

IDENTIFICACIÓN DEL ALUMNO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES: ¿RESPONSABILIDAD DEL MAESTRO O DEL DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PSICOPEDAGÓGICA?

IDENTIFICATION OF GIFTED STUDENTS: RESPONSIBILITY OF THE TEACHER OR OF THE DEPARTMENT OF EDUCATIONAL AND PSICOPEDAGOGIC GUIDANCE?

Antonia Sánchez Escámez

María José Baena Sánchez

Resumen

La identificación precoz de alumnos superdotados sirve para mejorar su rendimiento escolar e integración en la sociedad, provocando un descenso en el porcentaje de fracaso escolar, además de un importante beneficio social.

El objetivo de nuestra investigación es clarificar la necesidad de protocolizar la realización de test diagnósticos para alumnos con altas capacidades intelectuales durante la escolarización en Educación Primaria o si, por el contrario, resulta suficiente realizar una valoración selectiva de alumnos por parte del docente y su posterior derivación hacia personal especializado para someterlos a un diagnóstico diferencial.

Realizamos un estudio descriptivo transversal de observación retrospectiva dirigido a alumnos de 4º curso de ESO para el que utilizamos un cuestionario que nos permitiese evaluar la capacitación, preferencias formativas, aptitudes/actitudes psicopedagógicas, calificaciones y relaciones familiares del alumno con altas capacidades. Entre los resultados obtenidos destacamos la excelencia académica de los alumnos con superdotación y la existencia de relaciones paterno-filiales más complicadas.

Llegamos a la conclusión de que instruir a profesores de Educación Primaria para identificar alumnos con perfil de altas capacidades no parece ser un sistema apropiado por lo que proponemos la realización sistemática de pruebas de diagnóstico multidisciplinar realizadas desde los Departamentos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

Palabras clave

Inteligencias múltiples. Superdotación. Altas capacidades intelectuales. Talento.
Inteligencia y creatividad.

Abstract

Early identification of gifted students serves to improve their school performance and integration into society, leading to a drop in the percentage of school failure, as well as a significant social benefit.

The aim of our investigation is to clarify whether it is necessary to implement diagnostic tests for gifted students during Primary Education or, on the contrary, it is sufficient to carry out a selective assessment of those students by the teacher and their subsequent referral to specialized personnel for a differential diagnosis.

We have carried out a descriptive cross-sectional study of retrospective observation aimed at students of 4th year of ESO. The instrument used was a questionnaire to evaluate the training, training preferences, psychopedagogical aptitudes/attitudes, qualifications and family relationships of gifted students. After analyzing the results, we emphasize the academic excellence of gifted students and their difficulties to relate to their parents.

We conclude that instructing Primary Education teachers to identify gifted students does not seem to be an appropriate method. Therefore, we propose the systematic

implementation of multidisciplinary diagnostic tests carried out by the Departments of Educational and Psychopedagogical Guidance.

Key words

Multiple intelligences. Gifted children. High intellectual capacities. Talent. Intelligence and creativity.

1. Introducción

Desde que en 1905 se publicara el primer test moderno para diagnosticar a niños superdotados, a través de una prueba de objetivación elaborada por A. Binet y T. Simón (Goleman, 2012 y Mora y Martín, 2007), hasta llegar al concepto actual de alumnos con altas capacidades intelectuales, basado en la teoría de las inteligencias múltiples establecida por Gardner (1987), son muchas las modificaciones conceptuales asociadas al término sobredotación. Sin despreciar la referencia psicométrica que suponían los primeros test de Coeficiente Intelectual, a los que aún se otorga buena capacidad predictiva de las calificaciones académicas (Ruiz, Bermejo, Ferrando, Prieto y Sainz, 2014), comenzaron a tenerse en cuenta otros factores diferenciales que proponían teorías más complejas, llegando a la teoría de las inteligencias múltiples. En un principio se identificaron siete tipos diferentes de inteligencia: espacial, lingüística, lógico-matemática, corporal-kinestésica, musical, interpersonal e intrapersonal. Posteriormente fueron ampliadas hasta nueve, con la inclusión de la inteligencia naturalista y espiritual, aunque existen estudios recientes que hablan de once tipos de inteligencias (Cotes y Gómez, 2009; Gamboa, García y Beltrán, 2013; Larivée, 2010; Muñoz y Ayuso, 2014 y Suárez, Maiz y Meza, 2010). Resulta evidente que el concepto de superdotación y talento ha ido evolucionando de forma paulatina en función, tanto del desarrollo de los instrumentos de medida, como de los modelos de inteligencia y funcionamiento cognitivo que han ido apareciendo en sucesivas aportaciones psicológicas e indicadores para la identificación de talentos. (Peña, 2004 y González y Domingues, 2015).

