto se encuentre y puntualizando que las características positivas que acompañan a la superdotación pueden, por exceso o por desconocimiento, desembocar en posibles problemas.

---

<sup>2</sup> V. Capítulo 3. Altas Habilidades y escuela: Un trabajo de inclusión.

De todas formas, los dos mayores inconvenientes relevantes que puede padecer el superdotado los describen Cabezas y Terrassier (1990). Estos son la disincronía evolutiva y el Efecto Pigmalión negativo. A pesar de que los autores afirman que la superdotación no tiene porqué asociarse a problemas, no debemos olvidar que sí pueden generarse.

Por un lado, el Efecto Pigmalión provoca la negación de capacidades por parte del niño, con todos los efectos afines que ello conlleva debido a que no se ha reconocido o valorado la capacidad diferencial del niño o niña y, por ende, ajustándolo a la norma, ya sea por parte de la escuela, de la familia o de los amigos. Este ajuste puede provocar sentimientos de fracaso y angustia en el niño, e incluso, podría ser excluido de su grupo de iguales si no cumpliera con las expectativas esperadas. Debe resultar complicado fingir ser quien no se es y ocultar constantemente verdaderos intereses y capacidades.

Cabezas y Terrassier (1990) proponen evitar esta situación a tiempo generando un ambiente de amor, respeto y tolerancia, donde se consienta la libertad de expresión de diferencias individuales con respecto a los demás y ofreciendo medios para propiciar el contacto con otros niños superdotados y así apreciar que no es algo anormal ni extraño.

Por otro lado, la disincronía evolutiva podría entenderse como un desequilibrio que se produce cuando algunas capacidades se desarrollan cualitativamente antes que otras.

Se trata de un síndrome habitual en los niños que presentan altas habilidades, ya que suelen desarrollar precozmente las capacidades cognitivas y otras tales como las psicomotrices, emocionales o de lenguaje que se acomodan a la norma social. Es decir, se daría un desarrollo heterogéneo entre la capacidad intelectual desarrollada precipitadamente y otras áreas conductuales como la emocional que presentan un desarrollo evolutivo normal. Todo esto genera complicaciones en cuanto a la detección de la superdotación, del mismo modo que aumentarán las posibilidades de que se muestren consecuencias en el aprendizaje. Dicha disincronía puede mostrarse en dos ambientes: el escolar o social, detallado el capítulo 3, y en el familiar.

En cuanto al ambiente familiar, los niños de altas habilidades suelen confundir a sus padres de tal manera que les es complicado comprender cómo pueden presentar actitudes infantiles si su madurez cognitiva es similar a la de un adulto. También sus intereses son desconcertantes, pues a edades tempranas ya se cuestionan preguntas complejas y/o abstractas relacionadas con la muerte, la vida, con Dios, o con la ciencia, y son muchos los padres y madres que no saben responder.

Si el infante tiene de forma innata una capacidad máxima, el entorno familiar, escolar y social influirán en que este pueda desplegar en mayor o menor medida su potencialidad. Es importante tener presente que un ambiente culturalmente exiguo deja pocas opciones a estos niños: o bien siguen su formación y explotan sus capacidades sintiendo culpabilidad, o bien renuncian a su brillantez siguiendo los cánones familiares.

También a nivel interno se manifestarán respuestas como la intelectualización debida a la diferencia entre los desarrollos intelectual y afectivo, pues el niño termina por analizar racionalmente la información afectiva, siendo incapaz de interiorizar la afectividad natural. Lo mismo ocurre psicomotrizmente y con el lenguaje. Puesto que los superdotados suelen comenzar a leer antes de tiempo pero no tienen la misma habilidad psicomotriz generan un estado de ansiedad, rigidez muscular y un cuidado obsesivo en la presentación de sus trabajos. El motivo es que sus mentes fluyen con mayor rapidez que sus manos y que su lenguaje, hecho que puede conducir al fracaso escolar.

Terrassier (1992) creó una fórmula para conocer el nivel de ajuste intelectual y escolar, pero si se aplicara a niños/as con N.E.E.<sup>3</sup> difícilmente lograría igualar el nivel escolar que corresponde con la edad cronológica y la edad mental del niño/a. Por otro lado, propone clasificar a los alumnos por niveles o capacidades, lo cual podría resultar ser negativo ya que promueve una educación clasista y se pierde la trascendencia de la inclusión.

Con respecto a los problemas asociados a la superdotación o los posibles como consecuencia de un mal diagnóstico, se intuye que solamente un profesional especializado –con la ayuda de profesores, familiares y compañeros del sujeto–, puede dilucidar si se es superdotado o no.

---

<sup>3</sup> N.E.E.: Necesidades Educativas Especiales.

## **1.2. Relación entre inteligencia y creatividad**

En un primer intento por relacionar inteligencia y creatividad, Lombroso (Lombroso, C., 1896), comparó entre genio (inteligente, excéntrico y enfermo mental) y creatividad (idiocia, psicóticos, neuróticos, seres divinos...). En realidad, se estaba hablando de personalidad, hasta que se deja de asociar la creatividad a una personalidad concreta y aparecen autores como Galton (Galton, F., 1869), que consideraba la creatividad un tipo distinto de inteligencia y que suponía una forma alternativa de elaborar la información. También Guilford (Guilford, J. P., 1959) la acaba incluyendo en su modelo de estructura del intelecto, empezando a llamarla inteligencia divergente. Se entendía como una forma de procesamiento de la información distinta, caracterizada por relacionar ideas inconexas.

En lo que sí se ha observado un consenso entre autores es en que la inteligencia se apoya en aptitudes o capacidades para desarrollar sus funciones debidamente. Entre estas capacidades destaca la creatividad. Podría aseverarse que la creatividad, junto con la inteligencia, configura la característica primordial de las facultades intelectuales. Renzulli (1994) y Mönks (1998) afirman que además de ser muy inteligente, el superdotado/a debe poseer un alto nivel creativo. Sin embargo, la relación entre ellas no es bidireccional, de modo que, a mayor inteligencia divergente, le corresponde indisolublemente una alta inteligencia convergente. Por el contrario, se puede ser muy inteligente y no ser creativo (ni superdotado).

Ambas se relacionan de modo que no dejan de ser un tipo de inteligencia y, por tanto, una forma o varias de solventar problemas. La diferencia principal radica en que la divergente ofrece múltiples respuestas, más originales, novedosas y válidas, en comparación a la inteligencia convergente.

## **1.3. Identificación de las Altas Habilidades**

La identificación de los niños y niñas con altas habilidades no tiene otro objeto que el de optimizar el desarrollo íntegro de estos niños y proporcionarles las herramientas que necesitan para desplegar su potencial intelectual. Al fin y al cabo, serán ellos –muy probablemente-, quienes en un futuro realicen una aportación a la sociedad. Los métodos empleados son diversos y normalmente se emplean varios. Estos incluyen puntuaciones de CI, puntuaciones estandarizadas, nominaciones de padres, profesores y compañeros; autoinformes y evaluaciones de trabajo de los estudiantes.

Los niños superdotados podrían padecer una serie de problemas, como ya se ha argumentado previamente, al no ser reconocidos ni tratados como lo que son. Si el tratamiento de este fenómeno intelectual específico fuese el correcto, podrían evitarse, pero requieren de ayuda en sus necesidades específicas. De no hacerlo, quizá se conduciría, aunque inconscientemente, al fracaso escolar a estos infantes.

Los primeros en detectar la superdotación son los padres, quienes empiezan a ver y oír lo que otros padres no, y descubren que su hijo/a sale de la normativa. También los profesores tienen un rol importante en la identificación, aunque por la falta de información un gran porcentaje confunda la superdotación con otros fenómenos intelectuales como el talento. Quien debe elaborar entonces un diagnóstico riguroso es el psicólogo especializado, ayudándose del entorno más inmediato del sujeto.

Actualmente, quizá no todo el mundo sea consciente de la necesidad de una intervención educativa en sujetos superdotados. Se antoja pensar que muchos maestros creen que por el simple hecho de ser superdotados se valen de sí mismos para solventar sus problemas, que presentan más facilidades escolares. Del mismo modo, algunos aumentan la cantidad de ejercicios sobre la temática a estudiar y quedan satisfechos, sin ser conscientes de que no supone gran ayuda para su alumno. Resulta elemental realizar previamente una correcta identificación para poder iniciar un proceso de intervención.

También se ha observado una controversia actual sobre la identificación precoz de la superdotación o la influencia de la sociedad y los modelos impuestos sobre las niñas superdotadas. La problemática se acentúa en este último caso, pues es cierto que el porcentaje de mujeres superdotadas identificadas es muy reducido, dados los modelos educativos y sociales impuestos en el ambiente de las sujetos (Ellis, J., & Willinsky, J; 1999, pp.61-62).

Se han estudiado algunas diferencias entre aptitud y rendimiento en función del sexo, así como de personalidad. Algunas destacables son las destrezas verbales y lectoras, también, destaca la ausencia de discapacidades para el aprendizaje (Acereda, 2010). Aunque todavía no sean conocidas las causas de dichas diferencias, se intuye que las experiencias de socialización entre hombres y mujeres son diferentes, pudiendo ser estas las generadoras de dichas diferencias (Ellis, J., & Willinsky, J; 1999, p. 102).

Rescatando diversas teorías sobre identificación precoz (Mate, Y. B, 1994; Riba, S. S., y Auqué, M. D, 1999), agregar que habría que apelar a la cautela para evitar caer en el error de la confusión de fenómenos intelectuales y las negativas consecuencias que ello puede conllevar. Por un lado, se considera la importancia de intervenir cuanto antes porque de este modo mejor será el pronóstico y mayores las ganancias en potencial.

Por otro lado, se ha demostrado (Rodrigues Maia-Pinto, R., y de Souza Fleith, D., 2012) que muchos superdotados no cuentan con todas las características de los niños precoces, del mismo modo que no todos los niños precoces son diagnosticados como superdotados más adelante. Se razona que a todos los niños se les debería ofrecer la posibilidad de una estimulación temprana, sean cuales sean sus capacidades, para poder llegar al máximo de su potencial, pero se sospecha que realizar un diagnóstico cuando la inteligencia todavía no se ha estabilizado – siendo factor primordial de medición-, es un poco arriesgado.

En el siguiente apartado se profundiza sobre las técnicas de identificación y medición.

## **2. Medición de inteligencia**

### **2.1. ¿Se puede medir la inteligencia?**

La respuesta a esta pregunta dista de ser simple, pues la casuística concreta es muy importante. Así, no se puede medir de igual forma la inteligencia de un adulto residente en Portugal que la de un alumno de secundaria en formación en una escuela de China. Por ello, y ciñéndose al rango de edades tratado en este trabajo, es decir, infantes de Educación Primaria, se responde para los casos de Noruega y España; a modo de comparativa que permita extraer ciertas conclusiones a las que no sería posible llegar con la revisión en un único país.

El trabajo de las Altas Habilidades en Noruega viene precedido de la identificación de la mismas, que según Ildsøe y Skogen (Idsøe, E. C., & Skogen, K., 2011, p.65) se realiza mediante el conocimiento de las experiencias del infante, de sus habilidades y el contacto diario. El correcto tratamiento de la divergencia pasa siempre por una buena comunicación con las instituciones para que este continúe. Aun así, tal como refiere Ella Ildsøe, el trabajo de las Altas Habilidades está menos desarrollado en Noruega que en otros países de su entorno:



As the situation is in Norway today, students are tested to exclude or find signs of difficulties or challenges, such as ADHD, ADD or autism. [...] Norway, in much the same way as the other Scandinavian countries, looks for students' problems, forgetting to see that they also have abilities and resources. In Norway, there is little acceptance or tradition for mapping abilities or potential, and for this reason there are fewer and poorer tools than in other countries that have developed special identification tools" (Idsøe, E. C., & Skogen, K., 2011, p.64)<sup>4</sup>.

Para solventar esta situación, se propone sustituir los métodos de identificación por otros que sean más satisfactorios: búsqueda de resultados que indiquen el alto nivel de conocimientos o habilidades del estudiante, observación de su comportamiento y si este sugiere potencial, y por último, recabar información personal sobre el estudiante, sus progenitores, tutores u otros familiares de su entorno.

Como se puede observar, pese a la ingente cantidad de recursos que dedica Noruega a la Educación, ciertos aspectos no se han cultivado lo suficiente en el pasado. Así, no existe una metodología cuantitativa única e identificable en el país. Por suerte, trabajos como el citado unas líneas arriba sugieren que esto está cambiando.

Por otra parte, para elaborar un diagnóstico en superdotación en España, se parte del uso de instrumentos específicos diseñados para tal fin (Calero, M., y García-Martin, M, 2014, pp.512-513), como pruebas objetivas, pruebas subjetivas y métodos mixtos. Las pruebas objetivas incluyen algunos test de inteligencia general, de aptitudes específicas (talento musical, artístico, intelectual), de creatividad y de ejecución (basados en el rendimiento académico de los sujetos). En compensación, se pueden llevar a cabo pruebas subjetivas que complementen a las objetivas, aportando datos sobre las actividades, intereses o *hobbies* del sujeto mediante test de personalidad e intereses y compilando informes de profesores y de padres, así como nominaciones de los compañeros de clase y *autoinformes*.

Los métodos mixtos suponen una alternativa al empleo de pruebas objetivas y subjetivas y pueden ser de tres tipos: Filtrado, sistemas acumulativos y programas de potenciación.

---

<sup>4</sup> Tr. Tal y como está la situación en Noruega hoy día, los estudiantes son valorados para poder detectar, o no, dificultades o retos tales como TDA-H o autismo. Noruega, al igual que los demás países escandinavos, busca los problemas de los estudiantes, olvidándose de que también poseen habilidades y recursos. En Noruega, hay poca aceptación o tradición por el etiquetaje de capacidades o potencial, y por esta razón hay escasas y pobres herramientas, en comparación a otros países que han desarrollado herramientas especiales de identificación.

El primer sistema permite la identificación sobre una población total de una determinada edad o grupo (sin descartar a ningún sujeto). El segundo sistema implica la identificación por acumulación de datos de un mismo individuo.

Por último, el programa de potenciación se emplea únicamente cuando existen proyectos de potenciación y apoyo para alumnos de altas habilidades. Estos instrumentos conllevan una serie limitaciones como que los test son muy costosos de administrar o que resulta complicado medir el área creativa.

En última instancia, según la teoría de los tres anillos de Renzulli (1977), es necesario mencionar que, para medir la inteligencia, además de las pruebas de medición de la misma, han de evaluarse otras capacidades como la creatividad y la motivación; pues sin estas no puede ser entendida la primera.

## **2.2. Criterios para evaluar la inteligencia**

En el caso de España se han producido cambios significativos en cuanto a la evaluación de la inteligencia, pues el pasado mes de marzo de 2017 se revisó el protocolo de evaluación psicopedagógica para alumnado con Altas Capacidades de Educación Infantil y Primaria por parte del EOEP Específico de Altas Capacidades, de la Consejería de Educación y Universidades, y de la Dirección General de Innovación Educativa y Atención a la Diversidad de la región de Murcia (EOEP Específico de Altas Capacidades, 2017). Se trata de una importante novedad, pues es la actualización más reciente a nivel nacional de los protocolos de evaluación psicopedagógica del alumnado con Altas Habilidades.

Se ha comprobado como en otras comunidades, como en los casos de Madrid (Orden 1493, 2015), Catalunya (Resolución ENS/1543, 2013; *Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament*, 2013) o Andalucía (Dirección General de Participación y Equidad, 2015) dichos cambios todavía no se han consensuado. Después de haber contactado con el Equipo de Orientación Específico de Altas Capacidades de Murcia y de consultar determinados documentos, se ha podido corroborar que cada escuela es libre de escoger las opciones de test que recomienda el protocolo de su propia comunidad.

Así, la revisión realizada por el EOEP en 2017 tuvo lugar dada la necesidad surgida de mejorar los previos diseños de evaluación, añadiendo importantes aportaciones de los actuales expertos del campo que ratifican un enfoque multidimensional y neuropsicológico de la alta capacidad en los distintos perfiles –ya mencionados con anterioridad-, de superdotación y talento. También la manifestación de rendimientos distintos que pueden consolidarse –o no-, a lo largo del desarrollo, como resultado de la progresiva confluencia e interrelación de múltiples factores (capacidad, características personales y motivacionales, los niveles de esfuerzo, el contexto, etc.).

De este modo, en la Región de Murcia ahora la evaluación de los perfiles de excepcionalidad superior se establecerá a partir de los percentiles obtenidos en las pruebas cognitivas y de creatividad que se adjuntan en el segundo anexo (Ver Anexo II. Tablas 13 y 14). El cambio más destacable se focaliza en el aumento de percentil exigido para concluir altas capacidades, siendo este previamente de 75 y actualmente de 85 para la precocidad y la superdotación, y de 80 a 85 para talentos complejos.

En cuanto a la realización de test, en el caso del BADyG (que se describe más adelante), se deben emplear al menos dos *subpruebas* combinadas en las mediciones verbal, matemática y espacial, teniendo presentes los percentiles correspondientes para todas las aptitudes diferenciales de los escolares. También se incluye el concepto de “aptitud cognitiva elevada” para los alumnos de 1º a 4º curso de Educación Primaria que obtienen un percentil superior a 75, ya sea en una o en varias habilidades concretas.

Por otro lado, la determinación de “Talentos Simples” y “Talentos Múltiples” queda postergado hasta 5º y 6º curso de Primaria. Cabe añadir, que se han suprimido los talentos conglomerado y figurativo.

Por último, se exige la aplicación de nuevos cuestionarios destinados a maestros y familiares, así como el estilo de aprendizaje. Algunas escuelas proporcionan a los tutores los cuestionarios BAS-1 (Silva, F., y Pallás, M. D. C. M., 1989), NCC Albiñana, 2014, pp.264 y ss.) y Estilo de Aprendizaje (Sternberg, 1990).

A día de hoy, si se quiere llevar a cabo una evaluación grupal se recomienda que se realice en 3º de Primaria y se aplique en grupos reducidos de un máximo de 10 alumnos (separados entre ellos). Siempre debe contarse con la presencia y el control del orientador del gabinete psicopedagógico del centro y se recomienda la realización de las pruebas en dos días. Si las pruebas tuvieran que aplicarse en ciclo inicial de Primaria (6-7 años), el procedimiento sería algo distinto al que se seguiría en las etapas posteriores, pues se emplearía una prueba de aplicación rápida, como por ejemplo las "Matrices de K-BIT" (Kaufman, A.S., Kaufman, N.L., 1990). También, tanto la familia como el maestro/a de los alumnos en cuestión deberán rellenar un cuestionario de observación. Será requisito indispensable el logro del percentil 90 o superior en una de las dos pruebas realizadas, junto a puntuaciones altas en los cuestionarios. Si se observaran diferencias notables entre ambos requisitos, sería el Equipo Específico quien lo debiera contrastar. Se podrían dar casos donde Equipo Específico y Orientador/a se reunieran para determinar si conviene llevar a término una segunda evaluación psicopedagógica mediante la aplicación de la Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BadyG/E1) (Yuste, C., 1992) y la realización de algunas pruebas del WISC-IV (López, G. J. J., 2007) (memoria de trabajo, dígitos, letras y números), así como de los anteriores cuestionarios de observación mencionados. Si los resultados obtenidos son los esperados, deberán establecerse medidas ordinarias de fomento y desarrollo a la inteligencia y proceder al seguimiento de las actividades intelectuales y creativas del alumno/a.

En otros casos, *muy excepcionales*, se procedería a la misma evaluación de test y cuestionarios, añadiendo el Test de Torrance o TTCT (Torrance, E. P., 1974) y las pruebas proyectivas clásicas que ofrecerán observación directa e información sobre la comunicación del escolar. También el tutor del niño realizará el inventario de Inteligencias Múltiples de H. Gardner (1985) sobre las inteligencias Intrapersonal e Interpersonal, valorará la competencia curricular y cumplimentará el cuestionario de Estilo de Aprendizaje (Sternberg, 1990) del alumno/a. Si los resultados de alguna prueba ofrecen dudas se pueden aplicar distintas pruebas de contraste o determinar otras alternativas con el Equipo Específico.

El Test de Torrance o TTCT (Torrance, E. P., 1974) es un test de pensamiento creativo cuyo objetivo es el de valorar la creatividad del niño/a mediante la realización de dibujos que evidencian el nivel propio de las variables de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración. Este, como ya se ha comentado en el anterior capítulo, evalúa uno de los requisitos indispensables para el diagnóstico de la superdotación: la creatividad.

Cuando este test se aplique, se deberá controlar el tiempo (máximo diez minutos por juego) y ajustarse a la lectura de las instrucciones otorgadas. Independientemente del título que el niño haya dado a sus creaciones, el orientador/a deberá anotar lo que representa que es el dibujo para él. Un añadido sobre el caso de este test es que, si un dibujo no aparece en la relación de categorías que recoge la prueba, se podrá agregar una nueva. Por último, si un alumno ha obtenido una puntuación de 95 o superior en esta prueba se le suministrará la prueba de Imaginación Creativa, concretamente la parte verbal. Así se podrá definir con mayor precisión si se trata de un Talento Creativo.

Como se ha mencionado inicialmente, la Teoría de las Inteligencias Múltiples de H. Gardner (1985) cobran importancia a partir de ahora, pues se han incluido inventarios, dirigidos a profesores, sobre las inteligencias: lingüística, matemática y viso-espacial. Estos tendrán la función de información complementaria, concretamente para talentos simples o múltiples y los complejos artísticos-figurativos.

Un dato importante para determinar la excepcionalidad es que se hablará de Precocidad hasta 4º de primaria y se podrá empezar a hablar de Superdotación, Talento Simple, Talento complejo y Talento Múltiple *solamente* a partir de los cursos de 5º y 6º de Primaria. En los niveles inferiores solo se podrá hablar de aptitudes cognitivas elevadas, sin decretar Altas Habilidades.

Los últimos cambios añadidos tienen que ver con un nuevo modelo de Informe Psicopedagógico acorde a las exigencias actuales de la normativa. En este se añade la competencia curricular donde se introducirán las calificaciones del alumno en todas las materias. Además, se deberán remitir los resultados al EOEP Específico de Altas Capacidades para propiciar la investigación de la Excepcionalidad, recoger información para futuras revisiones protocolarias y actualizar la base de datos del Equipo con el alumnado de tales características de la Región de Murcia (EOEP Específico de Altas Capacidades, 2017).

Finalmente, se facilitará la información al profesorado y a la familia incidiendo en los puntos fuertes y débiles del niño/a teniendo presente su perfil de excepcionalidad, características socioemocionales, el estilo de aprendizaje y el nivel de competencia curricular.

Se redactarán las necesidades educativas y socioemocionales y se pautarán orientaciones sobre la respuesta educativa. Habrá que remarcar el carácter transitorio y revisable de los perfiles debido a que se trata de potenciales en desarrollo y estar sometidos a modificaciones.

El caso noruego es considerablemente distinto del español, pues no es habitual la medición de la inteligencia debido a la arraigada creencia de la inclusión íntegra. Sí se han encontrado algunos test que pueden ser aplicados para orientar a familias, maestros y psicólogos, que pueden ser empleados tanto para la excepcionalidad superior como para la inferior; pero dado que no se han establecido unos criterios generales de utilización, se describen en el siguiente apartado.

### **2.3. Pruebas de medición**

En el apartado anterior se han mencionado gran variedad de pruebas empleadas en la medición de inteligencia, siempre relacionadas con ciertos criterios concretos. Puesto que estos criterios varían considerablemente según el centro educativo, la región y el país –no existiendo unas líneas generales en torno a las cuales tender puentes España-Noruega–, en este apartado se describen brevemente dichas pruebas; a fin de ofrecer una perspectiva clara sobre los anteriores criterios.