Garner (1987) nos introduce el concepto de que los educandos asimilan la información que les transmiten partiendo desde sus capacidades personales, es decir, basándonos en la corriente psicológica de la multiplicidad de inteligencias debemos despreciar la idea de que todos los alumnos aprenden de la misma manera. En este sentido, la utilización de currículos académicos uniformes en los que se estudian siempre las mismas materias presentadas de forma similar entrañan un serio problema de formación para este tipo de estudiantes, llegando a suponer un freno importante de la creatividad individual (López y Navarro, 2010), además de provocar bajo rendimiento académico, inestabilidad emocional, baja autoestima y ansiedad (Sastre, 2012), lo que hace cada vez más necesaria la adaptación de los sistemas educativos a la diversidad y características individuales del alumnado (Armstrong, 2006; Calero y García, 2014; Castillo, Ezquerro, Llamas y López, 2016; y Muñoz y Ayuso, 2014).

Elices, Palazuelo y del Caño (2006) señalan que para elaborar una respuesta educativa adecuada a las necesidades del estudiante superdotado es importante identificarlos con rapidez e incluir, además de los estudios cuantitativos, otros de carácter cualitativo que nos permitan conocer la creatividad, motivación, intereses y pensamientos del alumno. La identificación precoz del niño superdotado se presenta como una herramienta muy eficaz para mejorar su rendimiento en el ámbito escolar y su posterior integración en la sociedad, provocando un descenso en el porcentaje de fracaso escolar, un aumento de estudiantes de enseñanzas post-obligatorias, además de un importante beneficio social (Bermejo, Prieto, Fernández, Soto y Sainz, 2013; Rodríguez, 2013; Crespo y Pizarro, 1998; Valdés, Vera y Carlos, 2013).

Hernández y Gutiérrez (2014) nos advierten del escaso número de alumnos con altas capacidades intelectuales detectado en España, un 0,09% del censo escolar que cursa enseñanzas no universitarias. Resulta paradójica la disociación entre la necesidad de aprovechar los grandes talentos y el escaso interés institucional en detectarlos y potenciar sus habilidades, llevándonos hacia una posición ambivalente bien argumentada por Cárdenas (2010, p. 293):

"Existe una posición social ambigua y controvertida; por una parte, se evidencia conciencia de que la sociedad necesita de hombres cada vez más capaces para el desarrollo científico y tecnológico; pero a la vez, se hace resistencia a la idea de

educar a quienes pueden hacer esos aportes. Estas posiciones ambivalentes, de aceptación y de rechazo, están presentes en los sentimientos y en las prácticas de las personas".

En este sentido, encontramos estudios que nos muestran la existencia de personal docente contrario a aplicar conceptos innovadores en educación básicamente por tres motivos: el primero, manejar escasa información, el segundo, sustentar sus actuaciones en "mitos" y no en investigaciones empíricas y el tercero, ampararse en las ausencias de políticas efectivas de integración escolar para superdotados (Rodrigues y de Souza, 2012). Esta actitud por parte del profesorado está provocando el progreso de estudiantes mediocres frente al fracaso de muchos alumnos con altas capacidades y la consiguiente pérdida de un gran potencial humano, confirmándonos la existencia de muchos maestros que carecen de los conocimientos necesarios exigibles para poder evaluar correctamente el aprendizaje de sus alumnos (Llamuca, 2013). La adaptación educativa a las necesidades sociológicas del momento que vivimos (Valdés y cols., 2013), reclama una mayor implicación del personal docente en su propia actualización y capacitación pedagógica. Cárdenas (2010) acierta al reafirmar el protagonismo del maestro y su importancia en la transformación de las prácticas pedagógicas hacia el conocimiento biopsicosocial del alumno. El maestro debe emplear la inteligencia emocional en la resolución de conflictos y toma de decisiones, mejorar su capacidad de comunicación, el trabajo en equipo, redactar programas de intervención adecuados a la diversidad del educando y fomentar el aprendizaje autónomo del alumno, con el fin de resolver los desafíos de su quehacer diario (Chiappe y Cuesta, 2013; Gamboa y cols., 2013; Garín, López y Llamas, 2016; do Carmo y de Souza, 2013; Miñano, Cantero y Castejón, 2008 y Monsalvo y Carbonero, 2009). Solo de esta manera nos aproximaremos a la definición de "maestro bueno" establecida por Gerver (2001, p. 127):

"Los maestros verdaderamente buenos poseen la habilidad de inspirar interés y luego crear un aprendizaje que permita que los chicos exploren, cuestionen y descubran por sí mismos... Nuestro trabajo como educadores es garantizar que nuestros alumnos sepan que son responsables de su aprendizaje y que son ellos mismos quienes tienen el poder para controlar su vida".