En España son multitud las pruebas que se emplean para medir la inteligencia, entre las que destaca por ser la más conocida el BADyG, con todos sus niveles. Bajo este acrónimo se esconde la denominación “Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales”, propuesta por primera vez por Yuste (Yuste, C., 1980). Sus diferentes niveles (E1, E2, E3, M) se corresponden con distintos rangos de edad.

También es corriente el empleo del WISC-IV: Escala Wechsler de Inteligencia, que, entre otras entidades diagnósticas, refleja desde el retraso mental a diversas aptitudes sobresalientes (López, G. J. J., 2007, pp.169-171), además de utilizarse también el Test de habilidad mental (THM) (Yuste, 1991) (Citado en Venegas, R.; María, J., 2006).

Otros test que miden aptitudes cognitivas empleadas a nivel nacional son, por ejemplo, el Test de Aptitudes Diferenciales DAT-5 (Cordero, A., Corral, S., 2006), las Matrices de K-BIT” (Kaufman, A.S., Kaufman, N.L. 1990), o el test RIAS (Reynolds, C. R., y Kamphaus, R. W., 2003). Serán los departamentos de orientación psicopedagógica y los profesionales de la Psicología quienes determinarán, según unos estándares normativos básicos de su comunidad autónoma, los test más adecuados para medir las habilidades deseadas.

Por otro lado, como ya se ha argumentado anteriormente, se requiere de la medición de creatividad para poder afirmar la superdotación o el talento creativo. En el caso de la superdotación, también debería valorarse la implicación en las tareas por parte del alumno/a. Volviendo a la creatividad, los test más empleados actualmente son el TTCT o Test de Pensamiento Creativo de Torrance (Torrance, E. P., 1974), que mide dimensiones como la originalidad, la fluidez, la flexibilidad y la elaboración; el J-PIC (Artola I., Barraca J., Mosteiro P. y Pina J., 2004.) o el TCI o Test de Creatividad Infantil (Romo, M., Alfonso-Benlliure, V., y Sanchez-Ruiz, M. J., 2008).

En relación al TTCT, la *originalidad* o producción de ideas no familiares es una dimensión de la creatividad que permite valorar un comportamiento como singular, peculiar, novedoso o innovador cuando se trata de dar respuesta a una situación o problema. La *fluidez* es la característica por la cual se es capaz de apreciar en las personas su facilidad para generar un número elevado de ideas. La *flexibilidad*, sin embargo, permite la valoración de las diversas formas que tienen las personas para dar respuesta a unas mismas situaciones, dicho de otra forma, contemplar la manera de resolver por procesos distintos o a través de diferentes categorías de respuesta. Finalmente, la *elaboración* se podría entender como el enriquecimiento de las ideas propuestas (EOEP Específico de Altas Capacidades, 2017). Añadir que se requiere de una puntuación *centil* mínima de 85 (Ver Tablas 13 y 14 en Anexo II. Tablas).

Además de esas pruebas, también son de uso común en nuestro país cuestionarios para la Evaluación del Autoconcepto basados en la escala de Piers Harris (Cardenal, V., Fierro, A., 2003), la Batería de Socialización (BAS 1 y 2) de Silva Moreno y Martorell Pallás (Silva, F., y Pallás, M. D. C. M., 1989), adaptaciones del cuestionario de Inteligencia Emocional de Reuven Barón (Goleman, D., 1996) o el modelo Bar-On (Bar-On, R., 2006), entre muchas otras.

Asimismo, la prueba de máximo rendimiento referida a inteligencia emocional más utilizada en España es el Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) (Garrido, M., y Repetto, E., 2008, 405).

Por otra parte, tal como se menciona en el anterior apartado, en Noruega no es habitual la medición de inteligencia, pero sí han podido ser encontradas algunas pruebas empleadas principalmente en la orientación psicoeducativa.

Entre ellas, se emplean las Matrices Progresivas de Raven, tests de “estilo Raven” (Sundet, J. M., Barlaug, D. G., Torjussen, T. M., 2004, p. 350), así como pruebas, de igual forma que en España, de la Escala Wechsler de Inteligencia; si bien adaptadas al entorno cultural, empleándose el WISC-R (Strømme, P. & Valvatne, K., 1998).

Pero es quizá la Børge Priens Prøve la de un uso más extendido (Teasdale, T. W., & Owen, D. R., 2005, p.838). Es una prueba de 45 minutos, en la que en grupos de 30 infantes máximo y mediante papel y lápiz se realizan cuatro *subtest*. El primero de ellos, de 15 minutos y 19 ítems, comprende las mencionadas Matrices Progresivas de Raven; el segundo, de 5 minutos y 24 ítems, es una prueba de analogía verbal; el tercero, también de 5 minutos, pero 17 ítems, comprende una secuencia numérica; y el cuarto y último es un test de figuras geométricas de 18 ítems y 10 minutos de duración (Teasdale, T. W., & Owen, D. R., 2005).

### **3. Altas Habilidades y escuela: un trabajo de inclusión**

Como se ha venido mencionando a lo largo de este trabajo, a la superdotación también se le asocian problemas, y son más de los que puede parecer. Escolares<sup>5</sup>, de lenguaje, en el entorno familiar, problemas de comunicación y relación interpersonal, de comportamiento o emocionales. A grandes rasgos, los dos grandes problemas de la superdotación son la disincronía evolutiva y el efecto pigmalión negativo.

---

<sup>5</sup> El fracaso escolar en España ya tiene una cifra aproximada y en auge, pues los últimos sondeos hablan de un 29%, que además sigue incrementando y superando a la media (Choi de Mendizábal, Á., y Calero Martínez, J., 2013).



Para evitar el fracaso de estos niños escolar e interpersonalmente, un modo de abordar estas relaciones requiere de una formación y una planificación específica por parte del profesorado, cuya ausencia puede provocar que las necesidades de los alumnos no sean respondidas como debieran, y muchas veces afectan las dificultades derivadas de la situación familiar. Ante estas situaciones se debe recurrir al sistema educativo para recibir ayuda de formación, tanto el entorno familiar como el social.

Actualmente, la orientación psicopedagógica ha cambiado y se programan clases organizadas para ellos, de forma individualizada y acogidos por escuelas ordinarias para ser mejor integrados. Hoy en día, la intervención educativa para el superdotado se ve motivada por la necesidad de optimizar sus posibilidades y de solucionar algunos de los problemas asociados con esa optimización como los contenidos a asumir y las relaciones sociales. De todos modos, un currículum escolar ideal para los superdotados debería centrar su atención en las habilidades, y no tanto en los contenidos, pues de esta forma tanto escuela como sistema educativo ayudan al superdotado en el desarrollo de su elevada capacidad. El sistema educativo debe ser flexible para permitir los ajustes curriculares oportunos y ofrecer, además, un equipo multidisciplinar que vele por su desarrollo íntegro.

Como plantea Verhaaren (Verhaaren, P. R., 1991), el profesor de aula no debe olvidar que los niños necesitan apoyo a nivel psicológico (emocional), a nivel social y a nivel intelectual. Requieren de un asentimiento general de éxito en un ambiente intelectual dinámico, flexibilidad horaria y de actividades, sentirse aceptados y confiar en sus profesores, vivir una atmósfera de respeto, recibir una enseñanza individualizada y, entre otros, darles la oportunidad de desarrollar y compartir con los demás sus intereses y habilidades.

Tal como se ha mencionado en otras ocasiones, las necesidades educativas de estos niños no se corresponden con las de su edad y la escuela debe ajustarse a ellas para evitar conducirles a la frustración. (Molina, E. C., Gómez, D. C., Sánchez, L. P., 2009). Se debe considerar que estos niños pueden mostrar dificultades en el lenguaje, por ejemplo, a la hora de expresarse o de conversar con sus iguales, pues supone un problema la incomprensión de los demás al explicarse y emplear un vocabulario muy avanzado para su edad (Neihart, M., 2014). Otro problema es la velocidad del pensamiento y la fonológica, puesto que piensan más rápido de lo que hablan y pueden trabarse al hacerlo.

No es extraño que digan todo lo que piensan “sin pensar”, que interrumpan si ya saben qué les van a decir o si les resulta repetitivo. Como plantea Vaili (1996) se torna dificultoso tratar de discutir con ellos porque dominan el discurso y presentan dificultades para escuchar a los demás.

El entorno familiar de los niños superdotados también puede tornarse tormentoso, tanto en el caso de que los padres se sientan entusiasmados (lo que puede llevar a la exigencia de metas inalcanzables), como en el caso de que prefieran ocultarlo para evitar problemas. Incluso en algunos casos se les puede restar importancia a las habilidades del pequeño. En otras ocasiones pueden haberse negado oportunidades o no haberse dado un entrenamiento adecuado, del mismo modo que se presentan casos de niños con altas capacidades y familias que padecen una grave privación socio-cultural y/o económica. (Pérez, M. Á. G. y Sierra, M. D. V., 2010, p.18).

Por supuesto, las dificultades se acentúan fuera del entorno familiar. Es común la falta de facilidad para integrarse en su grupo escolar y la marginación. Incluso la actitud del maestro, por desconocimiento, puede llegar a generar sentimiento de incomodidad. Estas situaciones provocan a los niños superdotados una ansiedad incalculable, al igual que conflictos internos y problemas socio-emocionales que pueden degenerar en actitudes agresivas o pasivas (Acereda, 2010). Sería tarea de los padres animar a los hijos a participar en actividades mezclándose con los demás para así integrarse mejor, aumentar su confianza en ellos mismos y olvidar los miedos.

De igual forma, pueden asociarse otros problemas de comportamiento como tomar negativamente las actitudes de los adultos, sentirse confusos si sus ideas no son consideradas, encerrarse en sí mismos, o desesperarse por las restricciones (Vaili, 1996). De hecho, en ocasiones su conducta puede hacer creer que son hiperactivos porque requieren de actividad; ya que si no realizan actividades diferentes constantemente se aburren, y puede resultar confuso que muestren rabietas o actitudes infantiles, pero es parte de su maduración imaginar y aislarse de un mundo que no les satisface, por ello la soledad les resulta agradable, aunque puedan perder amistades.

Siempre se ha creído que demasiada imaginación podía significar que el niño se tornara introvertido y se aislara del mundo, pero lo cierto es que la imaginación ayuda a integrar dos estados de la mente de modo más efectivo, permitiéndoles pensar claramente y reforzando la visión realista de sí mismos y del mundo. (Oliver, P. R., Marcilla Fernandez, A., Navarro Guzman, J. I., 1999, p.539) En conclusión, los problemas de comportamiento pueden aparecer como respuesta a la frustración que experimentan cuando estos no son bien reconocidos no están siendo estimulados (Acereda y Sastre, 1998), aunque también por las críticas y el aislamiento social por parte de otros niños, sus padres o profesores. (Acereda, 2010).

Así, tal como se expuso en el punto 1.1.2, las propias características de la superdotación se convierten en problemas concomitantes relacionados a la educación. El motivo es que sus mentes fluyen con mayor rapidez que sus manos y que su lenguaje, hecho que puede conducir al fracaso escolar. Esto también ocurre al pensar que, por el simple hecho de comprender la lección, no tienen que volver a estudiarlo o que la pueden explicar perfectamente, y lo cierto es que probablemente el niño lo haga peor que un infante no superdotado, porque requiere de mayor esfuerzo de atención y memoria. La rápida comprensión le puede generar esa falsa expectativa y realmente su lenguaje no está tan desarrollado ni fluye con la misma rapidez que su razonamiento (García Martín, M. B., 2007, pp.53-54).

La ya mencionada disincronía escolar-social tendría lugar debida a la diferencia de velocidad existente entre el desarrollo intelectual y los niveles de enseñanza que el colegio ofrece. Terrassier (1992), alega que la escuela no beneficia al 55% de los niños, de aquellos cuyo CI está por encima de 135. De los tres grupos que se pueden encontrar en las aulas, distribuidas por edades cronológicas, encontraríamos a los niños y niñas con dificultades, trastornos o diversidad funcional; a los niños y niñas situados dentro de la normativa y a los que la educación se adecua a su progreso evolutivo; y por último a los niños y niñas con altas habilidades. Este último grupo minoritario, formado por un 2%-5% de la población escolar, es el más descuidado por el sistema educativo.

Terrasier (1992) proponía una organización de los alumnos algo clasista, en base a sus capacidades, pues satisfaría las necesidades de cada individuo. Sin embargo, la organización actual en base al criterio de edad cronológica provoca desajustes intelectuales; lo mismo ocurre al integrar a los alumnos en otros cursos en base al criterio de la edad mental, dado que se producen desajustes emocionales.

La crítica de Terrassier con respecto a la excesiva confianza que otorga la escuela al criterio de la edad cronológica para distribuir a los alumnos por niveles demuestra la ineficacia en la respuesta a las necesidades de la superdotación, así como ocurre con los escolares de excepcionalidad inferior.

Más reciente es la teoría cognitivo-conductista de Claudia Grau (2006), mencionada en este punto además de por su mayor actualidad, por ser la más empleada en colegios ordinarios y para programaciones y adaptaciones para niños con Necesidades Educativas Especiales; así como en escuelas de Educación Especial y Altas Habilidades.

En este sentido, se han propuesto diversas medidas educativas de adaptación para los alumnos superdotados como la aceleración, el enriquecimiento, o las aulas de apoyo, como se ve desglosado en el capítulo 5. Desarrollo y fomento de la inteligencia: Recursos y propuestas educativas. Se llega a la conclusión de que para atender de forma eficaz las necesidades específicas del superdotado se han de tener presentes las características propias de cada uno de ellos, y son los programas de intervención los que han de adaptarse a él como instrumentos de guía y ayuda para el desarrollo de sus capacidades.

Es interesante analizar en este punto de qué manera se llevan a cabo algunos programas de intervención escolar. Por ejemplo, *La escuela en casa (CIDEAD)*, llevado a cabo por El Centro de Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia, permite a los alumnos superdotados cuyas necesidades especiales no son cubiertas por sus escuelas estudiar en casa. Se trata de un sistema flexible en horario y enseñanza. No hay que olvidar que el éxito de cualquier medida o programa educativo depende en gran medida de la buena preparación de los profesores, que en estos momentos se hace evidente la necesidad. La gran mayoría de veces se muestran hostiles y generan sentimiento de rechazo puesto que no les entienden. Los aspectos a tomar en cuenta cuando se trata de la formación del profesorado incluyen los contenidos, el momento en que se debe realizar la formación y el tipo de evaluación que confirme la especialidad del profesor (Acereda y Sastre, 1998).

En este sentido, son de valorar iniciativas como la página web del *Institut Català d'Altes Capacitats* que promociona cursos de formación para maestros y psicólogos, así como conferencias y charlas sobre la temática, centros escolares aplicados, y otras noticias relacionadas.

Estas iniciativas ayudan a difundir información rigurosa y de gran valor sobre el fenómeno intelectual superior por lo que se podrían aprovechar mejor las nuevas tecnologías para hacer llegar estos importantes mensajes a toda la sociedad implicada: comunidad educativa, psicólogos y familias, especialmente.

Todo ello conduce a sopesar si los maestros tienden a ayudar únicamente a los niños con más dificultades o discapacidades, sin tener en cuenta que excepcional es tanto lo inferior como lo superior y que ambos necesitan de la ayuda de un profesional. Puede ser fácil, también, entender la tesitura del maestro que no ha recibido información, pero el hecho de que una persona sea superdotada no la convierte en adulto inminente. El superdotado también es un niño con problemas asociados por el mero hecho de ser superdotado, como la disincronía evolutiva o el efecto Pigmalión negativo, cuya generación de expectativas ya se ha demostrado nociva en el apartado 1.1.2. Aunque se trate de niños con una edad mental superior a la cronológica, tienden a tener problemas emocionales propios de un niño que no entiende qué le pasa y que es consciente de ser diferente a los demás.

Mencionadas algunas de las medidas educativas propuestas en nuestro país, puede sorprender que en Noruega no existan unas directrices específicas para las necesidades especiales en educación. Esto, como se ha venido refiriendo en estas líneas se produce en parte porque dichas necesidades se incluyen directamente en el sistema educativo, con objeto de que todas las escuelas sean inclusivas (Hausstätter, R. S., & Takala, M., 2008, p. 129). Ello conlleva la presencia común de más de un educador en el aula, lo que en teoría ofrece la posibilidad de ir lidiando con dichas especificidades sin necesidad de variar la rutina.

Si bien de esta forma los recursos se distribuyen de manera más uniforme y es la propia escuela la que decide en qué invertirlos, no se puede obviar que esto provoca distintas interpretaciones respecto a las Altas Habilidades según la institución. Así, por un lado, se podría aseverar que la amplia disponibilidad de recursos le otorga a cada centro una maniobrabilidad nada desdeñable para incluir a sus alumnos con altas habilidades; mientras que, por el otro, esto causa ciertos problemas al no tener unos procedimientos establecidos más allá de lo que dictan las costumbres y, por supuesto, los conocimientos de las y los docentes.

Para los nórdicos resulta muy importante la organización de las aulas en edades tempranas, pues consideran que pueden hacer sentir a los alumnos mucho más motivados y cómodos en el lugar donde tantas horas invierten.

Si para conseguir el mejor rendimiento se requiere estar motivado, un ambiente organizado y con actividades que permitan a todos los niños, incluyendo aquellos que posean Altas Habilidades desarrollarse, ayudará a promoverlo. De esta manera los infantes también empezarán a ser más autónomos y no requerir tanta atención de la maestra, así como aprender otros valores como el de compartir y respetar, en este caso, el turno de los demás y las normas de la actividad en concreto.

A pesar de tener tan clara su importancia, no resulta sencillo de llevar a cabo dado que una serie de factores dificultan dicha organización. Las diferencias de edad entre los alumnos de la misma aula –algo común en los países nórdicos-, el aumento de ratio de los últimos años, el apoyo de los padres, el tamaño del aula, las prioridades de cada colegio e incluso el tipo de colegio afectarán a las decisiones sobre la dirección y organización de las aulas.

La mayoría de los nórdicos reconocen con orgullo ser ricos en materiales y recursos destinados a la Educación –algo que se trata unas líneas más abajo-, ya que cuentan con mucho apoyo para los alumnos con altas habilidades: ordenadores, portátiles o tabletas personales. Las aulas cuentan con más de un maestro (normalmente de 2 a 3) y el niño/a que presente dificultades o trastornos seguirá una evolución diseñada a medida. Si bien es cierto que las infraestructuras y el mobiliario no se renuevan, sí se emplea el dinero en renovar libros, tecnología, higiene, alimentación (desayuno y merienda) y apoyos. Por ejemplo, en escuelas como la de Volda (Kjeldseth-Moe, I., 2016, enero 15), en algunas asignaturas, como lengua inglesa, los maestros tienen un libro para toda la clase y deben fotocopiarlo para los alumnos o proyectarlo en la pizarra digital. Aunque es una buena forma de ahorrar, a veces se requiere aprender de forma tradicional.

Según Wagner (Wagner, T.J. & Einardottir, J., 2006), la cultura, investigación y práctica nórdica han aportado grandes conocimientos en el campo de la Educación contemporánea, a su política pública, a su defensa legal y a los conceptos generales de Educación y niño/a. Los nórdicos se sienten orgullosos de poseer ese distintivo ideológico sobre niños e infancia que pretenden compartir, basándose en pilares preciados para ellos tales como: emancipación, igualitarismo, democracia, compromiso, solidaridad y el concepto de “buena infancia”. Así, la ideología noruega recoge la creatividad de los niños en un ambiente democrático donde inclusión e igualdad son pilares fundamentales.

En el país noruego, los alumnos con N.E.E. –se trate de superdotación y talento o de dificultades y diversidad funcional-, son parte del colegio público, pues no existen colegios especiales y, de hecho, pretenden que todos sean educados juntos. De esta forma, los maestros de Educación Infantil y Primaria cuentan con algún libro que puede servirles de guía para dar las clases, pero si consideran que hay un método mejor son libres de emplearlo. Estos tienen a mano un *Rommeplan* o *Romme-frame*, lo que podría traducirse en un plan de estudios donde aparecen contenidos para enseñar, aunque no es propiamente un currículo escolar. Quizás esto dé lugar a un margen mayor para trabajar creativamente y estimular a los infantes cognitivamente.

Steinar Ose Velle, director del colegio “Voldaskulen” (Voldaskulen.no, 2017), opina sobre su metodología para trabajar la inclusión: “Todos los estudiantes tienen el derecho a desarrollarse y aprender desde el punto en el que parten de su proceso de aprendizaje. No importa si sus habilidades son superiores o inferiores a la normativa, ellos y ellas tienen los mismos derechos. Son los profesores quienes deberían identificar a los estudiantes y proveerles posibilidades de enseñanza adaptadas según sus necesidades, teniendo presente sus edades y habilidades.”

Es evidente que Noruega parte con ventaja respecto a España en tanto que la población destina una gran parte de sus impuestos a Educación y de este modo puede permitirse contratar a más profesorado por aula y facilitar materiales y recursos que exigen niveles económicos altos. Así, la partida de Educación supuso hasta un 17'45% del PIB en 2012 (UNESCO, 2017). Es un valor considerablemente alto, más aún teniendo en cuenta que no es excepcional, ya que el más bajo de los últimos años fue un 14'85%, correspondiente a 1999. Así, se puede asegurar que el Gobierno de Noruega viene invirtiendo aproximadamente una de cada seis coronas en Educación.

Teniendo en cuenta que bajo la partida *Educación* se incluye desde la escuela infantil hasta la Universidad, es sustancial fijarse específicamente en qué parte de este presupuesto se destina a la Educación Primaria. Según fuentes de la UNESCO (Indexmundi, 2012), este sería aproximadamente un cuarto del total, con unos valores que van desde el 22'03% de 2012 al 26'67% de 2010. En términos concretos: más de 4 coronas de cada 100 que maneja el Gobierno van exclusivamente dedicadas a la Educación Primaria.

Hubiera sido deseable encontrar el desglose de conceptos determinados a los que se dedica este dinero para comprobar si se especifican las Altas Habilidades en concreto. Desgraciadamente, dada la limitación del idioma, la accesibilidad y lo específico de la materia, esto no ha sido posible; aunque como se ha referido, la no existencia de políticas concretas en este sentido también podría ser uno de los motivos. Sin embargo, el estudio del informe de la OCDE (Norwegian directorate for Education and Training, 2007, p.10), ha permitido saber que aproximadamente el 75% del monto se destina a pagar salarios y que Noruega invierte un 42% más en Educación Primaria que la media de la OCDE. Aunque no se disponga de la cifra concreta referida a las Altas Habilidades es, sin duda, un dato esclarecedor sobre las posibilidades de desarrollo de las mismas en el país escandinavo.

En conclusión, ambos países apuestan por modelos distintos, dado que las casuísticas socioeconómicas también lo son, sin que se pueda establecer cuál de ellos aporta mejores resultados. Del español podríamos destacar la existencia de planes concretos y el trabajo realizado en este ámbito, que reconoce que los sujetos con Altas Habilidades poseen Necesidades Educativas Especiales y trabaja con el fin de incluirlos desde este punto de vista. Por su parte, el noruego apuesta por el concepto de educación global y de atender las diferencias en el aula a base de más personal, propiciado, entre otros motivos, por la gran disponibilidad de recursos que el país posee.

#### **4. Aplicación y valoración de la prueba BadyG en 5º de Educación Primaria**

Trabajadas las cuestiones de índole teórico, es momento de comprobar algunas de las aseveraciones realizadas previamente. Por ello, se ha llevado a cabo en un colegio de la Región de Murcia, en España, un muestreo sobre la aplicación de la prueba de inteligencia BadyG de Carlos Yuste Hernanz (Yuste et al., 2011), concretamente sobre la batería de aptitudes diferenciales y generales del nivel E3, la versión renovada. Los test fueron realizados por los escolares de 5º curso de Educación Primaria de una escuela que por cuestiones de confidencialidad se mantienen en el anonimato. Se pretendía con ello probar la efectividad de las pruebas y testar el proceso de realización de las mismas de cara a obtener una experiencia práctica.



Mediante esta se esperaba evidenciar las dificultades del proceso y la identificación de algún caso que presentase altas habilidades dado que en la escuela se tenían indicios sobre varios sujetos, por lo que fue ofrecida la posibilidad en un marco incomparable.

Se escogió este test concretamente porque, además de ser el que se aplica con más asiduidad desde los departamentos de orientación psicopedagógica en los centros escolares, es uno de los que presenta mayor eficacia y precisión, pues permite un mayor conocimiento del alumno en cuanto a habilidades, personalidad y estudio. También las pruebas psicométricas muestran resultados objetivos.

De este modo, el objetivo principal era el de diferenciar capacidades básicas en alumnos/as de 5º curso de Educación Primaria, mientras se obtenían otras estimaciones de aptitudes genéricas tales como factores de grupo, y de la más general: la Inteligencia General, de ahora en adelante "IG". Se realizan exploración e informe a petición de padres y tutores, a fin de confirmar altas habilidades. Se valoran también atributos que concurren en el contexto educativo y que pueden aportar información para responder a las necesidades específicas de apoyo educativo que presentan los alumnos/as.

Parece la mejor forma de identificar a los alumnos/as excepcionales para así poder ofrecerles la oportunidad de expresar sus capacidades, de incluirles mejor en un grupo-clase y de proporcionarles una orientación académica oportuna.

Según el autor Carlos Yuste Hernanz (Yuste et al., 2011), el manual contiene seis pruebas básicas y tres complementarias. Las primeras constan de ejercicios sobre analogías verbales ("Rv"), que exigen encontrar relaciones analógicas entre conceptos; series numéricas ("Rn") que buscan que el infante complete cada serie numérica con el siguiente número; matrices lógicas ("Re") que tratan de buscar en cada ejercicio el dibujo que debe ir por lógica donde está la interrogación; completar oraciones ("Vv"), donde el niño debe encontrar el concepto o palabra que complete o cierre mejor el sentido de una oración; problemas numéricos ("Nn") que exigen la comparativa de cantidades resultantes de resolver problemas numéricos para determinar cuál es la mayor; y encajar figuras ("Ge") que trata de averiguar la figura que completa perfectamente la parte que se ha recortado de una superficie.

Las pruebas complementarias, sin embargo, evalúan aspectos como la memoria de relato oral (“Ma”) en la cual los escolares deben responder a una serie de preguntas acerca del texto escuchado inmediatamente después; la memoria visual ortográfica (“Mv”) donde deben buscar la palabra que está ortográficamente mal escrita; y la discriminación de diferencias (“De”) en la que el niño debe buscar en cada grupo de tres dibujos el que tiene alguna diferencia pequeña con respecto a los otros dos. La puntuación directa máxima de estas pruebas es de 32.

Por otro lado, se han medido factores grupales como el verbal (“VV”), el numérico (“NN”), y el factor visoespacial (“EE”). Estos tres se obtienen, independientemente, de la suma de dos pruebas verbales, numéricas y visoespaciales, siendo la puntuación directa máxima de 64.

También, otros factores generales se han querido tener en cuenta: de razonamiento lógico (“RR”), que se obtiene de la suma de las tres primeras pruebas básicas, siendo la puntuación directa máxima posible de 96; y la Inteligencia General (“IG”), para, partiendo de la puntuación directa de “IG” poder calcular el Cociente Intelectual (CI). La inteligencia general se obtiene sumando las puntuaciones directas de las seis pruebas básicas, siendo 192 el máximo de aciertos posibles.

Finalmente, añadir que se calcularon también la eficacia (“EF”) y la rapidez (“RA”), omitiendo evaluaciones como la autovaloración de logro (“OM”), pues se consideraron innecesarias al respaldar estas pruebas con el TTCT o Test de Torrance (Torrance, E. P., 1974), y el cuestionario de Autoconcepto C.A.G. (Torres, B. G., 2001) o Autoconcepto de Piers Harris (Gorostegui, M. E., 1992), o los cuestionarios de personalidad BFQ-NA (Del Barrio et al., 2006) o NEO PI-R (Ortet et al., 2010). En algunas ocasiones, también se aplica el cuestionario de inteligencia emocional BAR-ON (Bar-On, R., 1997).

Las pruebas se pasaron a siete niños y niñas de diez y once años debido a que los docentes sospechaban que podrían tener algún tipo de talento o superdotación. Por ello, en primer lugar, se concertó una reunión entre profesorado, dirección y departamento de orientación psicopedagógica; después del consenso sobre la necesaria valoración de los infantes se citó a los padres de estos para comentarles la situación y solicitar permiso para llevar a cabo una exhaustiva evaluación.

Los padres aceptaron bajo la condición de absoluta confidencialidad, siendo conscientes de que eran pruebas reales y fiables, pero que al mismo tiempo se emplearían para estudiar las Altas Habilidades y los nuevos cambios de medición que atañen a estas. Además, cumplieron el cuestionario BAS-2 (Silva, F., y Pallás, M. D. C. M., 1989).

Llegado el momento de la administración de las pruebas, se agrupó a los siete alumnos en un aula de forma que todos iban a recibir las mismas indicaciones a la vez. Se tuvo en cuenta el factor de la agitación o el cansancio dentro del horario escolar de tal manera que se concretaron dos días distintos para realizar las pruebas en dos sesiones de 50 minutos aproximadamente. También se tuvo presente que no volvieran de una clase de Educación Física ni la tuvieran después, así como tampoco del recreo, para poder estar relajados y concentrarse en las tareas a realizar.

En el BADyG/E3 los tiempos de administración de las pruebas básicas están pensados de manera que no todos acaben, para medir también factores de *rapidez* y *eficacia*; las pruebas complementarias, en cambio, no entran en ese cómputo (Yuste et al., 2011).

Una vez reunidos los alumnos y separados para trabajar individualmente, y antes de proceder a repartir los test, se motivó a los alumnos diciéndoles que eran juegos o ejercicios donde debían demostrar sus habilidades individuales. Se les aclaró que no contarían para nota en ninguna asignatura, por lo que no importaba si no podían responder a todo correctamente o si no terminaban a tiempo, pero que lo importante era intentar hacerlo bien respetando los tiempos. Acto seguido, se les repartieron los cuadernos de actividades y las hojas de soluciones, permitiéndoles preguntar dudas sobre enunciados o de normativa, pues debían comprender los ejemplos de cada prueba. Asimismo, se comentó en grupo el primer ejemplo que proporcionaba la prueba de analogías verbales: “miel es a abeja (la miel la hacen las abejas), como lana es a... ¿qué palabra completa mejor esta frase? ¡Oveja!” (Yuste et al., 2011, p. 38).

Una vez aclaradas las dudas, se les dijo que no se les ayudaría a responder nada, que no perdieran mucho tiempo pensando si en una pregunta se atascaban y que volvieran luego a ella si les sobraba tiempo (a excepción de las preguntas que exigen completar oraciones, donde sí es preferible contestar, a pesar de tener dudas). Si se equivocaban en alguna, solamente debían borrarlo o tacharlo y rodear la que consideraban correcta.

De esta forma empezaron con las pruebas de analogías verbales “Rv”, series numéricas “Rn”, completar oraciones “Vv” y matrices lógicas “Re”.

Durante la realización de las pruebas, se controló que los alumnos respondieran debidamente en la hoja de respuestas y si se equivocaban se les podía insinuar sutilmente que pensarán bien la respuesta. Los alumnos mostraron gran implicación en la realización de actividades, aunque aquejaban que algunas eran complicadas y que no tenían suficiente tiempo, tal y como se esperaba. Se midió el tiempo con un cronómetro y cuando este indicaba que se había terminado, los escolares, disciplinadamente, posaban el útil de escritura sobre la mesa dejando sus manos libres.

En el curso de la segunda sesión, se llevaron a término las dos pruebas básicas que quedaban y las complementarias: problemas numéricos “Nn”, encajar figuras “Ge”, memoria de relato oral “Ma”, memoria visual ortográfica “Mv” y discriminación de diferencias “De”. Esta última debían hacerla al final de todo, pues es una prueba que mide la rapidez y se requiere de control temporal.

En cuanto a la corrección de las pruebas, las aptitudes se evaluaron baremando en relación a una muestra representativa. Cada una de las puntuaciones evaluadas ofrece criterios de valoración que pueden encontrarse en el capítulo 5 del Manual Técnico (Yuste et al., 2011). Son test adecuados para estimar altas capacidades, ya que pueden discriminar desde “CI” de 40 hasta de 158, debido a que la puntuación de “IG” tiene hasta 192 posibles aciertos-elementos y altas fiabilidades, entre 0,96 y 0,97 (Yuste et al., 2011).

La evaluación se llevó a cabo manualmente, con la ayuda de unas plantillas correctoras que el manual técnico ofrece. A pesar de que aumentara muy considerablemente el tiempo de corrección al tener que anotar y utilizar en los cálculos el número de respuestas emitidas, dobles marcas y omisiones en las seis pruebas básicas, sí se calcularon los factores de rapidez y eficacia.

Sin duda estas últimas fueron las puntuaciones más complicadas de calcular debido a las fórmulas complejas, en comparación al resto de pruebas.

Aunque cada prueba tiene un tiempo limitado para ser realizada de entre 5 y 10 minutos (básicas) o de 3 a 8 (complementarias), se considera que la prueba más difícil evaluada ha sido la número 9 o discriminación de diferencias (“De”), pues tenía un tiempo muy breve que había que controlar que los alumnos cumplieran rigurosamente, porque esta permite evaluar la velocidad de discriminación y, normalmente, la mayoría no la finaliza, a pesar de no exigir un trabajo mental complejo. También los problemas numéricos “Nn” suponían más tiempo de corrección porque a los aciertos se le restaban la mitad de los errores, por lo que se requería una especial concentración para valorar las respuestas de cada uno de los sujetos. Se hace necesario puntualizar que en algún caso se detectó que, quizás por error, el alumno/a había marcado más de una respuesta a la misma pregunta, por lo que se tuvo que invalidar.

Añadir que las puntuaciones altas no son atribuibles al azar; mientras que las bajas pueden verse afectadas por otras variables externas: motivación, cansancio, atención, estado físico o circunstancias personales (Yuste et al., 2011).

A modo de reflexión, se considera una batería de test muy completa, pues no solamente se mide el CI, sino que se evalúan aspectos cognitivos, destrezas y otras capacidades involucradas en el aprendizaje, lo que demuestra que la inteligencia no se entiende como una única capacidad sino como un conjunto de capacidades diferenciadas. Además, el autor revisa los test con el paso del tiempo, por lo que se va actualizando a nuevas teorías y criterios.

A continuación, se exponen los resultados recogidos e informes individuales que podrían corresponder a niños y niñas con altas habilidades. Cabe añadir la importancia de la atribución de logro como una estimación subjetiva, pero que puede ser interesante para contrastar los resultados objetivos obtenidos. Así, quien dice que la mayoría de las pruebas le han parecido muy fáciles y obtiene una baja puntuación en Inteligencia General nos puede alertar sobre una falta de autoconocimiento y/o un exceso de confianza en capacidades inexistentes. Y si ha ocurrido al contrario, puede indicar falta de confianza en sus auténticas posibilidades o bien prudencia a la hora de emitir un juicio que los demás crean demasiado favorable (Yuste et al., 2011).

La tabla número 1 (ver Anexo II. Tablas) define de forma resumida cada una de las pruebas y mediciones realizadas. Como se indica, PD hace referencia a la puntuación directa, es decir, la puntuación obtenida sin baremar; sin embargo, el PC o percentil muestra la puntuación centil en comparación con el baremo. En cambio, la tabla 2 y su gráfico (ver Anexo II. Tablas) representan un informe individual realizado manualmente sobre una niña de 11 años que estudia 5º de Educación Primaria.

Tras entrevistar a profesores, padres y a la misma niña, se llevaron a cabo las pruebas del BadyG/E3, posteriormente contrastadas con los profesionales del Departamento de Orientación Psicopedagógica para establecer un informe consensuado. Después de haber realizado el presente informe se procederá a la realización los test de creatividad y personalidad para comprobar el nivel creativo de la alumna y su implicación en las tareas. Los resultados del informe son los siguientes:

La estudiante obtiene resultados extraordinariamente positivos en inteligencia general. Una puntuación directa de 166 y percentil de 99. Comprende y elabora con lógica adecuada tanto contenidos espaciales como verbales y numéricos. No muestra problemas de rendimiento en su aprendizaje y parece manifestar interés por todas las áreas escolares, a excepción de Educación Física. Además de capacidad, se observa esfuerzo en el aprendizaje.

En el conjunto de las cinco primeras pruebas básicas y específicas de razonamiento lógico, la alumna obtuvo muy altas calificaciones. En la última prueba básica, encaje de figuras, también logró una alta calificación, en este caso, un percentil de 93, siendo esta la puntuación más baja obtenida. Procesa la información con notable eficacia en las modalidades numéricas y demuestra una extraordinaria facilidad para detectar y deducir relaciones de significado análogo entre conceptos. Comprende la lógica que determina la sucesión de grupos de números ordenados en serie, así como analogías que regulan un grupo de figuras. Ha resuelto de forma excelente los ejercicios de selección de conceptos de los textos incompletos, así como los problemas aritméticos.

En las pruebas tanto de razonamiento como de giros donde se trabaja la información de tipo viso-espacial también alcanza puntuaciones muy elevadas. También en la memoria auditiva de relatos la puntuación es alta, de 85, siendo consideradas las altas habilidades.

Muestra una eficacia del 86%, por lo que es alta en aciertos en las respuestas emitidas sobre el conjunto de las seis pruebas básicas. También ha respondido con muy alta rapidez en comparación con la muestra-baremo de referencia. Muestra alta capacidad de retentiva y una buena capacidad visual. Reconoce con rapidez y facilidad las diferencias entre los dibujos.

#### Conclusión:

Dado que la alumna ha obtenido extraordinarios resultados en todas las pruebas de la batería de test del BadyG/E3 se podría confirmar un posible caso de Altas Habilidades. Si en el test de creatividad a realizar obtiene una puntuación igual o mayor a 85 esta podrá ser diagnosticada como superdotada. También deberá valorarse mediante el test de autoconcepto (Torres, B. G., 2001) el estado motivacional de la escolar.

Es importante que no deje de estimular la inteligencia, pues esta puede también anquilosarse si no se plantean metas y retos como experiencias en su vida diaria. Necesita hacerse una adaptación curricular destinada a las altas habilidades mediante un programa de enriquecimiento o ampliaciones.

La responsabilidad de su elaboración y desarrollo corresponde a la tutora y al profesorado de cada área o materia. Por parte de la familia también se requiere refuerzo positivo para el desarrollo y fomento de la inteligencia. Se pueden propiciar situaciones donde la familia realice actividades propias del interés de la niña y promocionar la cultura cuanto sea posible.

En el segundo informe individual se puede observar que se trata de un niño de entre 10 y 11 años. La tabla 3 y su gráfico (ver Anexo II. Tablas) demuestran los resultados de las pruebas realizadas.

Tras haber entrevistado a profesores, padres y al propio niño, se llevaron a cabo las pruebas del BadyG/E3, posteriormente contrastadas con los profesionales del Departamento de Orientación Psicopedagógica para establecer un informe consensuado. Después de haber realizado el presente informe se procederá a la realización los test de creatividad y personalidad para comprobar el nivel creativo del escolar y su implicación en las tareas. Los resultados del informe son los siguientes:

El estudiante obtiene resultados extraordinariamente positivos en inteligencia general. Una puntuación directa de 144 y percentil de 94.

Comprende y elabora con lógica adecuada tanto contenidos espaciales como verbales y numéricos. No muestra problemas de rendimiento en su aprendizaje, aunque no demuestra esforzarse.

En el conjunto de las seis primeras pruebas básicas y específicas de razonamiento lógico, el alumno ha conseguido altas calificaciones. La prueba de cierre de oraciones es en la que ha obtenido la mayor puntuación, un percentil de 98, muy alto; mientras que el resto de pruebas básicas se mantienen en puntuaciones altas, pero no excelentes. Procesa la información con notable eficacia en las modalidades numéricas y demuestra una extraordinaria facilidad para detectar y deducir relaciones de significado análogo entre conceptos. Comprende la lógica que determina la sucesión de grupos de números ordenados en serie, así como analogías que regulan un grupo de figuras.

En las pruebas tanto de razonamiento como de giros donde se trabaja la información de tipo viso-espacial también alcanza puntuaciones muy elevadas. En cambio, la memoria auditiva de relatos no destaca por su puntuación de PC 69.

Muestra una eficacia del 88%, por lo que es alta en aciertos en las respuestas emitidas sobre el conjunto de las seis pruebas básicas. Asimismo, ha respondido con una rapidez media a las cuestiones planteadas, en comparación con la muestra-baremo de referencia. También se observa una capacidad visual media. Muestra un nivel medio-alto en cuanto a capacidad de retentiva y de reconocimiento de diferencias entre los dibujos.

#### Conclusión:

Dado que el alumno ha obtenido una inteligencia general muy alta y notables resultados en todas las pruebas básicas de la batería de test del BadyG/E3 se podría confirmar un posible caso de Altas Habilidades. Si en el test de creatividad a realizar obtiene una puntuación igual o mayor a 85 este podrá ser diagnosticado como superdotado o, dependiendo de la puntuación, talento académico, aunque parece presentar algunas dificultades en las funciones ejecutivas de atención y memoria, lo cual debería ser controlado.

También deberá valorarse mediante el cuestionario de Autoconcepto C.A.G. (Torres, B. G., 2001) el estado motivacional de la escolar, así como los del tutor. Se sospecha de la posesión de talento artístico-figurativo.



Es importante que no deje de estimular la inteligencia, pues esta puede también anquilosarse si no se plantean metas y retos como experiencias en su vida diaria.

Requiere de una adaptación curricular destinada a las altas habilidades mediante un programa de enriquecimiento o ampliaciones. La responsabilidad de su elaboración y desarrollo corresponde a la tutora y al profesorado de cada área o materia. Por parte de la familia también se requiere refuerzo positivo para el desarrollo y fomento de la inteligencia. Se pueden propiciar situaciones donde la familia realice actividades propias del interés del niño y promocionar la cultura cuanto sea posible.

En el tercer y último informe individual se puede observar que se trata de un niño de entre 10 y 11 años. La tabla 4 y su gráfico (ver Anexo II. Tablas) demuestran los resultados de las pruebas realizadas.

Después de haber entrevistado a profesores, padres y al propio niño, se llevaron a cabo las pruebas del BadyG/E3, posteriormente contrastadas con los profesionales del Departamento de Orientación Psicopedagógica para establecer un informe consensuado. Al terminar el presente informe se procederá a la realización los test de creatividad y personalidad para comprobar el nivel creativo del escolar y su implicación en las tareas. Los resultados del informe son los siguientes:

El estudiante obtiene resultados extraordinariamente positivos en inteligencia general. Una puntuación directa de 146 y percentil de 95. Comprende y elabora con lógica adecuada tanto contenidos espaciales como verbales y numéricos. No muestra problemas de rendimiento en su aprendizaje.

En el conjunto de las seis primeras pruebas básicas y específicas de razonamiento lógico, el alumno ha conseguido muy altas calificaciones en las pruebas de seriación numérica, de matrices lógicas y problemas numéricos. La prueba de cierre de oraciones es en la que ha obtenido la puntuación más baja, un percentil de 53 de nivel medio; mientras que el resto de pruebas básicas se mantienen en puntuaciones de nivel medio-alto. Procesa la información con notable eficacia en las modalidades numéricas y demuestra facilidad para detectar y deducir relaciones de significado análogo entre conceptos. Comprende muy bien la lógica que determina la sucesión de grupos de números ordenados en serie, así como analogías que regulan un grupo de figuras.

En las pruebas tanto de razonamiento como de giros donde se trabaja la información de tipo viso-espacial también alcanza puntuaciones muy elevadas. En cambio, en las pruebas complementarias muestra un nivel medio-alto, a excepción de la memoria visual ortográfica, donde también logra una puntuación muy alta.

Muestra una eficacia del 85%, por lo que es alta en aciertos en las respuestas emitidas sobre el conjunto de las seis pruebas básicas y ha respondido con una rapidez media-alta a las cuestiones planteadas, en comparación con la muestra-baremo de referencia. También se observa un nivel medio-alto en cuanto a capacidad de retentiva y de reconocimiento de diferencias entre los dibujos.

#### Conclusión:

Dado que el alumno ha obtenido una inteligencia general muy alta y notables resultados en todas las pruebas básicas de la batería de test del BadyG/E3, se podría confirmar un posible caso de Altas Habilidades.

Si en el test de creatividad a realizar obtiene una puntuación igual o mayor a 85 este podrá ser diagnosticado como superdotado o, dependiendo de la puntuación, talento simple o combinado, destacando la lógica matemática. Deberá valorarse el autoconcepto mediante cuestionarios de Belén García (Torres, B. G., 2001) o de Piers Harris (Gorostegui, M. E., 1992) el estado motivacional de la escolar. También serán importantes los cuestionarios BAS-1 del tutor (Silva, F., y Pallás, M. D. C. M., 1989).

Es importante que no deje de estimular la inteligencia, pues esta puede también anquilosarse si no se plantean metas y retos como experiencias en su vida diaria. Se recomienda aplicar una adaptación curricular destinada a las altas habilidades mediante un programa de enriquecimiento o ampliaciones. La responsabilidad de su elaboración y desarrollo corresponde a la tutora y al profesorado de cada área o materia. Por parte de la familia también se requiere refuerzo positivo para el desarrollo y fomento de la inteligencia. Se pueden propiciar situaciones donde la familia realice actividades propias del interés del niño y promocionar la cultura cuanto sea posible.

## **5. Desarrollo y fomento de la inteligencia: Recursos y propuestas educativas**

En cuanto al currículo escolar, es de sobra sabido que la escuela no beneficia a los niños excepcionales, ya lo afirmaba Terrassier (1992), pues podría ser de gran utilidad que los estudiosos del campo de la inteligencia impartieran una serie de charlas para maestros/as en las escuelas para ayudarles con la identificación de los chicos y la intervención psico-educativa, tanto de niños con altas capacidades como niños que se encuentran por debajo de la media poblacional, para así mejorar la formación docente relacionada con la inclusión. Realmente, cada alumno tiene unas necesidades específicas de aprendizaje, unos ritmos determinados y unas circunstancias concretas, por lo que se considera que el sistema es el que debería adaptarse a los alumnos un poco más y así propiciar un mayor desarrollo del potencial individual, tal y como se plantea en Noruega (Norwegian Government, 2016).

La finalidad última de este breve capítulo es el de ofrecer herramientas y recursos accesibles para poder informarse mejor sobre las Altas Habilidades, así como recomendar programas aplicables a unidades didácticas o planes individualizados que promuevan un fomento y desarrollo de la inteligencia. En definitiva, se ofertaran Provisiones Educativas orientadas a atender la diversidad de las Altas Habilidades.

En la escuela se pueden aplicar algunas metodologías como la aceleración, el enriquecimiento, o las aulas de apoyo. Luego ya se puede hablar de alternativas como el Homeschooling, las escuelas de verano educativas, talleres o las actividades extraescolares.

En cuanto a la aceleración o anticipación del inicio de la escolaridad (Español, S. A., y Francesch, J. D., 2001), conlleva una serie de ventajas, pero a su vez, presenta inconvenientes. Una ventaja es la estimulación deseada en el niño, pues además su motivación sería distinta dado el poco aburrimiento y el disfrute de la escuela. Al mismo tiempo, es un método fácil de aplicar a nivel administrativo y económico. Los principales problemas se darían a nivel social y emocional, pues al niño le puede costar ajustarse socialmente a las necesidades exigidas, así como al nivel escolar requerido, produciendo presión y ansiedad. Asimismo, el alumno no dispondría de tanto tiempo libre para optar a actividades extraescolares o de ocio.