En esta afirmación se fundamenta la idea de que el maestro debe orientar, acompañar y ayudar al alumno superdotado para que se integre en la sociedad con las mayores garantías de éxito posible (Branda y Porta, 2012). Se hace necesario, por tanto, iniciar cambios a nivel legislativo y administrativo con el fin de promover un sistema educativo avanzado, moderno y adaptado a las necesidades personales del alumno con sobredotación (Cárdenas, 2010; Hernández y Gutiérrez, 2014; Valdés y cols., 2013 y Villanueva y Molero, 2014), en el que el docente fomente el trabajo en equipo a través de una guía de tareas capaz de crear un ambiente agradable, de igualdad y respeto (Kuusisto y Tirri, 2015), creando nuevos enfoques de aprendizaje en los que se valore la innovación, creatividad y la participación activa (Agudo, Cano y Burgos, 2016) y aplicando nuevas técnicas y métodos que orienten y desarrollen los potenciales del alumno (Perozo, 2016). Proyectos internacionales como el Spectrum de la Facultad de Educación de Harvard, la Escuela Key y Arts Propel nos muestran, desde hace años, distintas formas de abordar el trabajo con inteligencias múltiples (Muñoz y Ayuso, 2014 y Valera y Plasencia, 2006), proporcionando las bases sobre las que se deben asentar los cambios curriculares del sistema educativo español. Existen investigaciones que argumentan la importancia de establecer diferentes estrategias didácticas (Suárez y cols., 2010), además de potenciar las características individuales del alumno desde los primeros años de escolarización (Garín y cols., 2016), induciendo la necesidad de realizar un diagnóstico precoz de alumnos con altas capacidades intelectuales (Elices y cols., 2006) para reorganizar la actividad formativa en base a sus intereses personales, con la finalidad de favorecer la inclusión efectiva, en el sistema educativo, primero, y en la sociedad posteriormente (Peirats y López, 2013).

Considerando lo manifestado anteriormente nos hemos planteado un trabajo de investigación cuyo objetivo es clarificar la necesidad de protocolizar la realización de test diagnósticos durante la escolarización en Primaria o si, por el contrario, resulta suficiente realizar una valoración selectiva de aquellos alumnos que el docente, siguiendo la lista de características personales (Gómez y Valadez, 2010), estime candidatos a un diagnóstico de superdotación por el gabinete psicopedagógico vinculado al centro escolar. En este sentido, utilizando aportaciones de diferentes investigadores, se ha establecido una lista de veintiuna características cuya finalidad es servir como herramienta para que el personal docente pueda identificar niños superdotados, siempre que tengamos en cuenta que no

tienen que presentarlas todas a la vez. Éstas son: desarrollo avanzado, captan las ideas en su conjunto, facilidad para resolver problemas, gran memoria, son muy enérgicos y curiosos, ofrecen respuestas complicadas ante cualquier reto, tienen rapidez para establecer interrelaciones, encuentran múltiples soluciones a un problema, detectan ambigüedad en cualquier información, tienen un vocabulario amplio y gran sentido del humor, sus intereses son muy variados, poseen una gran capacidad de concentración, tienen capacidad de pensamiento abstracto, son sensibles y perfeccionistas, aparentan mayor edad de la que tienen, pueden ser líderes de grupo o preferir pasar desapercibidos y son excelentes lectores y/o matemáticos (Gómez y Valadez, 2010; Mayorga y Madrid, 2013 y Peña, 2006).

2. Material y método

En primer lugar contactamos con el gabinete de orientación del centro escolar con el fin de obtener consentimiento institucional y familiar para la ejecución del proyecto.

Posteriormente elaboramos los test y soportes informáticos necesarios para la evaluación de resultados. Las encuestas fueron realizadas por los tutores de cada curso en horario escolar, siguiendo las recomendaciones de las orientadoras del centro, en base a dos criterios de inclusión: el primero era estar matriculado en 4º curso de ESO en I.E.S Juan Carlos I de Murcia y el segundo, haber realizado los test psicopedagógicos para diagnóstico de superdotación vinculado al proyecto de altas capacidades intelectuales de la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Murcia. Es decir, a todos los alumnos incluidos en el estudio les habían evaluado sus capacidades para razonamiento verbal, numérico, abstracto, mecánico, rapidez perceptiva, ortografía, uso del lenguaje, creatividad, memoria e inteligencia emocional (González, 2015; Hernández, Ferrándiz, Ferrando, Prieto y Fernández, 2014; López y Navarro, 2008; López, Pulido y Berrios, 2014; Pérez, Furlán, Heredia y Lescano, 2015; Ramírez, Ramírez, Flores y Castro, 2013; Ruvalcaba, Gallegos, Flores y Fulquez, 2013 y Sainz, Fernández y Soto, 2012), mientras cursaban 1º y 2º de ESO, a través de un conjunto de técnicas e instrumentos para diagnóstico de altas capacidades intelectuales:

- Batería de aptitudes generales y diferenciales (DAT-5) - versión 5 nivel 1 (Bennett, Seashore, Wesman, Corral y Cordero, 2011).
- Batería de aptitudes generales y diferenciales BADYG-M, subprueba de memoria oral (Yuste, Yuste, Martínez y Galve, 1998).
- Tercer subtest del test de pensamiento creativo de Torrance (TTCT), versión figurativa (Torrance, 1966 y Torrance, 1974).
- El EQ-i:YV. Inventario de inteligencia emocional para niños y adolescentes (Bar-On y Parker, 2000).
- El EQ-i:YV-O, para valorar la inteligencia emocional de los alumnos, destinado a padres y profesores (Bar-On y Parker, 2000).

Realizamos un estudio descriptivo transversal de observación retrospectiva dirigido a alumnos de 4º curso de ESO del IES Juan Carlos I de Murcia durante el curso académico 2014/15. El grupo estudiado fue seleccionado a través de un muestreo no probabilístico discrecional en base a dos variables: “estudios que cursa” y “haber realizado la batería de test para diagnóstico de altas capacidades”. A los estudiantes se les informó de que los datos recogidos se analizarían de forma confidencial preservando el anonimato del encuestado. Para el análisis de datos empleamos el programa estadístico SPSS (v.15).

La recogida de datos se obtuvo por medio de una encuesta estructurada con respuestas cerradas sobre la que realizamos un análisis estadístico mediante el método de contraste de hipótesis de 32 ítems en función de una variable cuantitativa dicotómica independiente; la edad y tres variables cualitativas dicotómicas independientes; género del encuestado, ser o no repetidor de curso y tener diagnóstico de superdotación.

Los 32 ítems incluidos fueron agrupados de manera que nos permitiesen analizar tres aspectos socio-pedagógicos asociados al perfil de alumno con altas capacidades intelectuales:

- Capacitación (variable cualitativa nominal), prioridades formativas (variable cualitativa nominal) y calificaciones obtenidas (variable cualitativa ordinal): se indagaba sobre la competencia del educando frente al currículum, sus preferencias académicas y calificaciones obtenidas en doce asignaturas que, tras realizar un análisis factorial, quedaron agrupadas en tres bloques, Humanidades (Lengua,

Filosofía, Historia, Inglés), Ciencias (Matemáticas, Biología, Física, Química, Informática) y Arte (Dibujo, Deporte y Música).

- Aptitudes/actitudes psicopedagógicas del alumno (variable cualitativa nominal): pretendíamos valorar al estudiante en base a las veintiuna características para la identificación de niños con altas capacidades establecidas por Gómez y Valadez (2010).
- Relaciones familiares (variable cualitativa nominal): valoramos la percepción que el alumno tenía de su relación paterno/materno-infantil.

3. Resultados

Como podemos observar en la Tabla 1, en el estudio participaron 72 alumnos que cursaban estudios de 4º curso de la ESO en el IES Juan Carlos I de Murcia, de los que el 50% eran hombres y el 50% mujeres con edades comprendidas entre los 15 y 17 años, siendo la edad media 15,27 años y la $\sigma=0,723$. El porcentaje de alumnos repetidores supone un 12,50%, mientras que el de alumnos con diagnóstico de superdotación representa el 13,88% sobre el total de encuestados.