Una buena opción sería la aceleración de un grupo de superdotados para favorecer a su adaptación y evitar una marcada disincronía evolutiva (Fernández, C. J., y Perales, R. G., 2013; Molina, E. C., Gómez, D. C., y Sánchez, L. P., 2009).

Siguiendo con el enriquecimiento, este permite a los alumnos la posibilidad de investigar y profundizar en determinados contenidos de su interés, más allá de lo que propone el currículo escolar y permaneciendo en el aula con su grupo de iguales. Se pretendería alcanzar el rendimiento máximo en destrezas básicas, desarrollar y fomentar el pensamiento creativo y la resolución de problemas, proporcionar estrategias cognitivas superiores, pensamiento crítico y otras destrezas, sin olvidar que favorecería la motivación y un mayor desarrollo afectivo (Fernández, C. J., y Perales, R. G., 2013; Molina et al., 2009). De todos modos, a pesar de que se promueve la convivencia entre iguales, este método puede generar una imagen elitista y puede complicar la socialización de estos niños (Tojo, C. M. P., Santos, G. C., Nores, A. I., Cao, L. R., Quintela, L. R., 2017).

Esta metodología sería también la más empleada en el país nórdico, permitiendo la inclusión total de la diversidad y la satisfacción de las necesidades individuales. Aunque, como todo, tiene sus desventajas, como que el alumno podría estar mal identificado y omitido de los programas de Educación Especial. También dependerá de los especialistas de los que la escuela disponga, así como de su formación concreta.

Por otro lado, algunos compañeros pueden visualizar el trato como privilegiado, generando conflictos sociales, y el alumno en sí deberá dedicar el doble de tiempo de estudio.

Algunos autores como M<sup>a</sup> Dolores Prieto Sánchez (Prieto, M. D., Ferrándiz, C., Pérez, M. J., & Ballester, P., 2000), o Elvira Carpintero Molina (Molina et al., 2009) defienden programas específicos para ser aplicados al enriquecimiento curricular: ambas propuestas se basan en el modelo de inteligencias múltiples de Gardner, hecho que, según Carpintero, ha propiciado polémica y suscitado críticas en el ámbito científico. Por su parte, el "Proyecto ACTIUM: enseñar y aprender con todas las inteligencias", creado por M<sup>a</sup> Dolores Prieto, propone emplear al mismo tiempo evaluación y enseñanza de habilidades y métodos de las múltiples inteligencias en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

Por otra parte, destacar que desde el servicio de orientación psicopedagógica del que dispongan los centros educativos se podrán aplicar programas que resulten favorecedores para la diversidad, aunque se recomienda que estos sean aplicados de forma grupal, si es posible, y que dediquen todo el tiempo necesario para realizar las actividades o investigar. A continuación se mencionan algunos:

Masdevall, M. T. G., y Costa, V. M. (2010), en la obra *Altas capacidades en niños y niñas: detección, identificación e integración en la escuela y en la familia*, aclaran los conceptos de cada fenómeno intelectual y añaden casos particulares donde los niños explican sus vivencias; así como informes de psicólogos y profesores.

Igualmente se lanzan programas de “Búsqueda de Talento” para motivar a estos alumnos y proporcionar oportunidades necesarias en estrategias de aceleración y enriquecimiento en las distintas áreas del currículo escolar y en otras más creativas y artísticas a las cuales no habían podido acceder antes, obteniendo muy buenos resultados.

Se muestran también en el Anexo III ejemplos de ejercicios aplicables a planes individualizados o a unidades didácticas, dos propuestas por Yuste (2002) y dos de elaboración propia. Estos ejercicios están pensados para el alumnado de Educación Primaria, aunque perfectamente pueden ser adaptados a Educación Infantil. Se obtienen de programas como el que propone el mismo Carlos Yuste (Yuste, C., 2002), aunque también son reseñables los de Antonio Vallés (Vallés, Vallés, y Vallés, 2012), José J. Carrión (Carrión y Carretero, 1998), o Maite Garaigordobil (Garaigodobil, M., 2011).

Las actividades de elaboración propia se llevaron a cabo en una escuela de Educación Primaria de la Región de Murcia para trabajar habilidades cognitivas y creativas, partiendo de la socialización, las emociones y la creatividad. Entre ellos, se muestran un par de ejemplos llevados a término “Mi interior” y “El interior de mi compañero/a” (Ver Anexo III. Ejemplos de ejercicios).

Cabe destacar que algunas instituciones anglosajonas que trabajan la atención a los alumnos de altas habilidades han llevado a cabo iniciativas en ese sentido, tanto a nivel nacional como internacional.

Algunas de ellas son: La academia Nacional de Superdotados y Jóvenes Talentos (*NAGTY, National Academy Gifted and Talented Youth*), que diseña programas para escuelas de verano y promueve y ofrece oportunidades educativas para profesores, padres y niños; el Grupo de Iniciativa Internacional (*World Class Arena*), que a nivel internacional ayuda a identificar y evaluar superdotados y talentos; la Asociación Nacional de Niños más Capaces (*NACE, The National Association for Able Children in Education*) o la Asociación Nacional de Niños Superdotados (*NAGC, National Association for Gifted Children*). Como se verá a continuación, en España también se han formado asociaciones, diseñado programas y creado páginas web de información veraz sobre la temática.

Finalmente, se recomiendan algunas páginas web de libre acceso donde se puede encontrar información fiable sobre Altas Habilidades, así como estrategias y recursos, asociaciones, normativas y ayudas:

- Asociación Mexicana de Personas con Trastornos Generalizados del Desarrollo, A.C. (2017) *Chicolisto*. Recuperado el 15 de mayo de 2017 de: <http://www.chicolisto.com/chico13/>
- Institut Català d'Altes Capacitats (2017). *Institut Català d'Altes Capacitats*. Recuperado el 5 de mayo de 2017 de: <http://instisuper.altas-capacidades.net/>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). *Educación inclusiva en el sistema educativo. Altas capacidades*. Recuperado el 2 de junio de 2017 de: <https://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/estudiantes/educacion-inclusiva/alumnado-altas-capacidades.html>
- Grupo de investigación en Altas Habilidades de la Universidad de Murcia. *Altas Habilidades*. Recuperado el 24 de marzo de 2017 de: <http://altashabilidades.org/>

## 6. ¿Qué opinan los habitantes de España y Noruega?

En última instancia, se han llevado a cabo 14 entrevistas a profesionales de los campos de la Educación y la Psicología, de las cuales se comentarán algunas, y una encuesta a una muestra de 100 personas para obtener una perspectiva más amplia y al mismo tiempo cercana de la temática analizada. El objeto último de ello es establecer hasta qué punto los procedimientos teóricos respecto a las altas habilidades son llevados a la práctica, puesto que en un supuesto óptimo tanto profesionales como personas alejadas del ámbito de la Educación deberían tener conocimiento de algunos aspectos.

En cuanto a España, se entrevistó a expertos en la materia de las Altas Habilidades como Mercedes Ferrando, M<sup>a</sup> Dolores Prieto y M<sup>a</sup> José Ruiz; psicólogos y/o profesores de Universidad como el profesor Luis Fernando Trullols, Celia Chaín Navarro, Ramón Novella y M<sup>a</sup> Salud Porras; y maestros como Virginia Ferrando o Laila Pellicer.

A Celia Chaín (Chaín, C., 2017, abril 12), profesora de la Universidad de Murcia y Catedrática de Información y Documentación de la misma Universidad, se le ha preguntado sobre su concepto de superdotación y cree que es una capacidad que tiene un ser humano que está por encima de la media con respecto a cualquier habilidad o capacidad, ya sea musical, de lenguaje, artística o matemática. Por lo poco que dice conocer aboga por las inteligencias múltiples de Howard Gardner. Chaín admite que se mide la inteligencia de forma objetiva, aunque la teoría de la incertidumbre<sup>6</sup> demuestra que no todos los sistemas de medición son exactos, y propone que se califique de forma cualitativa. Así, considera que sería positiva la medición separada de cada talento, en vez de centrarse en un resultado global (IG).

Por otro lado, Chaín opina que el sistema educativo dirige la inteligencia hacia lugares que no son la creatividad, es decir, que se promociona una inteligencia convergente y no se trabaja la creatividad como se debiera. Relaciona la inteligencia con la creatividad en tanto que el creativo ya es inteligente de por sí, por el mero hecho de poseer esa capacidad. Afirma que en el sistema educativo español que ella conoce no se trabajan las altas habilidades lo suficiente y que con respecto a las mujeres es deficiente, quizás debido a prejuicios.

---

<sup>6</sup> Teoría propuesta por W. Heisenberg (1927) que afirma la imposibilidad de medir simultáneamente, y con precisión absoluta, el valor de la posición y la cantidad de movimiento de una partícula. Esto significa que la precisión con la que se pueden medir las cosas es limitada.

Ella ha podido vivenciar experiencias cercanas sobre la identificación y tiene la sensación de que ha resultado más fácil identificar a los hombres que a las mujeres. De hecho, aprueba la identificación precoz. Reconoce que los maestros son los primeros en poder detectar cuando un alumno/a se encuentra fuera de la normativa y considera que, en el caso de las altas habilidades, al igual que ocurre con la diversidad funcional, puede detectarse a edades tempranas. Quizás no habla de realizar pruebas y diagnosticar, pero sí de expresar esas capacidades del escolar en cuestión.

Chaín termina la entrevista proponiendo una inclusión en el currículo, tanto de Educación Infantil como de Educación Primaria, de una programación para estimular y trabajar las altas habilidades, así como mejorar la formación de los docentes, ya que actualmente pocos tienen conocimientos sólidos sobre creatividad, talento y superdotación. Ella quiere que se potencien las capacidades de estos niños para que nuestro futuro sea prometedor.

También se ha entrevistado a María Salud Porras (Porras, M. S., 2017, mayo 20), Doctora en Psicología y profesora universitaria, quien, como Chaín, cree firmemente que hay muchos tipos de inteligencia, según el modelo teórico en el que se enmarque. Así, se le pregunta sobre la medición de la inteligencia y confiesa que considera que se puede medir el rendimiento de una persona en determinadas funciones neuropsicológicas. Pero añade que se lleva discutiendo un siglo sobre ello. Razona que se pueden medir rendimientos que sean signos de una buena capacidad, pero como los rendimientos en una prueba pueden verse mediatizados por diversas variables (incluido el estado emocional), pueden no ser fiables al 100%, sino algo orientativo, y que podría haber muchas veces un sesgo a la baja, ya que las variables psicológicas o ambientales que puedan influir en el resultado lo harían en esa dirección.

En cuanto a la relación de altas habilidades y creatividad, M<sup>a</sup> Salud cree que las Altas Habilidades, si son generalizadas, derivarían de un modo natural a la generación de contenidos nuevos y, por lo tanto, en un aumento de la creatividad. Igualmente asegura que no tiene por qué ser una persona con altas capacidades siempre creativa, solo si tiene la inteligencia creativa significativamente activada (puede ser muy analítico, pero no tan creativo).



La experta en Psicología reconoce no saber de la existencia de metodologías y programas para estimular las altas habilidades, pero lo considera muy necesario. También intuye que podría ser capaz de identificar a los superdotados que fueran curiosos, porque esos se harían notar en el día a día en el aula. Explica que un alumno que escribe textos de calidad (indicativo de muy buena capacidad lingüística y razonamiento abstracto) y que además hace preguntas inteligentes (busca deducciones, saca conclusiones, interpreta la realidad y generaliza el conocimiento), sería sospechoso de superdotación. Pero hay alumnos con altas capacidades que, por problemas emocionales o desmotivación, tienen un rendimiento bajo, y pueden destacar por su interferencia, y por ende pasar desapercibidos como superdotados.

Preguntada por la intervención, indica que primero buscaría centros de interés y posteriormente propondría actividades reforzantes para retroalimentar los resultados.

Finalmente, se cuestiona la inclusión de los niños con altas habilidades mediante un protocolo y la entrevistada argumenta que, si entrar en protocolo significa poner una etiqueta al alumno y exigirle más, no se debería hacer. No cree que eso ayude al alumno tanto; podría por un lado engrandecer el ego del alumno que se sabe etiquetado de superdotado, y paradójicamente generar estrés y puede que inseguridad por el miedo a no estar a la altura de lo que se espera de él. Pero explica que, si entrar en protocolo significa hacer un plan individualizado en el que, bajo el marco de la atención a la diversidad, pero sin etiquetar explícitamente, se proponga al alumno actividades e incentivos con los que ayudarle a descubrir su vocación y a confiar en sus capacidades para desarrollarla y sentirse bien con ello, sí sería necesario.

El profesor y psicólogo de la Universidad Abat Oliba CEU de Barcelona Luis Fernando Trullols (Trullols, L.F., 2017, mayo 9) cree que poseemos nueve inteligencias y que la medición mediante test y observación directa sí pueden orientar convenientemente. Propone ayudar a los infantes de altas capacidades mostrando mucha comprensión, paciencia, poniéndoles retos a su nivel, estimulándoles a seguir progresando en todas las esferas, laboriosidad, compañerismo y generosidad. Considera que, según su experiencia, para algunos alumnos es mejor que estén bajo protocolo de inclusión, pero para otros no. Él secunda la idea de individualizar en relación a la evolución de cada alumno.

La experta en Altas Habilidades Mercedes Ferrando Prieto (Ferrando Prieto, M., 2017, mayo 10)<sup>7</sup> es Doctora y profesora de la Universidad de Murcia. Ella argumenta que la relación de la creatividad con la inteligencia ha sido largamente estudiada y que de las cinco hipótesis sobre cómo estas se relacionan, seguramente la más aceptada sea la Teoría del umbral: “se necesita cierto nivel de inteligencia para mostrar creatividad”. A la pregunta de si existe solamente un tipo de inteligencia apunta que hay distintas teorías sobre ello, y que su concepción se reduce a un factor g, porque quien tiene déficit en una inteligencia o aptitud, puede compensarla con otra. Ferrando afirma que la creatividad es una condición sine qua non para considerar que alguien posee altas habilidades. Expone que un alumno superdotado o talento no es aquél que se limita a recitar un texto de memoria. Tampoco es aquél que comprende sin esfuerzo. Es el que tiene facilidad de comprensión, sí, pero también facilidad para aplicar y transferir lo que ha aprendido. También recomienda programas orientados a la mejora cognitiva que en un principio se utilizaban para los alumnos que aprendían más despacio y que luego se popularizaron. Entre los programas se encuentran el Aprendizaje Instrumental, Filosofía para niños, El proyecto *Spectrum*...

La investigadora asevera que hay distintos modelos de identificación y que el más utilizado actualmente en nuestro país es el modelo de Castelló y Batlle, así como que básicamente en todos los protocolos o modelos de identificación se miden la inteligencia y la creatividad del alumno. Además, se analizan sus rendimientos creativos (ya sea en algún área curricular o extracurricular –música, por ejemplo-). Mercedes señala que estos niños se ven beneficiados cuando trabajan en tareas abiertas (que pueden tener más de una solución correcta), en proyectos de investigación, y en general, cuando se les deja explorar y aprender siendo un profesor un mediador.

La entrevista se termina hablando sobre la inclusión de las altas habilidades en las aulas de Educación Primaria:

Es un tema peliagudo. Según nuestra legislación debe ser así. Según mi opinión personal deberían ofertarse tiempos y espacios para la flexibilización. De forma que en determinados momentos los alumnos que requieran refuerzo puedan recibirlo, y los alumnos que necesitan más estímulos intelectuales también puedan ver cubiertas sus necesidades (Ferrando Prieto, M., 2017, mayo 10).

---

<sup>7</sup> La entrevista a Mercedes Ferrando Prieto puede consultarse íntegra en el Anexo IV. Ejemplos de entrevistas.

Finalmente se comentará la entrevista realizada a la maestra de Educación Primaria Virginia Ferrando. A la pregunta de si sabría diferenciar entre talento y superdotación responde que talento sería el poder destacar en un área específica, como las matemáticas; mientras que la superdotación sería hacerlo en la gran mayoría de ellas. Afirma que se han dado casos en los que en 1º de Primaria se sospecha o diagnostica tempranamente y luego ha resultado ser algo madurativo o fruto de la creencia de que el superdotado es muy bueno en matemáticas. Admite que normalmente se observan problemas en la socialización, que son niños descoordinados y que habitualmente rinden muy bien en todas las áreas. La maestra afirma que existen inteligencias múltiples y que en su escuela valoran en cuáles destacan. Sobre todo, destaca que la inteligencia emocional le parece la más importante a trabajar, pues sin ella, de poco sirve ser muy inteligente.

Virginia opina que a veces las altas habilidades nada tienen que ver con la creatividad, al contrario de lo que todo el mundo piensa. Desde su experiencia, la maestra piensa que puede un alumno ser un talento musical solamente y mostrar rasgos creativos solo al componer o identificar objetos. En la escuela donde ella trabaja se procura ejercitar cada una de las inteligencias y se le da mucho énfasis a la inteligencia emocional, pues quieren conseguir que sus alumnos identifiquen y gestionen sus emociones. Asimismo, defiende que no se debería hablar de superdotación hasta al menos 5º de Primaria puesto que podría ser negativo y causar frustración. En muchos casos puede tratarse únicamente de sobre estimulación, de una maduración rápida, lo cual no determina una superdotación. Por estos motivos propone pensar en el ritmo de cada niño, individualizar, porque unos niños pueden demandar más tareas y retos superiores.

Ella, por ejemplo, añade a sus unidades didácticas ampliaciones para el niño/a que lo solicite: Sudokus, ajedrez, juegos matemáticos con dados, debate o simplemente reflexión. Así, sugiere un cambio de mentalidad en la sociedad actual porque parece que “una adaptación está mal vista y se le asocian connotaciones negativas cuando la finalidad es ayudar”.

En lo que confiere a Noruega, también fueron entrevistados profesionales de la Educación y la Psicología, tales como Ingvil Kjeldseth-Moe, Torhild Erika Lillemark Høydalsvik, Gunhild Nordvik Reite, Dag S. Roland o Trym Nikolas Rimmen.

Para profesionales como Ingvil Kjeldseth-Moe (Kjeldseth-Moe, I., 2016, enero 15)<sup>8</sup>, el término Educación debe necesariamente englobar el juego y la diversión, aunque también una serie de normas y estructuras, aunque procurando evitar el ser demasiado estrictos. Para ella, la definición de Educación necesariamente engloba la búsqueda de un buen futuro en sociedad. Se espera que los futuros adultos realicen bien su trabajo y tengan una buena vida, que se desarrollen como buenas personas con autoestima positiva y nunca dejen de ser creativos. Básicamente se espera un bienestar individual y común en beneficio de todos, creando sociedad. Afirma que la ideología noruega de las escuelas implica necesariamente creatividad, democracia, inclusión y equidad. Las N.E.E. son parte de la escuela pública dado que no hay escuelas de Educación Especial en Noruega porque eso es lo que se busca, que estén todos los niños y niñas juntos. Reconoce que ello también es posible debido a que es uno de los países más ricos en investigación y recursos, y aunque afortunados, argumenta que es relativo y que la cuestión es: ¿Están bien repartidos?

Cuando se le pregunta por *the gifted children*<sup>9</sup> Ingvil considera que también son niños excepcionales que requieren de una enseñanza concreta centrada en sus necesidades. A todos los niños se les procura ofrecer lo que necesitan, ya sea proporcionando materiales, maestros que se centren en su aprendizaje individualizado o adaptando la lección. Ingvil se siente orgullosa de la ideología del sistema educativo de su país, así como del trabajo que realizan en la inclusión de todos y todas. Argumenta que todo niño tiene derechos y que entre ellos se encuentra el poder estar con los demás y el sentimiento de pertenencia a un grupo.

Lo que no le gusta tanto del sistema es el *marketing* actual, sobre todo en cuanto a resultados. La maestra cuenta que se están centrando últimamente en las pruebas PISA, realizando comparaciones y exámenes que fomentan la competición y la segregación; también pensando en un futuro con niños como posibles clientes. Curiosamente, cuando se le pregunta si cambiaría algo de su sistema, ella afirma: "We aren't that good at inclusion as we would like to be. We say that we include kids in school, but we really don't know how to do it"<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup> La entrevista a Ingvil Kjeldseth-Moe puede consultarse íntegra en el Anexo IV. Ejemplos de entrevistas.

<sup>9</sup> Los niños superdotados.

<sup>10</sup> Tr. No somos tan buenos en inclusión como nos gustaría. Decimos que incluimos niños en la escuela, pero realmente no sabemos cómo hacerlo.

Se podría deducir que los maestros no reciben la suficiente formación como para aplicar estrategias de inclusión; lo que aprenden es por la investigación que realizan ellos mismos por interés, y así lo confirma Ingvil: “Maybe they are in the same classroom but how do we make them belong?”. Si bien es cierto que disponen de muchos recursos, el ser inclusivos no es únicamente el ideal, pues como dice la profesora, aún les queda un largo camino por delante. Un error que Ingvil considera que produce su sistema es que su democracia se está volviendo más competitiva porque los ciudadanos quieren ser mejores que los de otros países, y eso les estresa mucho. Donde sí se debería competir más, según la entrevistada, es en la solidaridad y la compasión; habría que establecer otros objetivos que tuvieran como fin el ayudar a todas las personas.

Dag S. Roland y el resto de entrevistados confirman que las familias noruegas no generan muchas expectativas de futuro en cuanto a sus hijos, pues se limitan a desear que estos sean felices y estén lo más sanos posible, que no es poco. Por supuesto en Noruega no existe la competitividad española por el trabajo, así pues, no les preocupa el hecho de que puedan buscarse la vida o estudiar lo que deseen, ya que es un derecho gratuito. En lo que ambos países coinciden actualmente es en que los objetivos de vida los decide y establece uno mismo en base a su vocación o talento –también su economía–, y no a lo que los progenitores puedan desear para cumplir expectativas propias, a pesar de que se den casos puntuales.

Por otro lado, también se entrevistó a dos profesoras de Pedagogía de la Universidad de Volda, Noruega (Høgskulen i Volda<sup>11</sup>): Gunhild Nordvik Reite (Reite, G.N., 2016, enero 13) y Torhild Erika Lillemark Høydalsvik (Lillemark Høydalsvik, T.E., 2016, enero 13). Ambas coincidían en la importancia de la inclusión y la acción de no segregar grupos. Consideran que el ambiente ayuda a los niños de cualesquiera características porque la escuela no se aprecia como centro de estudios sino como una casita donde se reúnen los amigos para aprender. No tenemos aulas, afirman, tenemos habitaciones de hogar.

---

<sup>11</sup> Mikalsen, T. (2017). *Høgskulen i Volda*. *Hivolda.no*. Recuperado el 30 de enero de 2017, desde: <http://hivolda.no/>

Además de eso, no realizan lo mismo a lo largo del día, ni tienen rutinas diarias como tal y los niños pueden desarrollar cualquier actividad de forma creativa. Erika cuenta que en Moruga los niños que precisan de necesidades educativas especiales tienen un maestro extra asignado que le acompañará en sus actividades y le guiará. Esto también tiene lugar cuando se evidencian problemas socioemocionales, para así no distraer a los niños que siguen la clase con normalidad.

Las profesoras comentan que son los propios padres los que deciden, junto a los maestros, qué plan van a llevar a cabo durante el año siguiendo unas recomendaciones curriculares a nivel estatal. Se pretende construir una pedagogía nueva, de calidad, que cubra los intereses de todo el mundo y en el que se incluyan las necesidades educativas especiales. De este modo, todo se debate y los maestros tienen más autonomía y libertad para trabajar con los niños, a diferencia del país español. Erika añade que cada niño es un sujeto individual, y cada uno tiene unas competencias a las que muchas veces los maestros no sabemos sacar partido, ya sea en cuanto a lenguas, creatividad, musicalmente, etc. La profesora hace un llamamiento a la reflexión crítica, a la perspectiva, al constructivismo.