	Edad	n	Repetidores	Superdotados
Hombres	15 años	30 (41,6%)	0 (0,00%)	4 (5,55%)
	16 años	5 (6,94%)	3 (4,16%)	1 (1,38%)
	17 años	1 (1,38%)	1 (1,38%)	0 (0,00%)
Mujeres	15 años	25 (34,7%)	0 (0,00%)	3 (4,16%)
	16 años	9 (12,50%)	3 (4,16%)	2 (2,77%)
	17 años	2 (2,77%)	2 (2,77%)	0 (0,00%)
Total (N)		72 (100%)	9 (12,50%)	10 (13,88%)

Tabla 1. Población participante.

El análisis de resultados obtenidos en la Tabla 2 nos muestra que entre los alumnos repetidores de curso no hay ninguno que haya sido diagnosticado de superdotación, con una diferencia porcentual de 14,52 puntos, aunque sin significación estadística $\chi^2(1, N = 72) = 1.451$; $p < .5$.

	Superdotados	Otros alumnos	χ^2	p-valor
Repetidor	0 (0,00%)	9 (14,52%)	1.451	.228
No repetidor	10 (100%)	53 (85,48%)	0.207	.648

Tabla 2. Alumnos repetidores en función del diagnóstico de superdotación.

Encontramos diferencias estadísticamente significativas, en función del diagnóstico de superdotación, cuando realizamos el análisis de las 655 calificaciones obtenidas por los 72 alumnos encuestados $\chi^2(4, N = 655) = 28.767$; $p < .000$. Observamos en la Tabla 3 una diferencia porcentual de 20,83 puntos en la calificación de sobresaliente, en favor de los alumnos superdotados, con significación estadística $\chi^2(1, N = 111) = 24.983$; $p < .000$.

	Superdotados	Otros alumnos	χ^2	p-valor
Sobresaliente	33 (34,74%)	78 (13,92%)	24.983	.000
Notable	26 (27,37%)	199 (35,5%)	2.399	.121
Bien	10 (1,05%)	97 (17,32%)	2.745	.097
Suficiente	17 (17,89%)	100 (17,8%)	0.0001	.993
Suspenso	9 (9,47%)	85 (15,18%)	2.147	.142
Total	95 (100%)	560 (100%)	28.767	.000

Tabla 3. Calificaciones obtenidas en función del diagnóstico de superdotación.

De los resultados que aparecen en la Tabla 4 se desprende una mayor capacitación entre alumnos superdotados para asignaturas relacionadas con las Ciencias y el Arte, mientras que el resto de alumnos se consideran más competentes para

desarrollar estudios relacionados con las Humanidades, aunque sin significación estadística $\chi^2(2, N = 72) = 1.942$; $p < .5$.

	Superdotados	Otros alumnos	χ^2	p-valor
Humanidades	3 (30%)	33 (53,23%)	0.929	.335
Ciencias	3 (30%)	11 (17,64%)	0.671	.413
Arte	4 (40%)	18 (29,03%)	0.343	.558
Total	10 (100%)	62 (100%)	1.942	.378

Tabla 4. Capacitación para las asignaturas según diagnóstico de superdotación.

Tal y como refleja la Tabla 5, los dos grupos de alumnos tienen las mismas preferencias formativas: en ambos casos se inclinan por asignaturas relacionadas con las Ciencias, en segundo lugar, escogen asignaturas pertenecientes al grupo del Arte y en último, se inclinan por aquellas asignaturas que hemos agrupado en la rama de Humanidades, sin que en ningún caso exista significación estadística $\chi^2(2, N=72)=1.063$; $p < .5$.

	Superdotados	Otros alumnos	χ^2	p-valor
Humanidades	1 (10%)	15 (24,19%)	0.780	.377
Ciencias	5 (50%)	28 (45,64%)	0.023	.832
Arte	4 (40%)	19 (30,65%)	0.237	.625
Total	10 (100%)	62 (100%)	1.063	.587

Tabla 5. Rama preferida en función del diagnóstico de superdotación.