En cuanto a la inclusión de las altas habilidades, Gunhild refiere lo siguiente: “There aren’t special education schools in Norway. We had them once but then teachers, families and the government wanted to have all children together, no matter what.” Para ellos, todos los niños y niñas son iguales por lo que se practica una inclusión total. Por ello, se le pregunta a Ingvil por el concepto de Educación, pues se quiere saber si este tiene presente a todas las personas y afirma que:

Wellness in an individual way and also in society because Education for me is creating a good society and future. This happens when we help kids to grow up as good persons, doing good their jobs, having a good life, having a good self-esteem, using creativity. Educating is so complex, it’s inclusion and diversity, everything. Well-being in an individual and common way, it doesn’t matter if they are more or less intelligent (Kjeldseth-Moe, I., 2016, enero 15)<sup>12</sup>.

Además, al evaluar cualitativamente en Educación Primaria y no realizar exámenes, entre los alumnos existe escasa voluntad para competir.

---

<sup>12</sup> Tr. Es necesario el bienestar de una manera individual y también en sociedad, porque la Educación para mí es la creación de una buena sociedad y de futuro. Esto sucede cuando ayudamos a los niños a crecer como buenas personas, a hacer bien su trabajo, a tener una buena vida y una buena autoestima, a usar la creatividad. Educar es muy complejo, pues es inclusión y diversidad, todo. Importa el bienestar de manera individual y común, no si son más o menos inteligentes.

Ese podría ser el motivo por el que son más inclusivos que en España. La profesora admite que gozan de muchos recursos y materiales, que han llegado a ver a 7 maestros por aula y que, actualmente, Noruega se considera uno de los países más ricos en cuanto a investigación y recursos, por lo que se consideran afortunados. De todas formas, aqueja demanda de recursos por parte de muchas escuelas, pues no siempre se distribuyen justamente.

Además de las entrevistas, se recogió una muestra de opinión en base a la encuesta ubicada en el Anexo V acerca de las altas habilidades a un grupo de 100 personas de edades comprendidas entre los 13 y los 61 años de diferentes Comunidades Autónomas españolas; siendo la mayoría de los encuestados estudiantes (Hughes-Cueto, N., 2017).

- La tabla número 5 (ver Anexo II. Tablas) muestra el número de personas que han participado en la encuesta según su edad, pues se estableció este criterio para así poder comprobar los conocimientos que poseen distintas generaciones acerca de la superdotación y el talento.
- Como demuestra la tabla número 6 (ver Anexo II. Tablas), el género participante predominante ha sido el femenino, doblando prácticamente la participación del género masculino. De este modo, se pudo contar con 32 varones, 66 mujeres y 2 personas que quisieron mantener el anonimato sobre su género.
- La tabla número 7 (ver Anexo II. Tablas) indica el número de personas que participaron de cada comunidad autónoma, siendo Catalunya líder en participación con 32 voluntarios/as. Siguiendo a Catalunya, Madrid cuenta con 28 participantes; la Comunidad Valenciana con 18 y Murcia con 11. Otras comunidades que han participado con menor número de participantes son Andalucía, las Islas Baleares, Castilla-La Mancha, Galicia y Ciudad autónoma de Melilla.
- En el caso de la tabla número 8 (ver Anexo II. Tablas) se compila el número de sujetos que han participado según su nivel de estudios. Teniendo presente que la mayoría de participantes son estudiantes o lo han sido y que más de 18 personas se han especializado en los sectores de la Educación y la Psicología, los resultados van a proporcionar información interesante sobre la formación en cuanto a la excepcionalidad superior.

- En este caso, la tabla 9 (ver Anexo II. Tablas) recoge las respuestas sobre si los encuestados sabrían diferenciar los conceptos de superdotación y talento, puesto que como ya se ha comentado tienden a confundirse.

A pesar de que el 81, 25% de los participantes afirmara conocer y distinguir ambos conceptos, se pudo observar mediante la justificación de sus respuestas que, de esas 78 personas, no todas estaban en lo cierto, pues se observa confusión e ideas ligadas a los mitos que arrastra la superdotación. El 18,75% restante asumía no distinguir perfectamente los términos.

Como es normal, hay una evidente tendencia a asociar la creatividad con las artes, pero es un aspecto que comentaremos en este mismo capítulo más adelante. También se relaciona al talento con el mundo artístico, y es cierto que se trata de un tipo de talento, donde los individuos destacan por sus grandes habilidades para dar una o varias soluciones a problemas inusuales, independientemente de su rendimiento en determinadas áreas; pero también se conocen otros tipos de talento: simple, compuesto, múltiple y académico (Tarrida, A. C., y Estapé, C. D. B., 1998). Si uno no ha estudiado antes el campo de las Altas Habilidades no resulta extraño el desconocimiento, pero no dejan de ser sorpresivas algunas de las asociaciones que se realizan.

También se ha apreciado confusión en cuanto a los términos talento y superdotación, lo que podría explicarse por el desconocimiento de que la superdotación implica una capacidad global, es decir, ser bueno en todo, además de poseer un talento creativo; pero un niño/a talentoso no necesariamente será superdotado y/o creativo. Se ha visto en el primer capítulo que los talentos simple y compuesto no comportan la habilidad creativa, por lo tanto, no debería asociarse por inercia, como tampoco a las áreas artísticas. Como se puede advertir, el campo de las altas habilidades es más complejo de lo que a simple vista parece.

Asimismo, la información genérica que se distribuye puede dar lugar a confusiones y, por ende, a una mala relación e intervención con personas de tales características que requieren de ayuda externa. Pero, por lo general, todos los participantes tienden a distinguir la superdotación de talento de modo que el primero se refiere a un alto rendimiento académico y el segundo a una sola área o habilidad, normalmente relacionada con las artes.



Algunos participantes no van desencaminados, pero los matices de sus respuestas arrastran esas mitificaciones resultado de la desinformación y la gran mayoría desconoce la clara diferencia entre ambos, así como que existen varios tipos de talento.

Por otro lado, muchas respuestas señalan el desconocimiento acerca de la interacción en cuanto a herencia y ambiente sobre cada uno de los términos. El superdotado nace y se hace. La persona nace con una capacidad genética y a la vez interviene el ambiente en el desarrollo de estas capacidades, es decir, ambas variables interaccionan.

El entorno cobrará importancia en tanto que puede potenciar el desarrollo de las capacidades cognitivo-creativas o mermarlo si este no es favorecedor. En este caso, la capacidad genética cobra un 40% del peso; mientras que el ambiente será el determinante de la condición de superdotación con un 60% de probabilidades. Esto mismo ocurre con la creatividad, en la misma medida (Terman, 1959; Taylor y Sternberg, 1989). Se deduce también que gran parte de la población olvida que el superdotado debe ser necesariamente creativo, como bien afirmaba Renzulli (Renzulli, 1977) en una de las teorías que en la actualidad se mantiene firme, la de los tres anillos o modelo de la puerta giratoria. La creatividad es el resultado de la interacción entre herencia y ambiente, de hecho, cobra el mismo peso en porcentaje de probabilidades que en el caso de la superdotación. El ambiente entonces debe propiciar al superdotado la oportunidad de inventar, de soñar despierto y fantasear, de ocuparse en actividades que no siempre impliquen directivas, como medio esencial para desplegar así todo su potencial especial y sus recursos mentales.

De esta forma, algunos encuestados realizan argumentaciones donde únicamente se define al superdotado por la variable del CI. Estas respuestas demuestran que las teorías clásicas sobre el concepto de inteligencia siguen vigentes hoy día, cuando *de facto*, el concepto de CI está obsoleto, pues a pesar de seguir calculándose con viejos test, la práctica educativa y psicológica actual exigen la medición de la inteligencia en puntuación centil y de otras aptitudes intelectuales. Si bien es cierto que de los test que se aplican se puede extraer el cociente intelectual, requisito indispensable para la superdotación, tanto estos test como las personas, olvidan la confluencia de los dos elementos restantes: creatividad y supra-motivación.

Las siguientes interrogantes planteadas hacían referencia a la relación entre creatividad e inteligencia, así como a las inteligencias múltiples de Gardner (Gardner, H., 1998). Véanse Ilustración 3 (ver Anexo I. Ilustraciones) y tabla 10 (ver Anexo II. Tablas). Las opciones de respuesta planteadas para ambas preguntas eran las que indica la tabla número 10.

A pesar de que el 100% de las personas no quisieron o supieron responder a las preguntas, sorprendentemente la mayoría de las personas encuestadas relacionaban inteligencia y creatividad. Sin embargo, cuando se les preguntó por la superdotación y el talento, apenas mencionaron los términos inteligencia y creatividad.

El 53% de los encuestados creen que ambas variables se interrelacionan. Solamente un 12% considera que son conceptos distintos y que no tienen relación alguna. Una décima parte aboga por que la creatividad se relaciona con la inteligencia, pero no al revés, dejando al 5% restante de los encuestados la opción de “La inteligencia se relaciona con la creatividad, pero no al revés”. Como ya se ha podido conocer en el primer capítulo, muchos autores están de acuerdo en que la inteligencia para desarrollar sus funciones se apoya en una serie de aptitudes o capacidades, entre ellas, la creatividad. Se podría intuir que la creatividad constituye, junto con la inteligencia, la característica principal de las facultades intelectuales. La relación más sencilla de comprender es que para ser superdotado, necesariamente el sujeto debe poseer un nivel creativo muy alto; sin embargo, una persona muy creativa no tiene por qué ser considerada superdotada. (Renzulli, 1977; Mönks, 1988).

En cuanto a la segunda pregunta “¿Solamente hay un tipo de inteligencia?”, el 64% de los participantes optó porque había múltiples inteligencias. Esto puede ser debido al eco que está produciendo la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1998). Actualmente, como se ha comentado en el anterior capítulo, se tienen presentes las distintas inteligencias que el autor propone. El experto rechaza, en parte, la medición del Cociente Intelectual porque alega que no se consideran otras dimensiones importantes del comportamiento inteligente, como el talento musical, la inteligencia interpersonal o la corporal-cinética.

Se podría afirmar, tomando como referencia esta pequeña muestra, que la mayoría de la población es consciente de un cambio producido en la concepción de la inteligencia. Este hecho puede producir confusiones o dudas, puesto que se sigue hablando de CI y de inteligencia en singular, pero, sin embargo, las inteligencias múltiples de Gardner resuenan a gran escala.

Para comprender mejor lo que los participantes querían transmitir, se les permitió justificar sus respuestas, evidenciándose así como algunas personas critican la continua necesidad de etiquetar mediante diagnósticos debido a los múltiples problemas que ello genera tanto en los sujetos con un diagnóstico como el entorno de estas personas; entre ellos, la exclusión social o marginación, la frustración por no cumplir con las expectativas de grupo o la *autoexigencia*.

Se les preguntó también si consideraban que tanto creatividad como inteligencia podían ser medidas y en la Ilustración 4 (ver Anexo I. Ilustraciones) y Tabla 11 (ver Anexo II. Tablas) pueden visualizarse los porcentajes resultantes.

El 37,37% de los encuestados opinan que no se pueden medir ni creatividad ni inteligencia. En cambio, el 35,35% opina que sí. Por otra parte, el 26,26% cree que la inteligencia sí puede medirse, pero la creatividad no. Solo un 1,01% apuesta porque la creatividad sí puede medirse, pero no la inteligencia.

En cuanto a estas cuestiones, se recibieron unas 64 respuestas argumentadas acerca de la medición de estas habilidades. Curiosamente muchos de los comentarios recibidos transmiten dudas sobre la medición de la creatividad. Muchos piensan que no es cuantificable o que se trata de una evaluación subjetiva, desconocen la existencia de los test de creatividad. Parece que estas personas, en su mayoría, optan por abandonar el etiquetaje y el exceso de medición que se plantea actualmente. Muchos de ellos expresan que sería interesante descubrir nuevos métodos de medición de la creatividad.

La penúltima pregunta realizada a los encuestados pretende encontrar respuesta a la identificación de los superdotados. La gran mayoría ha contestado que no sabría identificarlos o que se dejarían llevar por la intuición basándose en el rendimiento académico (alto o bajo) del sujeto en cuestión o por su actitud de desinterés o aburrimiento.

Finalmente, se ha cuestionado sobre la inclusión de los niños con altas habilidades. Concretamente se quería averiguar si consideran que a estos niños se les debería aplicar un plan individualizado en las aulas. En la Ilustración 5 (ver Anexo I. Ilustraciones) y Tabla 12 (ver Anexo II. Tablas) se hace evidente que la mayoría de personas optan por incluir a los alumnos del mismo modo que se hace con los escolares con diversidad funcional o dificultades de aprendizaje.

Se representa una mayoría de 88%, uniendo la respuesta afirmativa con la de propuestas de inclusión argumentadas. Solamente un 12% de los participantes opinan que no deberían ser incluidos de igual modo que los demás alumnos. Parece que se removieron conciencias planteando en la pregunta el término inclusión, pues algunos comentaron que no se lo habían planteado hasta que leyeron la pregunta y relacionaron el término de alguna forma. También se observa un rechazo genérico en cuanto a aumentar un curso al alumnado superdotado. Muchas personas exponen que se deberían valorar más las necesidades de infantes, sobre todo a nivel social y emocional, pues muchos mencionan la frustración que estos pueden sufrir, el rechazo social, el desinterés por las clases. Sin ser conscientes –la mayoría-, pretenden evitar un posible fracaso escolar para los niños de estas características.

## Conclusiones

Como dijo una vez el Doctor Mariano Bártoli, profesor de la Universidad Abat Oliba CEU de Barcelona: “Si es subjetivo, es relativo y si todo vale, nada tiene valor”. Eso mismo puede llevarse al campo de la inteligencia y las altas habilidades, pues no puede ser que todo sea relativo y, por tanto, no valga nada, cuando se trata de niños y niñas, de personas. Lo que se desea alcanzar a nivel escolar es una educación íntegra, lo cual no va a ser posible si no se satisfacen las necesidades intelectuales individuales. Para ello, se debería llegar a un consenso entre autores en cuanto a qué es la inteligencia, por qué necesitamos conocerla y por qué queremos medirla. Lo mismo sería deseable frente a las altas habilidades. Ello lleva a hablar de las dificultades que plantea un estudio como el aquí propuesto.

En primer lugar, se ha experimentado un acceso limitado a artículos actuales y otros recursos por ser de carácter privado (de pago), así como que la adquisición de algunos medios como manuales o test requiere de una formación especializada que autorice el acceso. Por suerte, mucha de la información requerida de este tipo ha sido facilitada gracias a la colaboración por parte del grupo de investigación de Altas Habilidades de la Universidad de Murcia. De la misma manera, apenas se ha podido encontrar información actualizada, más allá de recopilaciones bibliográficas o reformulaciones de los autores clásicos. Sí se han encontrado muchos programas o propuestas educativas entorno a las Altas Habilidades, aunque la gran mayoría no llevados a término.

Por otra parte, el idioma también ha supuesto una barrera en la investigación, principalmente el noruego. Se realizó una estancia en Noruega que permitió experimentar y estudiar la temática, pero gran parte de la información específica buscada se encontraba en el idioma noruego. Asimismo, se aprecia una lentitud en la realización del trabajo al traducir la mayoría de la información del inglés, bien por parte de las entrevistas personales realizadas a los habitantes noruegos, como por parte de libros u artículos. Añadir, que en el país noruego se ha encontrado escasa información sobre las metodologías empleadas para desarrollar y fomentar la inteligencia, aunque sí se ha hallado un documento sobre la intervención educativa por parte del Estado.

Finalmente, cabe destacar algunas dificultades logísticas tales como la limitación de tiempo de estancia en la escuela para implementar las actividades propuestas, tanto en Noruega como en España.

En cuanto a la valoración cognitiva de los casos reales en España, se ha demandado privacidad absoluta por parte de las familias y de la escuela, hecho que no permite mostrar la resolución de ejercicios de sus hijos e hijas, así como tampoco información personal que desvelara su identidad, como suele ser normalmente. Siguiendo con las complicaciones logísticas, otro linde geográfico y de permisión por parte de la normativa escolar ha sido la aplicación de los test de medición en Noruega, con las propias pruebas del país y sus baremos específicos para así recoger resultados y compararlos con los datos españoles recogidos.

Salvadas las dificultades y a la luz de lo tratado, se considera esencial en primer lugar mejorar la formación de docentes, psicólogos, antropólogos, filósofos, pedagogos e investigadores en cuanto al estudio de los distintos conceptos que conciernen las altas habilidades, así como en la diferenciación de talentos y superdotación, la identificación y la intervención en el aula. En segundo lugar, sería deseable difundir a la población una información actualizada, veraz, contrastada y bien argumentada sobre este campo para que la sociedad no se dejara llevar continuamente por mitos, prejuicios y estereotipos.

Con respecto a las características del alumnado superdotado, se recomienda dejar atrás el exceso de etiquetaje, pues a pesar de poder compartir determinadas características comunes, serán las circunstancias del ambiente y de la propia persona las que determinarán cómo el sujeto vive ese estado intelectual y cómo lo manifiesta. De hecho, es probable que el etiquetaje conlleve una serie de problemas concomitantes a nivel social, emocional y psicológico. Asimismo, parece oportuno recalcar que tanto maestros como padres deben reconocer el esfuerzo, el trabajo y los méritos de los niños, no solamente superdotados, para evitar que sigan alimentando su ansiedad y su condición de perfeccionismo. Se debe procurar dejarles espacio para ser ellos mismos, confiarles tareas y fomentar su creatividad, darles alas para llevar a cabo ideas realistas (aunque sean complicadas) y ayudarles a crecer como niños que son. Nadie quiere ver infantes desmotivados y condenados al fracaso, teniendo un potencial increíble. Al fin y al cabo, no deja de ser un proceso subjetivo y sería peligroso alimentar las falsas expectativas. El trabajo de investigación, así como el de intervención psico-educativa con el alumnado de estas características debería ser de carácter interdisciplinario, también apoyándose de antropólogos y filósofos, para que no decaiga todo el peso únicamente en la neurociencia y se espere que la investigación sobre el cerebro, en toda su complejidad aporte una definición más acertada de inteligencia.

Sería aconsejable avanzar hacia un consenso objetivo, pues como se conoce, el acto de definir es humano y por tanto subjetivo, pero se trata de ayudar a personas y hay que hacerlo bien, con todo lo que ello conlleva.

Así, dos de los conceptos que más se manejan en relación a la superdotación son los de competición e inclusión, que, a pesar de estar relacionados, algunos educadores los consideran términos independientes e inconexos. Ello nos lleva a su tratamiento en el país objeto del estudio comparativo: Noruega.

En cuanto a la competitividad, dado que en este país el factor no ha sido muy necesario debido a las condiciones socio-económicas, se está procurando ser más competitivo y exigir mayores niveles por la idea proyectada de otros países como Estados Unidos de formar a los mejores profesionales. Algunos educadores escandinavos afirman que la inclusión puede frenar esta competitividad buscada. Así, se abre un nuevo reto en la educación noruega.

Es necesario añadir que durante la comparativa se ha llegado a la conclusión de que la metodología empleada en el país escandinavo respecto a la inclusión de infantes con altas habilidades difiere considerablemente de la española. Mismamente, no es corriente el empleo de pruebas diagnósticas, mientras que en España sí lo es. Por otra parte, Noruega dispone de un documento nacional orientativo en cuanto a la identificación e intervención psicoeducativa, mientras que en España dichas competencias corresponden a las comunidades autónomas. Asimismo, una de las causas del fracaso escolar en España es la mala gestión del Estado en Educación. Pero este no sería el único factor, puesto que la mencionada carencia de competitividad en Noruega encuentra un modelo marcadamente más competitivo en nuestras fronteras. Ello es promovido en nuestro país en parte por la falta de oportunidades que ocasiona el estado económico actual, pero también se debe al tipo de educación propuesta. Esto es precisamente lo que no debería darse en la superdotación, pues ocasiona mucha más crispación entre los compañeros al separar a los niños y niñas por capacidades. Genera complejos de inferioridad, una baja autoestima, inseguridades y rivalidad. En su lugar, se debería tender hacia el compañerismo y la integración, el respeto y, en definitiva, la normalidad. Esto mismo también se fomenta en el entorno familiar, cuando los propios padres crean expectativas irreales, ya que se exige mucho más a los niños por el simple hecho de ser superdotados, olvidando que siguen siendo eso, niños. Del mismo modo que ocurre con la competitividad en la escuela, lo que les conduce al fracaso.

La inclusión de la que se habla hoy día en España todavía queda lejos, sobre todo si se compara al marco noruego, donde no existen las escuelas de Educación Especial y se practica la inclusión absoluta. Es más, se volvió tan importante años atrás que se comienza a dejar de hablar de ello porque la diversidad es normal. Sería una buena opción que todo maestro recibiera formación gratuita por parte del Estado para saber cómo identificar los casos excepcionales y, por ende, cómo intervenir en el aula. No en vano, se ha comprobado en el estudio mediante la realización de test que aproximadamente un 10% de los alumnos presentan Altas Habilidades. Lo mismo se propone para las escuelas, para así saber manejar situaciones inusuales y proponer soluciones viables con el fin del óptimo desarrollo íntegro de los niños y niñas.

De este modo, el estudio demuestra que la sociedad posee, a nivel general, un mal conocimiento acerca de la Superdotación, basado en mitos y estereotipos; como se ha comprobado mediante la encuesta realizada. El problema continúa entre los estudiosos del campo, cuya falta de consenso en cuanto a conceptos, características y cifras dificulta la comprensión de las personas que se caracterizan por esa condición. Justamente, se complica la identificación de casos de superdotación y, por ende, la intervención psico-educativa. Dicho de otro modo: se dificulta la satisfacción de las necesidades psico-educativas individuales.

Por un lado, de entre tantas definiciones y teorías sobre la superdotación –y derivados-, se podría concluir que la explicación más adecuada actualmente sería la siguiente: La superdotación es la habilidad de un sujeto caracterizado por un nivel intelectual superior, pero que precisa de otros elementos para conformarse como este fenómeno intelectual específico; como la creatividad y la implicación en las tareas. De esta forma, los autores que más se acercan a la realidad hogaña serían, posiblemente: Renzulli, Gardner, Sternberg, Mönks, Ferrando o Prieto; pues todos ellos tienen presentes otras aptitudes que deben considerarse, así como los marcos sociales que envuelven al sujeto. No se debe olvidar que existen personas no superdotadas con un nivel cognitivo impresionante, así como que pueden darse talentos simples o compuestos y la genialidad. Ejemplo de este último es Stephen Hawking, habiendo realizado grandes contribuciones a la sociedad en el campo científico, como por ejemplo el estudio sobre el origen del Universo.



Asimismo, se apela a la cautela en cuanto a la identificación precoz para evitar caer en el error de la confusión de fenómenos intelectuales y las negativas consecuencias que ello puede conllevar. Por un lado, cuanto antes se intervenga, mejor es el pronóstico y mayores las ganancias en potencial especial.

Por otro lado, se ha demostrado que muchos superdotados no cuentan con todas las características de los niños precoces, del mismo modo que no todos los niños precoces son diagnosticados como superdotados más adelante. Se cree que a todos los niños se les debería ofrecer la posibilidad de una estimulación temprana, sean cuales sean sus capacidades, para poder llegar al máximo de su potencial, y se sospecha que realizar un diagnóstico cuando la inteligencia todavía no se ha estabilizado –siendo factor primordial de medición-, es un poco arriesgado.

Se observa, también, que el concepto de inteligencia es cambiante, así como su naturaleza, y por ello se deben revisar los protocolos de identificación e intervención psico-educativa y las pruebas de medición de aptitudes cognitivas al menos, cada cinco años. Del mismo modo, se ha podido comprobar que la Región de Murcia es la primera comunidad autónoma española en realizar los cambios pertinentes este año 2017, entre los que incluye un aumento de las puntuaciones requeridas para la consideración de superdotación y/o talento, así como la consideración de las inteligencias múltiples de la teoría de Gardner. También Noruega se mantiene actualizada en cuanto a protocolos y medición.

Por otra parte, parece que, a causa del desconocimiento, también impere la falta de sensibilización en el sistema educativo frente a los casos de superdotación; pues los maestros tienden a ayudar únicamente a los niños con más dificultades o discapacidades, sin tener en cuenta que excepcional es tanto lo inferior como lo superior y que ambos necesitan de la ayuda de un profesional. El niño superdotado posee problemas asociados a su condición, como la disincronía evolutiva o el Efecto Pígalión negativo, entre otros. Aunque se trate de niños con una edad mental superior a la cronológica, tienden a tener problemas emocionales propios de un niño que no entiende qué le pasa y que sabe que es diferente a los demás. Por ello se propone suprimir los programas educativos exclusivos que fomentan la desigualdad y la inclusión de programas integrados en el currículo escolar para trabajar las altas habilidades y la creatividad. Igualmente, se debería evitar que los instrumentos de medición para el diagnóstico cayeran en manos poco profesionales.

Finalmente, añadir que, a pesar de que el sistema educativo no acompañe como se desearía a los niños excepcionales, se considera que ellos deberían estar con los demás niños de su edad cronológica; pues es lo propio considerando aspectos de desarrollo psico-social y educativos, y lo que, generalmente, quieren.

Sería aconsejable también que los maestros, por su parte, ajustaran el currículo escolar a las necesidades educativas de cada uno para propiciar un mayor despliegue de potencial. Se debe tener presente que lo importante no es la cantidad de conocimiento que estos pueden poseer, sino lo que son capaces de hacer con esos conocimientos.

De esta forma, es imprescindible trabajar la inteligencia emocional, porque si bien es cierto que los niños superdotados confunden a su entorno haciéndole creer que a nivel emocional y afectivo también son mucho más maduros, la realidad es muy dispar. Los niños superdotados son extremadamente sensibles y sufren mucho debido a su estado intelectual. Se pueden sentir aislados, confundidos e incomprendidos, saben que son diferentes, pueden llegar a la extenuación física debido a su motivación frente a una investigación determinada, el perfeccionismo no les permite sentirse bien, viven en constante ansiedad y les preocupan temas morales y sociales de gran envergadura... Lo mínimo que se debería hacer es tratarles como lo que son y ayudarles a expresar su potencial.

Esto lleva de nuevo a la comparativa, pues se ha comprobado tanto mediante fuentes secundarias como con las entrevistas que Noruega no destina recursos específicos para la inclusión o las altas habilidades como tal, puesto que el país ya se reconoce como inclusivo. Si se tratara de una inclusión absoluta, no haría falta identificar a los niños con altas habilidades, al igual que tampoco a los que presentan dificultades o discapacidades, efectivamente. Pero, ¿se está cumpliendo de este modo con las expectativas de una educación integral? ¿Se están satisfaciendo las necesidades educativas intelectuales, en este caso, de cada niño o niña? Dado que tanto en Noruega como en España se sigue organizando a los niños por edad cronológica, no es posible que un sistema planteado para la normativa intelectual de una determinada edad esté satisfaciendo a las de niños con una edad mental superior o inferior; ni mucho menos explotando sus potencialidades para alcanzar el máximo de sus capacidades. Esto deja claro que la superdotación no es solamente un estado intelectual medible mediante el CI (Cociente intelectual) y que la interacción con el entorno influenciará en sus resultados notablemente.

Estas conclusiones son un mensaje dirigido, sobre todo, a la comunidad educativa, pues se le presta mucha importancia a la acción del maestro y a la intervención en los centros escolares, y el objeto que se persigue es la respuesta escolar.

Se contempla que una de las causas por las que la escuela no puede responder a las necesidades educativas que requieren estos alumnos superdotados se debe precisamente a la falta de acuerdo de la información por parte de los especialistas. Este podría ser también motivo de la falta de sensibilidad social o de la dificultad para identificar los casos.

Dicho todo esto, se aporta una reflexión final: un país no puede avanzar si no confía en sus educadores, si no cree en la educación inclusiva y no conoce la importancia de lo que supone un niño con Altas Habilidades para su futuro. Lo nuevo no necesariamente significa que sea bueno, pero se requiere avanzar y eso solamente se podrá lograr con un trabajo interdisciplinario y en el que toda la sociedad tenga cabida.

## Bibliografía

- ACEREDA, A. (2010): *Niños superdotados*. PIRÁMIDE. MADRID. (1ª Edición de 2000).
- ACEREDA, A. Y SASTRE, S. (1998): *La superdotación*. Síntesis. Madrid.
- Acereda, A., y López, A. (2012). *La problemática de los niños superdotados*. Madrid España: UAO EDICIÓN.
- ALBIÑANA, A. V. (2014). *Sophrosyne y temperantia: presencia universal y aplicabilidad actual. Educación en el orden y la regulación: un programa articulado familia-escuela en la primera infancia*. (Tesis doctoral). Universitat Internacional de Catalunya.
- ALFONSO, V. C., FLANAGAN, D. P., & RADWAN, S. (2005). The impact of the Cattell-Horn-Carroll theory on test development and interpretation of cognitive and academic abilities. *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and Issues*, 185-202
- ALMEIDA, L. S., GUISANDE, M. A., PRIMI, R., Y LEMOS, G. (2015). Contribuciones del factor general y de los factores específicos en la relación entre inteligencia y rendimiento escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1(3), 5-16
- ÁLVAREZ, E. (2010). *Creatividad y pensamiento divergente. Desafío de la mente o desafío del ambiente*. Recuperado el 2 de marzo de 2017, desde: [http://www.interac.es/adjuntos/crea\\_pensa\\_diver.pdf](http://www.interac.es/adjuntos/crea_pensa_diver.pdf)
- ARMSTRONG, E. L. Y WOODLEY, M. A. (2014). The rule-dependence model explains the commonalities between the Flynn effect and IQ gains via retesting. *Learning and Individual Differences*, 29, 41-49. Recuperado el 10 de abril de 2017, desde: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2013.10.009>
- ARTOLA I., BARRACA J., MOSTEIRO P. Y PINA J. (2004). *PIC-J. Prueba de imaginación creativa*. Madrid: TEA ediciones.
- ASOCIACIÓN MEXICANA DE PERSONAS CON TRASTORNOS GENERALIZADOS DEL DESARROLLO, A.C. (2017) *Chicolisto*. Recuperado el 15 de mayo de 2017 de: <http://www.chicolisto.com/chico13/>
- BAER, J. (2014). *Creativity and divergent thinking: A task-specific approach*. Psychology Press.
- BAR-ON, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25  
— (1997). *The emotional quotient inventory (eq-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- BINET, A. Y TH. SIMON (1908): *Le développement de l'intelligence chez les enfants*. *L'Année Psychologique*, 14, 1-94  
— (1905): Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'Année Psychologique*, 11, 191-244

- BLANCO, M. C. (2001): *Guía para la identificación y seguimiento de alumnos superdotados: educación primaria*. Bilbao: CISS Praxis.
- CABEZAS, J. A., Y TERRASSIER, J. C. (1990). *Problemática del niño superdotado*. Amarú.
- CALERO, M., Y GARCÍA-MARTIN, M. (2014). Estabilidad temporal del CI y potencial de aprendizaje en niños superdotados: implicaciones diagnósticas. *Anales de psicología*, 30(2), 512-521
- CARDENAL, V., Y FIERRO, A. (2003). Componentes y correlatos del autoconcepto en la escala de Piers-Harris. *Estudios de psicología*, 24(1), 101-111
- CARRIÓN, J. J., Y CARRETERO, M. (1998). *Programa para el desarrollo del pensamiento creativo*. Valencia: Promolibro.
- CASTELLÓ, A. (1996): *La superdotación en la adultez*. Conferencia impartida en la Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia. Universitat Rovira i Virgili. Tarragona. Marzo de 1996.
- CHAÍN, C. (2017, abril 12). Catedrática de Documentación de la *Universidad de Murcia*. Entrevista personal. Murcia.
- CHOI DE MENDIZÁBAL, Á., Y CALERO MARTÍNEZ, J. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma. *Revista de Educación*, 362, 1-20
- CORDERO, A., Y CORRAL, S. (2006). *DAT-5 Tests de Aptitudes Diferenciales: Manual*. Madrid: TEA,
- CORREA, S. I., DÍAZ MONSALVE, A. E. I., QUIROZ POSADA, R. E. I., BETANCUR, H., BEDOYA, L., Y GUTIÉRREZ, N. (2014). *Evaluación y potenciación psicopedagógica de los talentos y habilidades excepcionales de los niños y niñas que en las comunas de Medellín están en alto riesgo de ser asimilados por grupos violentos*. Universidad de Antioquía.
- DAVIDSON, J. E. (1990): *The role of insight in giftedness*, en Sternberg, R. J. y Davidson, J. E., *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- DEL BARRIO, M. V., CARRASCO, M. A., Y HOLGADO, P. (2006). *BFQ-NA cuestionario de los Cinco Grandes para niños y adolescentes (adaptación a la población española)*. Madrid: TEA.
- DEL ROSAL, Á. B., JORGE, C. H., Y NAVIERAS, E. R. (2016). Superdotación y altas capacidades intelectuales, tierra de mitos. *RIDPSICLO*, 1(3), 1-11
- DIRECCIÓN GENERAL DE PARTICIPACIÓN Y EQUIDAD (2015). *Instrucciones por las que se establece el protocolo de detección e identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa*. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- EINARSDOTTIR, J., WAGNER, T. J. (2006). *Nordic Childhoods and Early Education. Philosophy, Research, Policy and Practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden*. Greenwich: International Perspectives on Educational Policy, Research and Practice.

- ELLIS, J., Y WILLINSKY, J. (Eds.). (1999). *Niñas, mujeres y superdotación: un desafío a la discriminación educativa de las mujeres*. Narcea Ediciones.
- EOEP ESPECÍFICO DE ALTAS CAPACIDADES (2017). *Protocolo de evaluación psicopedagógica para alumnado con Altas Capacidades de Educación Infantil y Primaria*. Consejería de Educación y Universidades, Dirección General de Innovación Educativa y Atención a la Diversidad de la Región de Murcia. Murcia.
- (2013). *Informe Psicopedagógico Inicial*. Consejería de Educación y Universidades. Murcia.
- ESPAÑOL, S. A., Y FRANCESCH, J. D. (2001). *La educación primaria: retos, dilemas y propuestas*. (Vol. 160). Graó.
- FERNÁNDEZ, C. J., Y PERALES, R. G. (2013). Los alumnos más capaces en España. Normativa e incidencia en el diagnóstico y la educación / The most capable students in Spain. Normative and incidence in diagnosis and education. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(1), 7-24
- FERRANDO PRIETO, M. (2017, mayo 10). Profesora de la *Universidad de Murcia*. Entrevista personal. Murcia.
- FERRANDO, VIRGINIA. (2017, febrero 26). Maestra de Educación Primaria del colegio *San Pablo CEU de Murcia*. Entrevista personal. Murcia.
- FLYNN, J. R. (1984). The mean IQ of Americans: massive gains 1932-1978. *Psychological Bulletin*, 95, 29-51
- GALTON, F. (1869): *Hereditary genius: an enquiry into its laws and consequences*. Londres: Macmillan.
- GARAIGODOBIL, M. (2011). *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años*. Madrid: Pirámide.
- GARCÍA MARTÍN, M. B. (2007). *El potencial del aprendizaje y los niños superdotados*. (Tesis doctoral dirigida por Dolores Calero García). Granada: Universidad de Granada.
- GARCÍA-YAGÜE, J. (1986): *El niño bien dotado y sus problemas*. Madrid: E. P. E. editores.
- GARDNER, H. (2016). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de cultura económica.
- (1998): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- (1993): *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Santa fe de Bogotá: Fondo de Cultura Económico.
- GARRIDO, M., Y REPETTO, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(2), 401-420

- GENERALITAT DE CATALUNYA, DEPARTAMENT D'ENSEYAMENT. (2013). *Les altes capacitats: detecció i actuació en l'àmbit educatiu. Guia per a mestres i professors*. Materials per a l'atenció a la diversitat Barcelona. Recuperado el 20 de marzo de 2017 desde: [http://educacio.gencat.cat/documents/ServeisEducatius/EAP\\_Altes\\_capacitats\\_EAP.pdf](http://educacio.gencat.cat/documents/ServeisEducatius/EAP_Altes_capacitats_EAP.pdf)
- GOLEMAN, D. (2013). *Focus: Desarrolla la atención para alcanzar la excelencia*. Editorial Kairós.  
— (2012): *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.  
— (2009). *La Naturaleza de la Inteligencia Emocional*. La Inteligencia Emocional. 50ª reimpresión.  
— (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GONZÁLEZ, L, A.C. (2013). El alumnado con altas capacidades: liderazgo, educación inclusiva y talento. *Revista de Ciencias de la Información*, 1, 103-117 Recuperado el 20 de febrero de 2017 desde: <http://www.revistaccinformacion.net/ARTICULOS/2013%20e-j%20Bea/2013%20e-j%20EI%20alumnado%20con%20altas%20capacidades.%20Gonz%C3%A1lez%20L%C3%B3pez.pdf>
- GOROSTEGUI, M. E. (1992). *Adaptación y construcción de normas de la escala de autoconcepto para niños de Piers-Harris*. (Memoria para optar al título de psicólogo). Pontificia Universidad Católica.
- GOULD, S. J. (1981). *The mismeasure of man*. Cambridge, Mass: Harvard University Press (traducción castellana: *La falsa medida del hombre*). Barcelona: Antoni Bosch, 1984.
- GRAU RUBIO, C. (2006). *Educación y retraso mental: orientaciones prácticas*. Málaga: Aljibe.
- GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN ALTAS HABILIDADES DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA. *Altas Habilidades*. Recuperado el 24 de marzo de 2017 de: <http://altashabilidades.org/>
- GUILFORD, J. P. (1959). Traits of creativity. *Creativity and its cultivation*, 10, 141-161
- HAUSSTÄTTER, R. S., & TAKALA, M. (2008). The core of special teacher education: a comparison of Finland and Norway. *European Journal of Special Needs Education*, n. 23(2), 121-134
- HUGHES-CUETO, N. (2017). *Encuesta sobre altas habilidades*. SurveyMonkey. Recuperado el 25 de mayo de 2017 de: <https://es.surveymonkey.com/results/SM-35B8BNM6/>
- IDSØE, E. C., & SKOGEN, K. (2011). *Våre evnerike barn: en utfordring for skolen*. Høyskoleforlaget.
- INDEXMUNDI. (2012). *Norway – Public spending on education*. Recuperado el 5 de mayo de 2017 desde: <https://www.indexmundi.com/facts/norway/public-spending-on-education>
- INSTITUT CATALÀ D'ALTES CAPACITATS (2017). *Institut Català d'Altes Capacitats*. Recuperado el 5 de mayo de 2017 de: <http://instisuper.altas-capacidades.net/>

- JACKSON, N.E. & BUTTERFIELD, E.C. (1990). *A conception of giftedness designed to promote research*. In R.J. Sternberg and J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (2010). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Segunda edición. Pearson: Madrid.
- KAUFMAN, A. S., KAUFMAN, N. L. (1990). K-BIT: *Kaufman brief intelligence test*. American Guidance Service.
- KJELDSETH-MOE, I. (2016, enero 15). Maestra de Educación Primaria en el *Colegio de Volda*. Entrevista personal. Volda (Noruega).
- LILLEMARCK HØYDALSVIK, T.E. (2016, enero 13). Profesora de Pedagogía de la *Universidad de Volda*. Entrevista personal. Volda (Noruega).
- MASDEVALL, M. T. G., Y COSTA, V. M. (2010). *Altas capacidades en niños y niñas: detección, identificación e integración en la escuela y en la familia*. Narcea Ediciones.
- MIKALSEN, T. (2017). *Høgskulen i Volda*. *Hivolda.no*. Recuperado el 30 de enero de 2017, desde: <http://hivolda.no/>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2017). *Educación inclusiva en el sistema educativo. Altas capacidades*. Recuperado el 2 de junio de 2017 desde: <https://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/estudiantes/educacion-inclusiva/alumnado-altas-capacidades.html>
- LOMBROSO, C. (1896). *The man of genius*. London: Scott.
- LÓPEZ, A. C. G., Y DE CARTAGENA, I. S. I. (2013). El alumnado con altas capacidades: Liderazgo, educación inclusiva y talento. *Revista de Ciencias de la Información*, 29(29), 412-429
- LÓPEZ, G. J. J. (2007). Prueba: Escala Wechsler de inteligencia para el nivel escolar (WISC-IV). *Av. En Medición*, 5, 169-171
- MARLAND, S. P. (1972). *Education of the gifted and talented: report to the congress of the United States by the U.S. commissioner of education*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- MATE, Y. B. (1994). Definición, pautas de identificación y educación para padres y profesores. *Faisca: revista de altas capacidades*, 1, 49-63
- MATEO, J. (2008). *Medición y Evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- MOLINA, E. C., GÓMEZ, D. C., Y SÁNCHEZ, L. P. (2009). Inteligencias múltiples y altas capacidades. Una propuesta de enriquecimiento basada en el modelo de Howard Gardner. *Faisca*, 14(16), 4-13



- MÖNKS, F. J. (1994). Desarrollo socio-emocional de los niños superdotados. En: Benito, Y. (Dir.), *Intervención e investigación psicoeducativa en alumnos superdotados*, 139-152. Amarú. Salamanca.
- (1988): *De rol van sociale omgeving in de ontwikkeling van het hoogbegaafde kind*. Amersfoort/Leuven: ACCO.
- NEIHART, M. (2014). *Niños superdotados con el Síndrome de Asperger*. Chicolisto.
- NEISSER, U. BADOO, G, BOUCHARD, T.J. BOYKIN, A.W. BRODY, N. CECI, S.J.-HARPEM, D.F.-LOEHLIN, J.C.-PERLOFF, R.-STERNBERG, R.J.-URBINA, S. (1996). Intelligence: knows and unkows. *American Psychologist*, 51, 77-101
- NORMAS APA (2017). *Normas APA 2016 – Edición 6*. [normasapa.com](http://normasapa.com). Recuperado de <http://http://normasapa.com/normas-apa-2016-cuestiones-mas-frecuentes/>
- NORWEGIAN DIRECTORATE FOR EDUCATION AND TRAINING. (2007). *Improving school leadership. Country background report for Norway*. Coordinado por Arnhild Hegtun y Eli Ottensen. [S.I]: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).
- NORWEGIAN GOVERNMENT. (2016). *Official Norwegian Reports: More to gain — Better learning for students with higher learning potential*. Recuperado el 2 de abril de 2017, desde: <https://www.regjeringen.no/en/dokumenter/nou-2016-14/id2511246/>
- OLIVER, P. R., MARCILLA FERNANDEZ, A., NAVARRO GUZMAN, J. I. (1999). El alumno superdotado. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 537-546
- Orden 1493. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 22 de mayo de 2015.
- ORTET, G., ESCRIVÁ, P., IBÁÑEZ, M. I., MOYA, J., VILLA, H., MEZQUITA, L., Y RUIPÉREZ, M. A. (2010). Versión corta de la adaptación española para adolescentes del NEO-PI-R (JS NEO-S). *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 10(2), 327-344
- PÉREZ, M. Á. G., SIERRA, M. D. V. (2010). Relaciones de la familia y del hijo/a con superdotación intelectual. *Faísca*, 15(17), 67-85
- PORRAS, M. S. (2017, mayo 20). Doctora en Psicología en la *Universitat Abat Oliba CEU*. Entrevista por correo electrónico.
- PRIETO, M. D., FERRÁNDIZ, C., PÉREZ, M. J., & BALLESTER, P. (2000). El Proyecto ACTIUM: Aprender con Todas las Inteligencias. Universidad de Murcia. *Revista del Centro de Profesores y recursos de Murcia*, 76-79
- PURESTONEPARTNERS (2010) *Analytics: Frequency Distribution & Bell Curves*. Recuperado el 27 de febrero de 2017 de <https://purestonepartners.com/2010/11/08/analytics-frequency-distribution-bell-curves/>

- RAE. (2017). *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado el 27 de febrero de 2017, desde: <http://dle.rae.es/srv/fetch?id=LqtyoaQ>
- REITE, G.N. (2016, enero 13). Profesora de Pedagogía de la *Universidad de Volda*. Entrevista personal. Volda (Noruega).
- RENZULLI, J. S. (1994): El concepto de los 3 anillos de la superdotación: Un modelo de desarrollo para una productividad creativa. En: Y. BENITO (Coord.): *Intervención e investigación psicoeducativa en alumnos superdotados*. Salamanca: Amaru.
- (1990): Torturing data until they confess: an analysis of the analysis of the three-ring conception of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 309-331
- (1977): *The enrichment triad model. A guide for developing defensible programs for the gifted*. Creative learning Press. Mansfield Center, CT.
- Resolución ENS/1543/2013. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 17 de julio de 2013.
- REYNOLDS, C. R., KAMPHAUS, R. W. (2003). *RIAS (Reynolds Intellectual Assessment Scales) and the RIST (Reynolds Intellectual Screening Test): Professional Manual*. Psychological Assessment Resources.
- RIBA, S. S., Y AUQUÉ, M. D. (1999). La identificación diferencial de la superdotación y el talento. *Faisca: revista de altas capacidades*, (7), 23-49
- RODRIGUES MAIA-PINTO, R., Y DE SOUZA FLEITH, D. (2012). Aceleración de la enseñanza para alumnos superdotados: argumentos favorables y contrarios. *Revista de Psicología (PUCP)*, 30(1), 189-214
- ROLAND, D.S. (2016, enero 14). Profesor de la *Universidad de Volda*. Entrevista personal. Volda (Noruega).
- ROMO, M., ALFONSO-BENLLIURE, V., Y SANCHEZ-RUIZ, M. J. (2008). *El test de creatividad infantil (TCI): evaluación del pensamiento creativo en Educación Primaria*. Madrid: Ediciones TEA. ISBN: 978-84-7174-931-4.
- ROSSI-CASÉ, L., NEER, R., LOPETEGUI, S., DONÁ, S., BIGANZOLI, B., Y GARZANITI, R. (2015). Matrices Progresivas de Raven: efecto Flynn y actualización de baremos. *Revista de Psicología*, 23(2), 3-13
- SÁNCHEZ LÓPEZ, C. (2008). *Configuración cognitivo-emocional en alumnos de altas habilidades* (Tesis doctoral dirigida por M<sup>a</sup> Dolores Prieto Sánchez y Joaquín Parra Martínez). Universidad de Murcia, Murcia.
- SILVA, F., Y PALLÁS, M. D. C. M. (1989). *BAS 1-2: batería de socialización (para profesores y padres)*. Tea.