Si atendemos a las asignaturas que prefiere la población encuestada (Tabla 6) encontramos diferencias porcentuales en favor de los alumnos superdotados, con significación estadística en tres de ellas: en la Rama de Humanidades la asignatura de Filosofía presenta diferencia porcentual de 40 puntos con $\chi^2(3, N = 72) = 24.82$; $p < .000$; en la Rama Artística vemos que la asignatura de Dibujo registra una diferencia porcentual de 31,94 puntos con $\chi^2(2, N = 72) = 7.025$ $p < .01$ y en la Rama de Ciencias observamos una diferencia porcentual de 15,48 puntos en la asignatura de Matemáticas, con $\chi^2(3, N =$

72) = 1.253; $p < .005$. Un estudio desarrollado por Aragón, Delgado, Aguilar, Araújo y Navarro (2013) también establece la asignatura de Matemáticas como la favorita entre alumnos superdotados.

		Superdotados	Otros alumnos	χ^2	p-valor
Humanidades	Lengua	0 (0,00%)	7 (11,29%)	1.129	.288
	Filosofía	4 (40,00%)	0 (0,00%)	24.82	.000
	Historia	4 (40,00%)	27 (43,55%)	0.025	.874
	Idioma	2 (20,00%)	28 (45,16%)	1.307	.253
Ciencias	Matemáticas	3 (30,00%)	9 (14,52%)	1.253	.001
	Biología	4 (40,00%)	24 (38,70%)	4.213	.951
	Física	0 (0,00%)	3 (4,84%)	0.483	.487
	Química	1 (10,00%)	2 (3,22%)	0.951	.329
	Informática	2 (20,00%)	24 (38,7%)	0.835	.361
Arte	Dibujo	4 (40,00%)	5 (8,06%)	7.025	.008
	Música/Arte	2 (20,00%)	31 (50,00%)	1.691	.193
	Deporte	4 (40,00%)	26 (41,93%)	7.694	.930

Tabla 6. Asignaturas preferidas en función del diagnóstico de superdotación

Como podemos ver en la Tabla 7, aparecen diferencias con significación estadística en cinco de los veintiséis ítems incluidos en el cuestionario para diferenciar características personales de niños con altas capacidades intelectuales: en la utilización de vocabulario extenso encontramos una diferencia porcentual, a favor de los alumnos superdotados, de 57,74 puntos con $\chi^2(1, N=72) = 11.952$; $p = .000$. También obtienen mejores resultados en la rapidez para resolver problemas con $\chi^2(1, N=72) = 2.460$; $p = .05$ y diferencia porcentual de 32,91 puntos, además de solucionarlos correctamente con $\chi^2(1, N=72) = 4.214$; $p < .05$ y 32,58 de diferencia porcentual en las respuestas dadas. Asimismo, los alumnos superdotados presentan mayor curiosidad ante nuevas situaciones con $\chi^2(1, N=72) = 37.47$; $p = .05$ y un 31,94 de diferencia porcentual en sus contestaciones. Por el contrario, el nivel de empatía entre niños superdotados y sus padres es menor que el del resto de alumnos, con una diferencia porcentual de 46,13 puntos y $\chi^2(1, N=72) = 6.930$; $p < .01$.

	Superdotados	Otros	χ^2	p-valor
Caminar, leer y andar antes que hermanos	4 (40,00%)	21 (33,87%)	0,144	.704
Entiende las explicaciones en su conjunto	6 (60,00%)	32 (51,61%)	0.250	.623
Rapidez para resolver problemas	7 (70,00%)	23 (37,09%)	2.460	.050
Mucha memoria	5 (50,00%)	29 (46,77%)	0.983	.321
Insomnio	6 (60,00%)	28 (45,16%)	0.763	.382
Mucha imaginación	1 (10,00%)	19 (30,64%)	1.833	.175
Curiosidad	9 (90,00%)	36 (58,06%)	3,747	.050
Resuelve problemas correctamente	6 (60,00%)	17 (27,42%)	4.214	.040
Hace muchas preguntas	9 (90,00%)	43 (69,35%)	1.825	.176
Da respuestas largas y razonadas	7 (70,00%)	27 (43,55%)	2.422	.119
Interrelaciona explicaciones	8 (80,00%)	43 (69,35%)	0.475	.490
Busca diferentes soluciones a un problema	6 (60,00%)	33 (53,22%)	0,158	.757
Presentan dudas ante situaciones sencillas	8 (80,00%)	46 (74,19%)	0.154	.693
Vocabulario extenso y adecuado	9 (90,00%)	20 (32,26%)	11.952	.000
Sentido del humor	9 (90,00%)	52 (83,87%)	0.251	.616
Muestra interés por cosas diversas	8 (80,00%)	51 (82,26%)	0.028	.866
Trabajador ante los temas que le interesan	10 (100,00%)	53 (85,48%)	1.658	.197
Gran imaginación	7 (70,00%)	40 (64,52%)	0.028	.736
Gran sentido de la justicia	8 (80,00%)	54 (87,10%)	0.362	.547
Perfeccionista	9 (90,00%)	41 (66,13%)	2.321	.127
Prefiere relacionarse con mayores	6 (60,00%)	28 (45,16%)	1.139	.285
Liderazgo	3 (30,00%)	9 (14,52%)	1.477	.224
Le gusta pasar desapercibido	3 (30,00%)	3 (4,83%)	2.415	.120
Le gusta mucho la lectura	4 (40,00%)	4 (6,45%)	0.076	.782
Entiende muy bien las matemáticas	3 (30,00%)	11 (17,74%)	0.834	.361
Empatía con los padres	2 (20,00%)	41 (66,13%)	6.930	.008