- STERNBERG, R. J. (1990): *Más allá del cociente intelectual*. Desclee de Brouwe. Bilbao.
- (1986): *Intelligence applied: understanding and increasing your intellectual skills*. Harcourt, Brace, Jovanovich. San Diego.
- STRØMME, P., VALVATNE, K. (1998). Mental retardation in Norway: prevalence and sub-classification in a cohort of 30 037 children born between 1980 and 1985. *Acta Paediatrica*, 87(3), 291-296
- SUNDET, J. M., BARLAUG, D. G. Y TORJUSSEN, T. M. (2004). The end of the Flynn effect? A study of secular trends in mean intelligence test scores of Norwegian conscripts during half a century. *Intelligence*, 32, 349-362. Recuperado el 20 de abril de 2017 desde: <http://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2004.06.004>
- TARRIDA, A. C., Y ESTAPÉ, C. D. B. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumnado superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. *Fáisca. Revista de altas capacidades*, 6, 26-66
- TAYLOR, R. L. Y STERNBERG, L. (1989). *Exceptional children. Integrating research and teaching*. New York: Springer-Verlag.
- TEASDALE, T. W., & OWEN, D. R. (2005). A long-term rise and recent decline in intelligence test performance: The Flynn Effect in reverse. *Personality and Individual Differences*, 39(4), 837-843
- TERMAN, L. M. (1959): *Genetic studies of genius. Vol. V. The gifted group at mid-life*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- (1925): *Genetic studies of genius*. California: Stanford University Press.
- (1916): *The measurement of intelligence*. Boston: Houghton Mifflin.
- TERRASSIER, J. C. (1992). *La disincronía: creatividad y rigidez de la escuela frente al derecho a la diversidad. Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Amarú.
- TOJO, C. M. P., SANTOS, G. C., NORES, A. I., CAO, L. R., Y QUINTELA, L. R. (2017). Los programas de enriquecimiento: desarrollo integral de las altas capacidades. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 6, 27-32
- TORRANCE, E. P. (1974): *The Torrance Tests of Creative Thinking-Norms-Technical Manual Research Edition-Verbal Tests, Forms A and B- Figural Tests, Forms A and B*. Princeton, NJ: Personnel Press. Recuperado el 12 de febrero de 2017 desde: <https://www.mendeley.com/research-papers/torrance-tests-creative-thinkingnormstechnical-manual-research-editionverbal-tests-forms-b-figural-t>
- TORRES, B. G. (2001). *CAG: cuestionario de autoconcepto: manual*. Editorial EOS.
- TRULLOLS, L.F. (2017, mayo 9). Profesor y psicólogo de la *Universidad Abat Oliba CEU*. Entrevista por correo electrónico.

UNESCO. (2017). *Education: Expenditure on education as % of GDP (from government sources)*. United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO) Institute for Statistics. Recuperado el 5 de mayo de 2017 desde: <http://data.uis.unesco.org/?queryid=181>

VAILLI, J. (1996): *The gifted child*. Australia: Brain Books.

VALLÉS, A., VALLÉS, C., Y VALLÉS, A. (2012). *Programa para el desarrollo cognitivo, creatividad, lógica...* Valencia: Promolibro.

VENEGAS, R. Y MARÍA, J. (2006). Rendimiento escolar y "situación diglósica" en una muestra de escolares de educación primaria en Ceuta. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1), 1-15

VERHAAREN, P. R. (1991): *Educación de alumnos superdotados. Una introducción a sus características, necesidades educativas y a las adaptaciones curriculares que precisan*. Madrid: MEC.

VOLDASKULEN.NO. (2017). *PedIT for Volda*. Recuperado el 5 de abril de 2017, desde: <http://www.voldaskulen.no/web/>

WEBB, J. T. (1993): Nurturing social-emotional development of gifted children. En: Heller, K. A; Mönks, F. J. y Passow, A. H. (De.), *International handbook of research and development of giftedness ant talent*, 525-538. Pergamon Press. Oxford.

YUSTE, C (2002). *Aprendizaje inteligente y creativo en la escuela*. Madrid: Editorial EOS. Col. FARO 1. ISBN: 84-9727-009-6

— (1980). *Batería de aptitudes diferenciales y generales. BADYG. Nivel gráfico B*. CEPE: Madrid.

YUSTE, C., YUSTE, D., MARTÍNEZ, R., Y GALVE, J. (2011). *Manual técnico renovado: Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADyG) nivel E3*. CEPE: Madrid. Col. Instrumentos de evaluación. ISBN: 978-84-7869-868-4

— (1992). *BADYG-E1. Manual técnico*. CEPE: Madrid. Col. Instrumentos de evaluación.

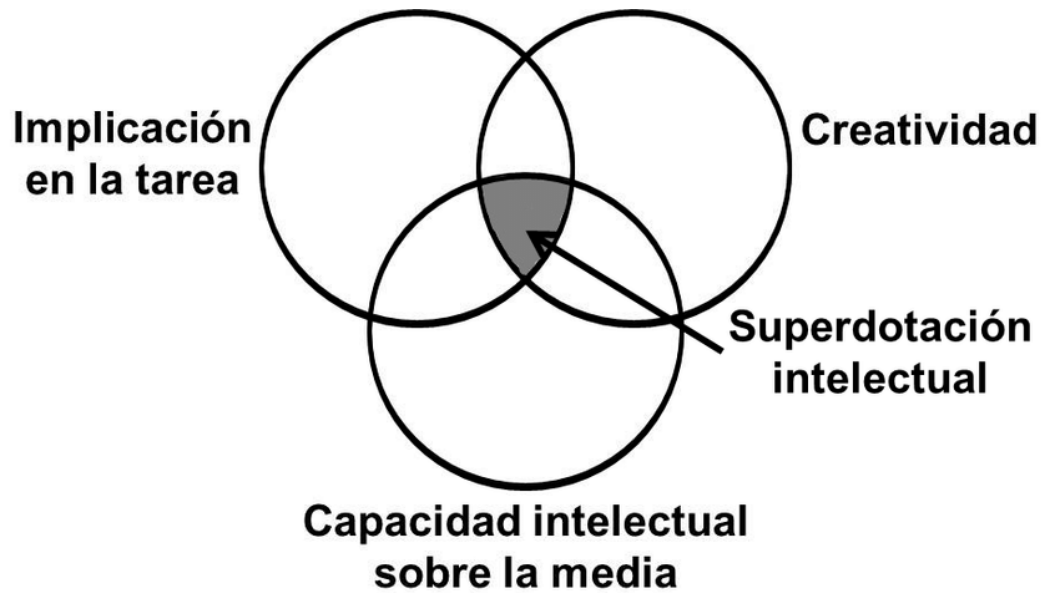


## **Anexos**



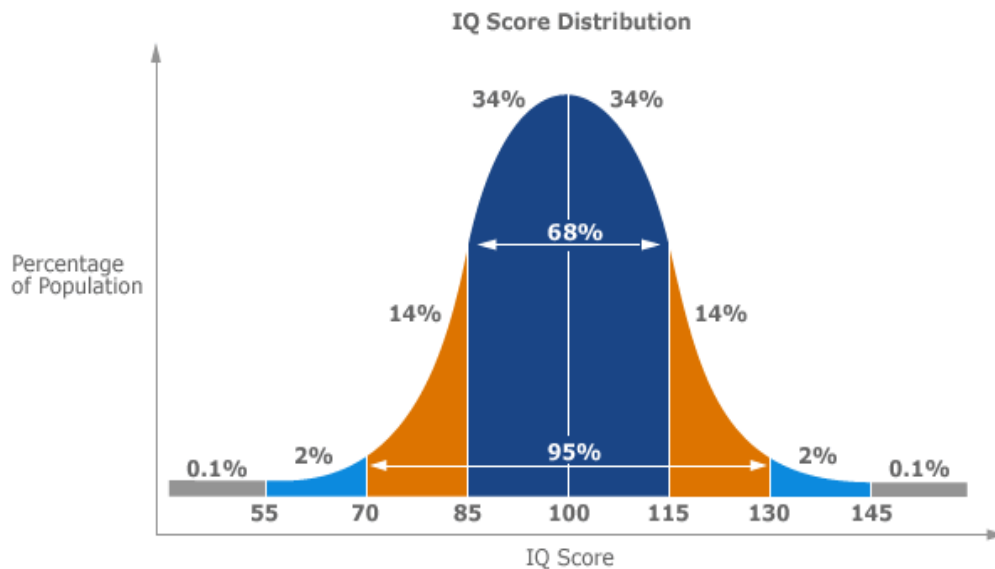
## Anexo I. Ilustraciones

Ilustración 1. Gráfico del modelo de los tres anillos de Renzulli



Fuente: Renzulli (1977)

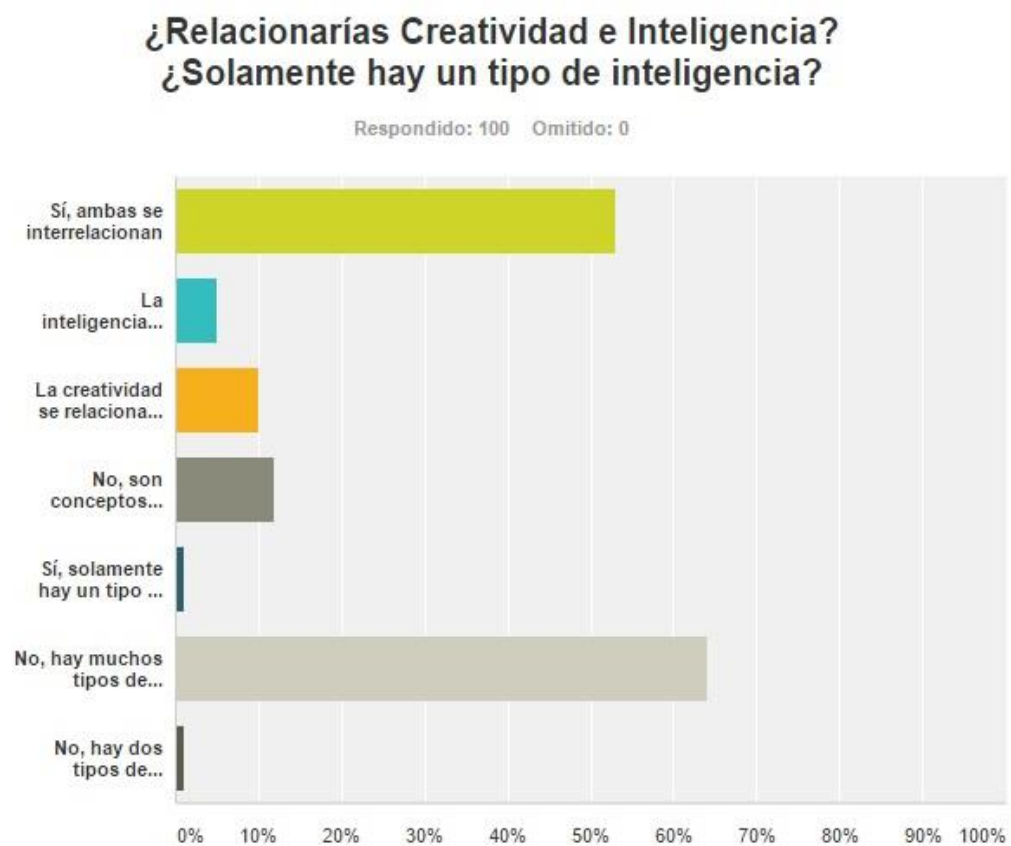
Ilustración 2. Campana de Gauss de la distribución de la puntuación del Cociente Intelectual



Fuente: PureStone Partners (2010)

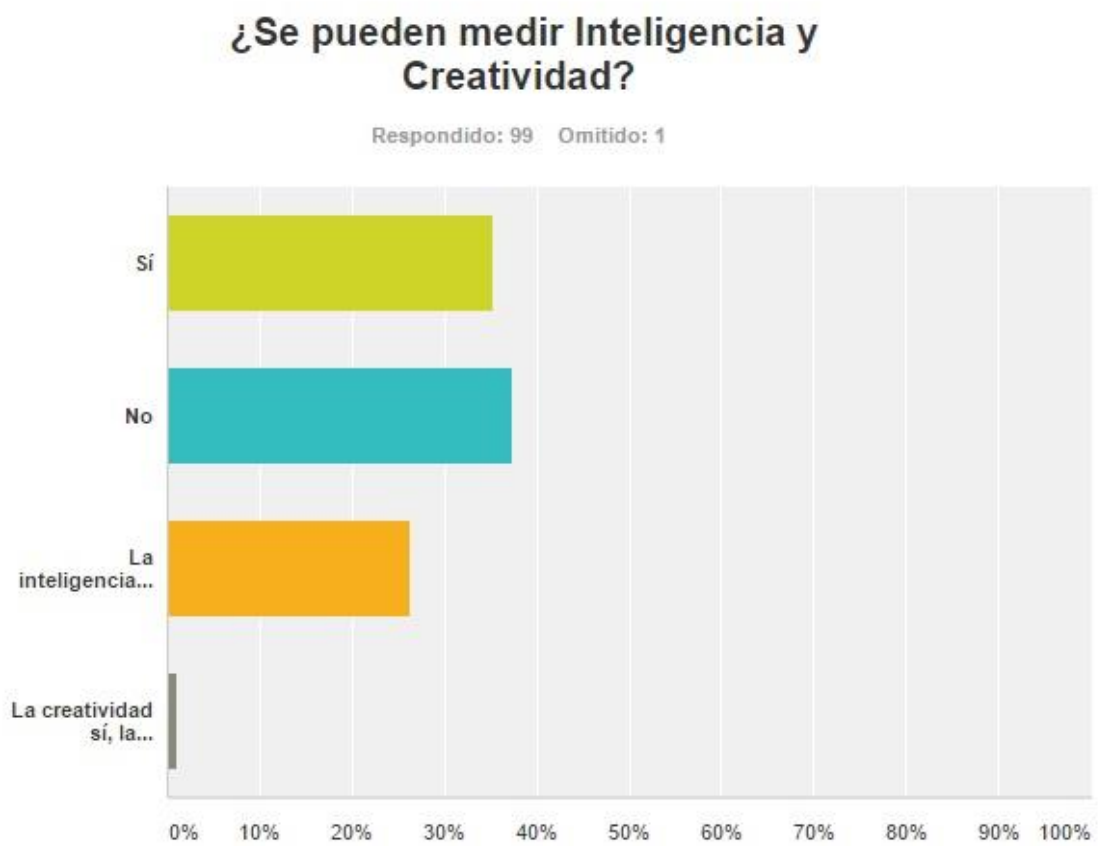


Ilustración 3. Resultados sobre la relación entre creatividad e inteligencia; también sobre el número de inteligencias



Fuente: Elaboración propia

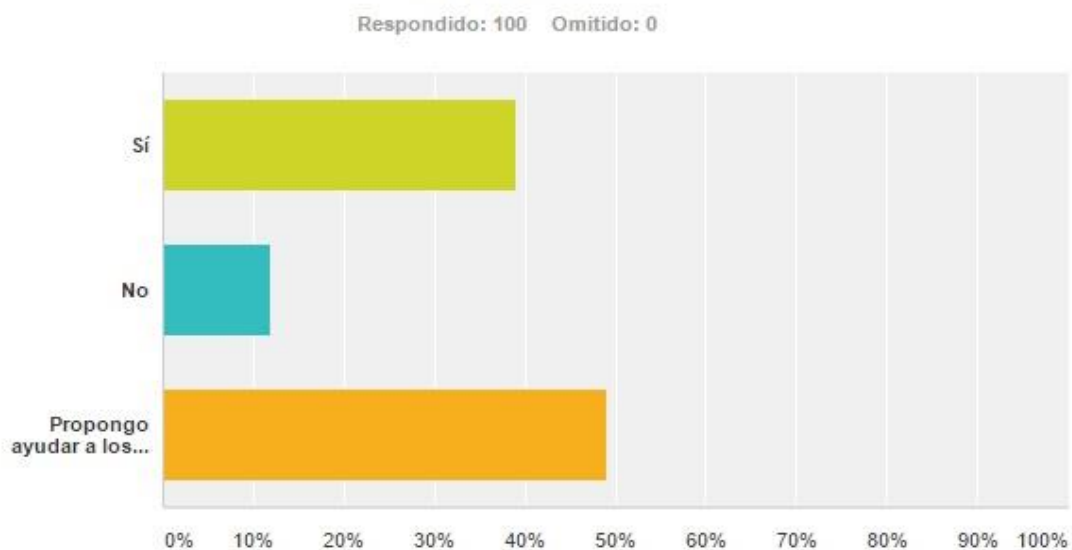
Ilustración 4. Resultados sobre la medición de inteligencia y creatividad



Fuente: Elaboración propia

Ilustración 5. Resultados sobre la inclusión de la excepcionalidad superior

¿Consideras que los niños de excepcionalidad superior deberían ser tratados con un protocolo de inclusión como al resto de los niños que pueden evidenciar excepcionalidad inferior? (Dificultades de aprendizaje, trastornos o diversidad funcional, riesgo de exclusión social...):



Fuente: Elaboración propia

## **Anexo II. Tablas**

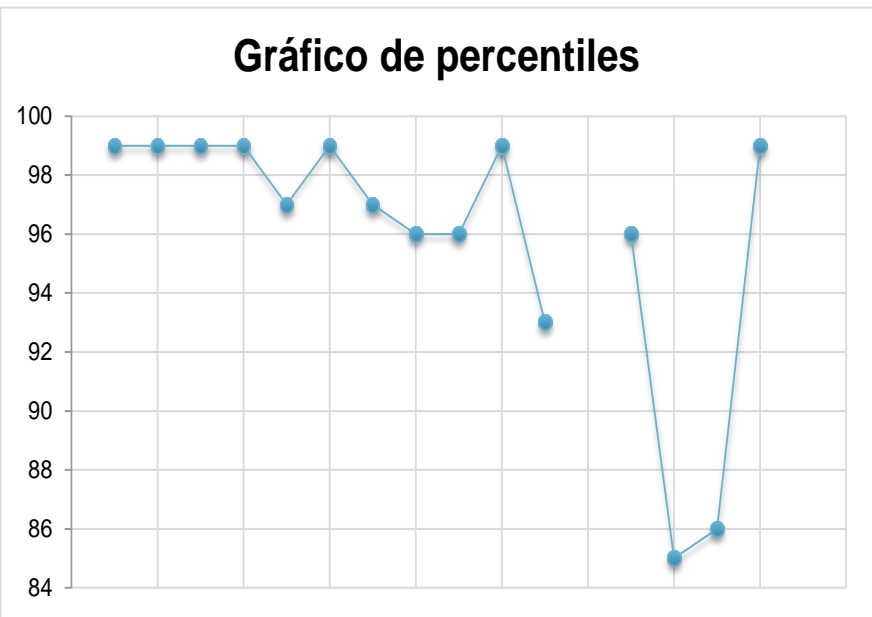
Tabla 1. Descripción de pruebas para la realización del informe individual

Pruebas		Informe individual
<b>INTELIGENCIA GENERAL</b>	<b>IG</b>	Evalúa la capacidad general actual para establecer relaciones significativas. La puntuación directa se obtiene a partir de las puntuaciones directas de las seis pruebas básicas: 1+2+3+4+5+6
<b>RAZONAMIENTO</b>	<b>RR</b>	Evalúa la capacidad general actual para establecer o detectar leyes lógicas inductivas. La puntuación directa se obtiene a partir de las puntuaciones directas de las tres pruebas básicas de razonamiento: 1+2+3
<b>FACTOR VERBAL</b>	<b>W</b>	Evalúa la capacidad actual para establecer relaciones significativas con contenidos verbales. La puntuación directa se obtiene a partir de las puntuaciones directas de las dos pruebas verbales: 1+4
<b>FACTOR NUMÉRICO</b>	<b>NN</b>	Evalúa la capacidad actual para establecer relaciones numéricas significativas y operar con números. La puntuación directa se obtiene a partir de las puntuaciones directas de las dos pruebas numéricas: 2+5
<b>FACTOR ESPACIAL</b>	<b>EE</b>	Evalúa la capacidad actual para relacionar significativamente figuras geométricas. La puntuación directa se obtiene a partir de las puntuaciones directas de las dos pruebas espaciales: 3+6
<b>ANALOGÍAS VERBALES</b>	<b>1Rv</b>	Evalúa aptitud para establecer relaciones analógicas y significativas entre conceptos.
<b>SÉRIES NUMÉRICAS</b>	<b>2Rn</b>	Evalúa aptitud para encontrar leyes inductivas en la información presentada como secuencias lineales numéricas.
<b>MATRICES LÓGICAS</b>	<b>3Re</b>	Evalúa aptitud para encontrar leyes inductivas lógicas en la organización de figuras geométricas.
<b>CIERRE DE ORACIONES</b>	<b>4Vv</b>	Evalúa habilidad para cerrar significativamente oraciones incompletas, con un concepto que se ha ocultado.
<b>PROBLEMAS NUMÉRICOS</b>	<b>5Nn</b>	Evalúa habilidad para realizar sencillos problemas numéricos que requieren de las cuatro operaciones básicas y entender el planteamiento de conceptos aritméticos presentado.
<b>ENCAJES DE FIGURAS</b>	<b>6Ge</b>	Evalúa habilidad para completar mentalmente figuras incompletas, para encajar el trozo recortado de una superficie.
<b>EFICACIA</b>	<b>EF</b>	Proporción de respuestas acertadas en relación a la totalidad de las respuestas emitidas en las seis pruebas básicas.
<b>RAPIDEZ</b>	<b>RA</b>	Número de respuestas emitidas en el conjunto de las seis pruebas básicas, en el tiempo máximo establecido para cada una de ellas. No implica necesariamente rapidez en dar buenas respuestas.
<b>MEMORIA AUD. RELATO</b>	<b>7Ma</b>	Evalúa memoria a corto plazo sobre un texto descriptivo que se ha escuchado anteriormente.
<b>MEMORIA VIS. ORTOGR.</b>	<b>8Mv</b>	Evalúa la memoria visual al tener que seleccionar palabras bien escritas ortográficamente, seleccionándolas entre aquellas que tienen algún error perceptivo-visual.
<b>ATENCIÓN-DIFERENCIAS</b>	<b>9De</b>	Evalúa la capacidad atencional para reconocer con rapidez pequeñas diferencias entre figuras y dibujos geométricos.
PC: Puntuación Centil en comparación con baremo.		PD: Puntuación directa (sin baremar)

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. 1er informe individual BADyG/E3

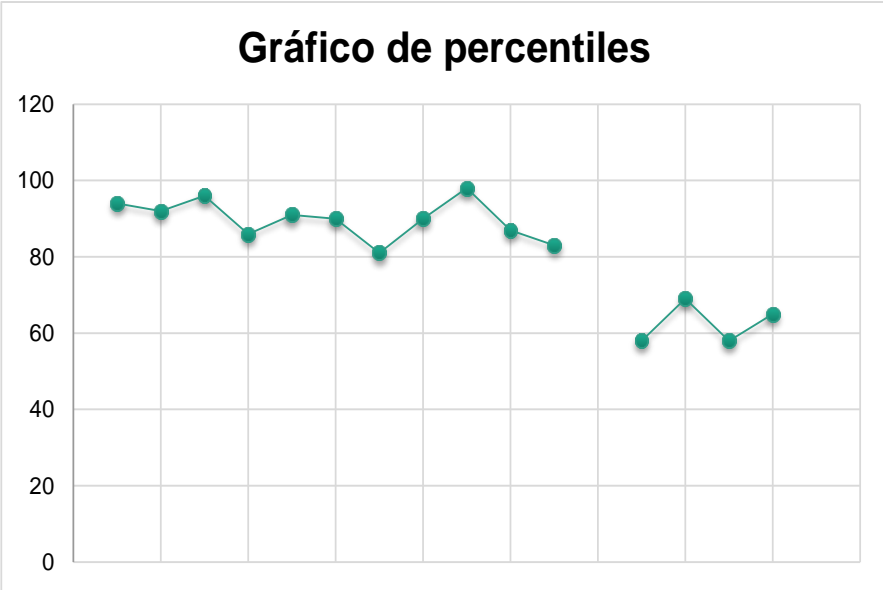
1r Informe individual			
Centro: - Murcia		Curso: 5º ED. PRIMARIA	Grupo: A
		Género: <b>Femenino</b>	Batería: BADyG/E3
Pruebas	PD	Percentil	PC Total
INTELIGENCIA GENERAL	IG 166	99	99
RAZONAMIENTO	RR 88	99	99
FACTOR VERBAL	W 58	99	99
FACTOR NUMÉRICO	NN 59	99	99
FACTOR ESPACIAL	EE 49	97	97
ANALOGÍAS VERBALES	1Rv 31	99	99
SÉRIES NUMÉRICAS	2Rn 30	97	97
MATRICES LÓGICAS	3Re 27	96	96
CIERRE DE ORACIONES	4Vv 27	96	96
PROBLEMAS NUMÉRICOS	5Nn 29	99	99
ENCAJES DE FIGURAS	6Ge 22	93	93
EFICACIA	EF 86%		
RAPIDEZ	RA 192	96	96
MEMORIA AUD. RELATO	7Ma 27	85	85
MEMORIA VIS. ORTOGR.	8Mv 29	86	86
ATENCIÓN-DIFERENCIAS	9De 32	99	99