Tabla 7.- Características personales de niños con perfil de superdotación.

Para medir la consistencia interna del test de características asociadas al perfil de superdotación usamos el coeficiente alpha de Cronbach ($\alpha = .792$).

4. Discusión

Sobre el total de estudiantes encuestados en el IES Juan Carlos I de Murcia un 13,88% presentan diagnóstico de altas capacidades intelectuales (Tabla 1), una cifra similar al 16,54% de en una investigación presentada por Mayorga y Madrid (2013).

El primer dato que se desprende del estudio que hemos realizado es la divergencia que, de forma repetida, se viene asociando al perfil de niño superdotado: por un lado constatamos la excelencia académica que se asocia a la calificación de sobresaliente, con significación estadística a favor de los alumnos superdotados $\chi^2 (1, N=111) = 24.983$; $p<.000$, mientras que por otro, observamos un 9,48% de asignaturas suspensas entre dichos alumnos (Tabla 3) que sirve de base para sustentar el “temido” fracaso escolar entre alumnos con altas capacidades intelectuales argumentado por Freeman (2006) y López (2014).

Si observamos la Tabla 4 vemos que los alumnos con altas capacidades intelectuales se sienten más capacitados a la hora de abordar asignaturas de las Ramas de Ciencias y Arte, mientras que el resto de alumnos se reconocen más competentes para desarrollar estudios relacionados con la Rama de Humanidades, aunque sin significación estadística en ninguno de los casos. Independientemente de las aptitudes que se atribuyen los propios alumnos, encontramos sincronía entre ambos grupos de estudiantes a la hora de señalar la rama preferida: en primer lugar escogen asignaturas asociadas a la Rama de Ciencias, en segundo lugar se inclinan por las incluidas en la Rama de Arte y, en último término, por las asignaturas pertenecientes a la rama de Humanidades (Tabla 5). Observamos por tanto que, mientras los alumnos con altas capacidades respetan la asociación entre capacitación y preferencias formativas, el resto de estudiantes establecen una disociación entre sus capacidades y la elección formativa. El hecho de que ciertos educandos se inclinen a realizar estudios para los que se sienten menos capacitados debe llevarnos hacia una reflexión sobre la transmisión de valores asociados a ciertos expedientes o ramas académicas.

La Tabla 6 sirve para establecer tres diferencias con significación estadística, una en cada rama de estudio: las asignaturas de Dibujo, Filosofía y Matemáticas son las preferidas por alumnos superdotados. Un estudio presentado por Mayorga y Madrid (2013) también identifica la asignatura de Matemáticas entre las preferidas por este tipo de

alumnado; sin embargo, no ocurre lo mismo con las asignaturas de Dibujo y Filosofía, lo que supone una aportación innovadora que puede servir para iniciar nuevas líneas de investigación en esta dirección.

5. Conclusiones

De acuerdo con los resultados obtenidos en nuestra investigación, instruir a los profesores de Educación Primaria para que puedan identificar posibles alumnos con perfil de superdotación no parece ser un sistema apropiado, dadas las semejanzas que hemos detectado entre niños con diagnóstico de superdotación y otros que no los son. En este sentido, señalamos la necesidad de utilizar profesionales especializados para la realización de los diagnósticos, tanto por su capacitación a la hora de seleccionar los instrumentos de medida idóneos, como por el uso de la metodología más adecuada para la toma de decisiones (Jiménez y García, 2013; Peña 2006). Demostramos, por tanto, la necesidad de desarrollar criterios precisos que eviten errores de filiación, tal y como reclaman otros investigadores (Borges, Hernández y Rodríguez, 2016 y Pérez y cols., 2015), máxime cuando hay estudios que señalan la poca fiabilidad de los procedimientos informales en la identificación de alumnos superdotados (Valdés y cols., 2013) y la capacidad limitada de los profesores a la hora de reconocer alumnos con mayor capacitación intelectual (Hernández y Gutiérrez, 2014).