Fuente: Elaboración propia

Tabla 3. 2º informe individual BADyG/E3

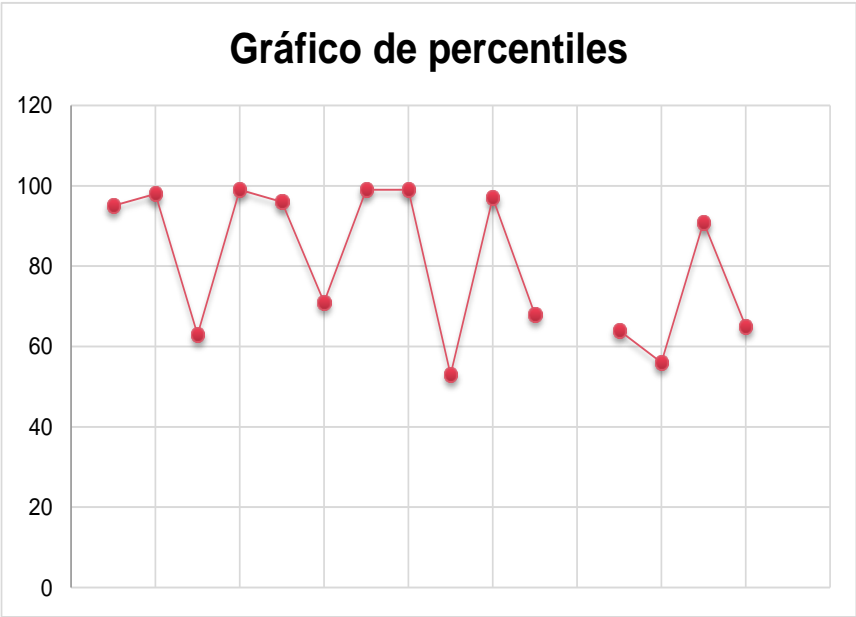
2º Informe individual			
Centro: - Murcia		Curso: 5º ED. PRIMARIA	
		Género: Masculino	
		Grupo: A	
		Batería: BADyG/E3	
		Año escolar: 2016/2017	
Pruebas	PD	Percentil	PC Total
INTELIGENCIA GENERAL	IG 144	94	94
RAZONAMIENTO	RR 75	92	92
FACTOR VERBAL	W 53	96	96
FACTOR NUMÉRICO	NN 46	86	86
FACTOR ESPACIAL	EE 45	91	91
ANALOGÍAS VERBALES	1Rv 25	90	90
SÉRIES NUMÉRICAS	2Rn 25	81	81
MATRICES LÓGICAS	3Re 25	90	90
CIERRE DE ORACIONES	4Vv 28	98	98
PROBLEMAS NUMÉRICOS	5Nn 21	87	87
ENCAJES DE FIGURAS	6Ge 20	83	83
EFICACIA	EF 86%		
RAPIDEZ	RA 167	58	58
MEMORIA AUD. RELATO	7Ma 25	69	69
MEMORIA VIS. ORTOGR.	8Mv 23	58	58
ATENCIÓN-DIFERENCIAS	9De 24	65	65



Fuente: Elaboración propia

Tabla 4. 3<sup>er</sup> informe individual BADyG/E3

3r Informe individual			
Centro: - Murcia		Curso: 5º ED. PRIMARIA	
		Género: Masculino	
		Grupo: A	
		Batería: BADyG/E3	
		Año escolar: 2016/2017	
Pruebas	PD	Percentil	PC Total
INTELIGENCIA GENERAL	IG 146	95	95
RAZONAMIENTO	RR 83	98	98
FACTOR VERBAL	W 39	63	63
FACTOR NUMÉRICO	NN 58	99	99
FACTOR ESPACIAL	EE 48	96	96
ANALOGÍAS VERBALES	1Rv 21	71	71
SÉRIES NUMÉRICAS	2Rn 32	99	99
MATRICES LÓGICAS	3Re 30	99	99
CIERRE DE ORACIONES	4Vv 18	53	53
PROBLEMAS NUMÉRICOS	5Nn 26	97	97
ENCAJES DE FIGURAS	6Ge 18	68	68
EFICACIA	EF 85%		
RAPIDEZ	RA 172	64	64
MEMORIA AUD. RELATO	7Ma 23	56	56
MEMORIA VIS. ORTOGR.	8Mv 30	91	91
ATENCIÓN-DIFERENCIAS	9De 24	65	65



Fuente: Elaboración propia



Tabla 5. Número de participantes según rango de edad

Núm. Personas	Edad
1	13-16
11	17-20
43	21-24
29	25-30
3	31-35
1	36-40
4	41-50
2	51-55
6	56-61

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6. Número de participantes según género

Género Masculino	Género Femenino	Anónimo
32	66	2

Fuente: Elaboración propia

Tabla 7. Número de participantes según su procedencia

Comunidades Autónomas Españolas	Núm. Personas
Comunidad Valenciana	18
Región de Murcia	11
Madrid	28
Catalunya	32
Islas Baleares	2
Andalucía	5
Galicia	1
Ciudad autónoma de Melilla	1
Castilla-La Mancha	2

Fuente: Elaboración propia

Tabla 8. Número de participantes según sus estudios

Estudios	Núm. personas
ESO (Secundaria)	4
Bachillerato /FP	26
Universitarios	57
Post-universitarios	13

Fuente: Elaboración propia

Tabla 9. Resultados sobre la diferenciación de conceptos de Superdotación y Talento

**¿Sabrías diferenciar los conceptos de superdotación y talento? Escoge tu respuesta y define los conceptos o explica por qué no lo sabes.**

Respondido: 96 Omitido: 4

Opciones de respuesta	Respuestas
Sí,	81,25% 78
No,	18,75% 18

Fuente: Elaboración propia

Tabla 10. Resultados en porcentajes sobre la relación entre creatividad e inteligencia; también sobre el número de inteligencias.

Opciones de respuesta	Respuestas
▼ Sí, ambas se interrelacionan	53,00% 53
▼ La inteligencia se relaciona con la creatividad, pero no al revés.	5,00% 5
▼ La creatividad se relaciona con la inteligencia, pero no al revés.	10,00% 10
▼ No, son conceptos distintos y no se relacionan.	12,00% 12
▼ Sí, solamente hay un tipo de inteligencia	1,00% 1
▼ No, hay muchos tipos de inteligencia	64,00% 64
▼ No, hay dos tipos de inteligencia	1,00% 1
Total de encuestados: 100	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 11. Resultados en porcentajes sobre la medición de inteligencia y creatividad

Opciones de respuesta	Respuestas
▼ Sí	35,35% 35
▼ No	37,37% 37
▼ La inteligencia sí, la creatividad no	26,26% 26
▼ La creatividad sí, la inteligencia no	1,01% 1
Total	99
<a href="#">Comentarios</a> (64)	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 12. Resultados en porcentajes sobre la inclusión de la excepcionalidad superior

Opciones de respuesta	Respuestas
▼ Sí	39,00% 39
▼ No	12,00% 12
▼ Propongo ayudar a los superdotados con... (ampliación de materiales, avanzarles de curso, ayuda externa al colegio, psicólogo/a, entre otros).	49,00% 49
Total	100

Fuente: Elaboración propia

Tabla 13. Tabla de perfiles de excepcionalidad (Etapa de Primaria)

➤ **TABLA DE PERFILES DE EXCEPCIONALIDAD (Etapa de Primaria)**

NIVEL ES PRIM.	PERFIL	CRITERIOS		INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA Y ORIENTATIVA
DE 1.º A 4.º	PRECOCIDAD	PERCENTILES EN LAS PRUEBAS		NIVEL DE LOGRO (% aprox. y correspondencia con asignaturas afines)
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Percentil 85 en los distintos Talentos (verbal, lógico, matemático, espacial y gestión de memoria)</li> <li>Percentil 85 del Test de Pensamiento Creativo de Torrance (TTCT), versión Figurativa</li> </ul>		70% de los Estándares de al menos dos asignaturas troncales
5.º Y 6.º	SUPERDOTACION	PERCENTILES EN LAS PRUEBAS		NIVEL DE LOGRO (% aprox. y correspondencia con asignaturas afines)
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Percentil 85 en los distintos Talentos (verbal, lógico, matemático, espacial y gestión de memoria)</li> <li>Percentil 85 del Test de Pensamiento Creativo de Torrance (TTCT), versión Figurativa</li> </ul>		70% de los Estándares de al menos dos asignaturas troncales
DE 3.º A 6.º P	TALENTOS COMPLEJOS	TIPOS	PERCENTILES EN LAS PRUEBAS	NIVEL DE LOGRO (% aprox. y correspondencia con asignaturas afines)
		ACADÉMICO	<ul style="list-style-type: none"> <li>Percentil 85 en los Talentos (Verbal, Lógico y Gestión de memoria)</li> </ul>	80% de los Estándares en dos asignaturas troncales
		ARTÍSTICO FIGURATIVO	<ul style="list-style-type: none"> <li>Percentil 85 en los Talentos (Lógico y Espacial)</li> <li>Percentil 85 del Test de Pensamiento Creativo de Torrance (TTCT), versión Figurativa</li> </ul>	80% de los Estándares de la asignaturas de matemáticas Escala de Inteligencias Múltiples: Inteligencia Viso-Espacial
5.º Y 6.º	TALENTOS SIMPLES	TIPOS	PERCENTILES EN LAS PRUEBAS	NIVEL DE LOGRO (% aprox. y correspondencia con asignaturas afines)
		VERBAL	Percentil 95	80% de los Estándares de la asignatura de Lengua Escala de Inteligencias Múltiples: Inteligencia Lingüística
		MATEMÁTICO	Percentil 95	80% de los Estándares de la asignatura de Matemáticas Escala de Inteligencias Múltiples: Inteligencia Lógico-Matemática
		ESPACIAL	Percentil 95	80% de los Estándares de la asignatura de Educación Plástica y Escala de Inteligencias Múltiples: Inteligencia Viso-Espacial
		LÓGICO	Percentil 95	80% de los Estándares de la asignatura de Matemáticas Escala de Inteligencias Múltiples: Inteligencia Lógico-Matemática
		CREATIVO	<ul style="list-style-type: none"> <li><math>\bar{X}</math> de ambas pruebas de Percentil 95 en el Tercer subtest de Pensamiento Creativo de Torrance (TTCT), versión Figurativa y Percentil 95 Prueba Imaginativa Creativa (PIC-C), versión Narrativa</li> </ul>	

Fuente: EOEP Específico de Altas Capacidades (2017)

Tabla 14. Tabla de Perfiles de excepcionalidad (5º y 6º de Primaria)

**TABLA DE PERFILES DE EXCEPCIONALIDAD (5º y 6º Primaria)**

5º- 6º PRIMARIA		TALENTO LÓGICO (1)			TALENTO VERBAL (2)		TALENTO MATEMÁTICO (3)		TALENTO CREATIVO (4)		GESTIÓN MEMORIA		TALENTO ESPACIAL (5)	
PRUEBAS BADyG E-3 TTCT y PIC	Rv	Rn	Re	Rv	Vv	Rn	Nn	TTCT PC	PIC PC	Ma	Mv	Re	Ge	
	$\bar{X}$ PC			$\bar{X}$ PC		$\bar{X}$ PC				$\bar{X}$ PC		$\bar{X}$ PC		
SUPERDOTADO	85	85	85	85	85	85	85	TTCT 85	85	85	85	85	85	
COMPLEJOS	Talento Académico	85	85	85	85	85	85	TTCT 85	85	85	85	85	85	
	Talento Artístico - Figurativo	85	85	85	85	85	85	TTCT 85	85	85	85	85	85	
SIMPLES	Talento Verbal	85	85	85	95	85	85	TTCT 85	85	85	85	85	85	
	Talento Creativo	85	85	85	85	85	85	$\bar{X}$ TTCT/PIC=95	85	85	85	85	85	
	Talento Lógico	95	95	95	95	95	95	95	95	95	95	95	95	
	Talento Matemático	85	85	85	85	85	85	85	85	85	85	85	85	
	Talento Espacial	85	85	85	85	85	85	85	85	85	85	85	95	

SUB-PRUEBAS

**BADyG-2 PARA LA OBTENCIÓN DE LOS DISTINTOS TALENTOS:**

- (1). T. LÓGICO: R.v.: Analogías Verbales R.n.: Series Numéricas R.e.: Matrices Lógicas
  - (2). T. VERBAL: R.v.: Analogías Verbales V.v.: Completar Oraciones
  - (3). T. MATEMÁTICO: R.n.: Series Numéricas N.n.: Problemas Numéricos
  - (4). T. CREATIVO: TTCT (Torrance versión Figurativa)+PIC-C (Prueba de Imaginación Creativa versión Narrativa)
  - (5). T. ESPACIAL: R.e.: Matrices Lógicas G.e.: Encajar Figuras
- GESTIÓN DE MEMORIA: Ma: Memoria Relato Oral M.v.: Memoria Visual Ortográfica.

Fuente: EOEP Específico de Altas Capacidades (2017)


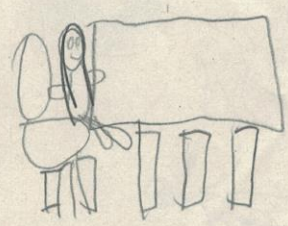




## Anexo III. Ejemplos de ejercicios

Ejercicio 1. Mi interior. Actividad para trabajar habilidades sociales, creatividad y emociones.

3



### MI INTERIOR

COMIDA FAVORITA	ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES FAVORITAS
	 <p>CUENTO FAVORITO</p>  <p>PELÍCULA FAVORITA</p>  <p>RAPUNZEL</p>

Fuente: Elaboración propia.

Ejercicio 2. El interior de mi compañero/a. Actividad para trabajar habilidades sociales, creatividad y emociones.

## EL INTERIOR DE MI COMPAÑERO/A

COMIDA FAVORITA	ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES FAVORITAS
	 <p data-bbox="858 1016 1018 1039" style="text-align: center;">CUENTO FAVORITO</p> <p data-bbox="730 1048 1129 1115" style="text-align: center;">CAPERUCITA</p> <p data-bbox="858 1249 1018 1272" style="text-align: center;">PELÍCULA FAVORITA</p> <p data-bbox="730 1281 1098 1348" style="text-align: center;">BEBE LEGAJO</p>

Fuente: Elaboración propia.



Ejercicio 3. Giros espaciales.

Rodea con un círculo las letras o números iguales al modelo. Hay dos en cada fila. Están algo girados.

EJEMPLO

MODELO

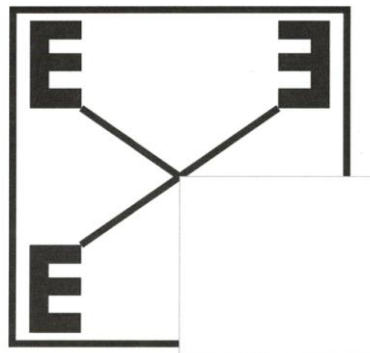
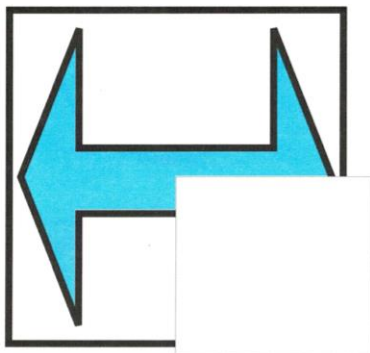
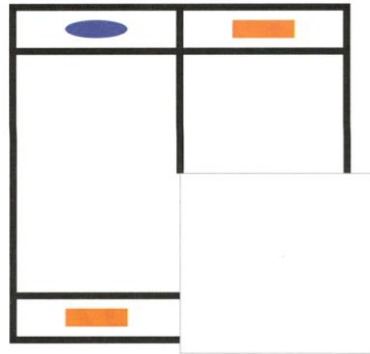
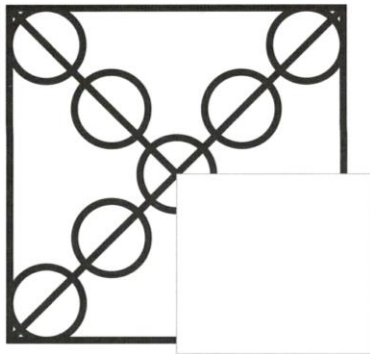
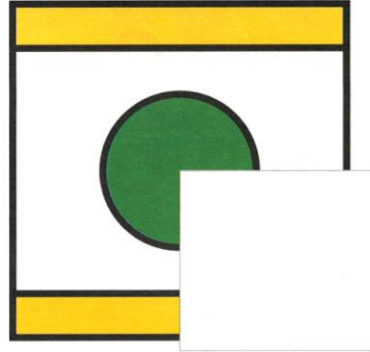
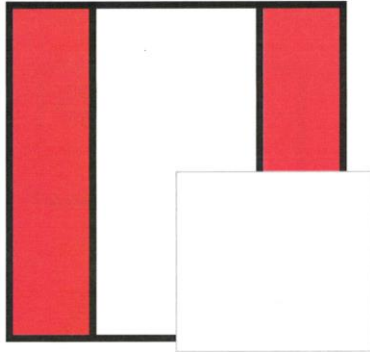
e	a	a	e	b	e
---	---	---	---	---	---

MODELO

b	q	e	h	e	h
f	f	l	h	l	f
l	e	h	l	h	l
q	q	d	e	q	e
v	w	v	e	e	v
z	o	c	z	z	e
y	f	h	f	q	h
m	w	z	e	m	m
2	7	8	2	7	3
3	8	3	9	3	8
6	5	6	6	5	2

Ejercicio 4. Cuadros lógicos

Completa esos dibujos. Fíjate bien en la parte que ya está dibujada para que el dibujo se termine bien.





## Anexo IV. Ejemplos de entrevistas

España: Mercedes Ferrando Prieto (Ferrando Prieto, M., 2017, mayo 10). Profesora titular de Psicología Evolutiva y de Educación de la Universidad de Murcia:

1) ¿Sabría diferenciar y definir superdotación y talento?

Sí.

2) ¿Considera que se puede medir la inteligencia?

Se puede, aunque las medidas no son perfectas. Los test de inteligencia miden una parte de esta.

3) ¿Hay solamente un tipo de inteligencia?

Hay distintas teorías sobre ello, y podría explayarme. Mi concepción interna es que al final todo se reduce a un factor g, porque quien tiene déficit en una inteligencia o aptitud, puede compensarla con otra.

4) ¿Cómo relacionaría las Altas Habilidades con la creatividad?

La creatividad es una condición sine qua non para considerar que alguien posee altas habilidades. Un alumno superdotado o talento no es aquel que se limita a recitar un texto de memoria. Tampoco es aquel que comprende sin esfuerzo. Es aquel que tiene facilidad de comprensión, sí, pero también facilidad para aplicar y transferir lo que ha aprendido.

5) ¿Conoce alguna metodología para fomentar y desarrollar la inteligencia en las aulas de Educación Primaria? ¿Considera necesario llevarlo a cabo?

Hay bastantes programas orientados a la mejora cognitiva. En un principio se utilizaban para los alumnos que aprendían más despacio y luego se popularizaron. Entre los programas está el Aprendizaje Instrumental, Filosofía para niños, El proyecto *Spectrum*...

6) ¿Sabría identificar a un alumno/a superdotado? ¿Cómo?

Hay distintos modelos de identificación. El más utilizado actualmente en nuestro país es el modelo de Castelló y Batlle. Básicamente en todos los protocolos o modelos de identificación se mide la inteligencia y la creatividad del alumno. Además, se analizan sus rendimientos creativos (ya sea en algún área curricular o extracurricular -música, por ejemplo-).

7) ¿De qué forma propondría usted ayudar a los infantes de Altas Capacidades?

Estos niños se ven beneficiados cuando trabajan en tareas abiertas (que pueden tener más de una solución correcta), en proyectos de investigación, y en general, cuando se les deja explorar y aprender siendo un profesor un mediador.

Es importante el rol del profesor, quizás no se necesite ser superdotado para ser profesor de estos alumnos, pero sin duda, no viene mal una dosis de curiosidad y algunos conocimientos diversos para apoyar sus proyectos de investigación.

8) ¿Considera que los niños de excepcionalidad superior deberían ser tratados con un protocolo de inclusión como al resto de niños que pueden evidenciar excepcionalidad inferior? (dificultades de aprendizaje, trastornos o diversidad funcional, riesgo de exclusión social...).

Es un tema peliagudo. Según nuestra legislación debe ser así. Según mi opinión personal deberían ofertarse tiempos y espacios para la flexibilización. De forma que en determinados momentos los alumnos que requieran refuerzo puedan recibirlo, y los alumnos que necesitan más estímulos intelectuales también puedan ver cubiertas sus necesidades.

Noruega: Ingvil Kjeldseth-Moe (Kjeldseth-Moe, I., 2016, enero 15). Profesora de Educación Primaria en la escuela *Voldaskulen* de Volda, Noruega. Entrevista en inglés:

1) Do you know about any program to work on divergent thinking?

Not one program in particular, but we use different methods in all the subjects to make sure that be pupils become aware that there can be different solutions.

2) Does the school propose any program or activities to stimulate creativity and intelligence?

Not a particular program, no. We have a governmental curriculum and we include the gifted children on it. Also, we have to identify them and help them as the others; as we have up to four teachers at the classroom we can do it individually.

3) How would you work with creativity in the classroom? Do you consider it necessary to work for encourage intelligence?

I allow the pupils to explain how they are thinking and I tell them there can be different solutions or different ways of thinking. When we have arts and crafts, I always make sure the tasks are in such a way that the end product has a personal touch. Some teachers use stencils, but I feel it's important that the pupils can be creative within the frames we need to set and it also helps to get different perspectives.

4) Do you consider your students creative? Do you think that among your students there may be someone who stands out as a creative talent? And aren't any gifted at your class?

Yes, I think they are creative, some more than others. Also, in my previous class, you could see there was a girl who really stood out. I actually think there are two girls who are really smart, but as they are in first grade we can't confirm they are gifted.

## Anexo V. Encuesta



Edad:

Curso:

Género:

Estudios:

**1. ¿Sabrías diferenciar los conceptos de superdotación y talento?**

Rodea la respuesta y definelos o explica por qué no lo sabes.

Sí/No

---

**2. ¿Relacionarías Creatividad e Inteligencia?**

- Sí, ambas se interrelacionan.  
 La inteligencia se relaciona con la creatividad, pero no al revés.  
 La creatividad se relaciona con la inteligencia, pero no al revés.  
 No, son conceptos distintos y no se relacionan.

Justifica tu respuesta:

---

**3. ¿Se pueden medir Inteligencia y Creatividad?**

- Sí  
 No  
 La inteligencia sí, la creatividad no  
 La creatividad sí, la inteligencia no

Justifica tu respuesta:

---

**4. ¿Solamente hay un tipo de inteligencia?**

- Sí: \_\_\_\_\_  
 No: \_\_\_\_\_

**5. ¿Sabrías identificar a un niño/a superdotado? ¿Cómo?**

Justifica tu respuesta:

---

**6. ¿Consideras que los niños de excepcionalidad superior deberían ser tratados con un protocolo de inclusión como al resto de niños que pueden evidenciar excepcionalidad inferior? (dificultades de aprendizaje, trastornos o diversidad funcional, riesgo de exclusión social...).**

Sí

No

Propongo ayudar a los superdotados con... (ampliación de materiales, avanzarles de curso, ayuda externa al colegio, psicólogo/a, entre otros).

---

¡Muchas gracias por su tiempo y colaboración!

Que tenga un buen día.