Dado el carácter individual de la superdotación, proponemos la realización sistemática de pruebas de diagnóstico multidisciplinar realizadas desde los Departamentos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, eliminando de esta manera las lagunas administrativas y escasez de formación especializada que presentan muchos docentes (Mayorga y Madrid, 2013). Además, tal y como recomiendan Vaca, Álvarez y Paladines (2015) el diagnóstico de niños con altas capacidades intelectuales requiere de pruebas diagnósticas durante diferentes etapas de la vida. Entendemos, por tanto, que la integración los alumnos superdotados en el mundo académico y su posterior éxito social se asientan en tres pilares:

- Diagnóstico precoz: establecer la diferenciación durante las primeras etapas de escolarización (Valdés y cols., 2013).

- Aplicar test especializados de manera sistemática: realizar pruebas durante todas las etapas educativas por personal especializado en su diagnóstico, en principio a todos los alumnos y, posteriormente, a alumnos candidatos y/o diagnosticados de altas capacidades intelectuales (Vaca y cols., 2015).
- Adaptación curricular individualizada: cada vez se hace más necesaria la creación de currículos personalizados y programas específicos con capacidad de generar confianza en el alumnado a la vez que fomentan su creatividad, competencia y aptitud (Fernández y Extremera, 2002 y Prieto, Sainz y Fernández, 2012). Evidentemente, para que pueda producirse la modificación curricular, debe existir una reforma a nivel legislativo que ampare un nuevo modelo educativo en el que se incluyan importantes transformaciones en las técnicas, métodos y prácticas pedagógicas dirigidas hacia un enfoque biopsicosocial del educando (Cárdenas, 2010).

Nuestro trabajo ha servido para mostrar que las relaciones paterno-filiales en familias con hijos superdotados son más complicadas que en el resto de familias, alcanzando significación estadística en contra del alumno con altas capacidades intelectuales $\chi^2(1, N = 72) = 7.817$; $p < .005$. De esta manera nos unimos a los resultados de otras investigaciones que relacionan la superdotación con dificultades de adaptación social y problemas interpersonales asociados a problemas con padres, profesores, hermanos y compañeros (Gómez y cols., 2014). No obstante, existen investigaciones según las cuales podemos mejorar los desajustes de conducta infantil realizando programas de intervención con padres de alumnos superdotados (Gómez y cols., 2014; Lee, Olszewski-Kubilius y Thomson, 2012; Morawska y Sander, 2009; Robinson, Shore y Enersen, 2007 y Mayorga y Madrid, 2013).

6. Bibliografía

- Agudo, M.T., Cano, M.J. y Burgos C. (2016). ¡Disfruta y Aprende! La alegría de aprender a través de tareas integradas descubriendo nuevas emociones, sentimientos y la realidad que nos rodea. *Aula de Encuentro*, 18 (2), 32-55.
- Aragón, E.L., Delgado, C.I., Aguilar, M., Araújo, A. y Navarro, J.I. (2013). Estudio de la influencia de la inteligencia y el género en la evaluación matemática temprana. *European journal of education and psychology*, 6 (1), 5-18.
- Armstrong, A. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bar-On, R. y Parker, J. (2000). *EQi: YV BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth version*. Technical manual. Toronto: Multi-Health Systems Inc.
- Bermejo, R., Prieto, M.D., Fernández, M.C., Soto, G. y Sainz, M. (2013). Perfil cognitivo-creativo del talento emocional. *Journal of New Approaches In Educational Research (naer)*, 2(1), 13-17.
- Bennett, G., Seashore, H.G., Wesman, A.G., Corral, S. y Cordero, A. (2011). *DAT-5: test de aptitudes diferenciales*. Pearson: Madrid.
- Borges, A., Hernández, C. y Rodríguez E. (2016). Superdotación y altas capacidades intelectuales, tierra de mitos. *RIDPSICLO*, 1(3), 1-11.
- Branda, S. y Porta, L. (2012). Maestros que marcan. Biografía personal e identidad profesional en docentes memorables. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (3), 231-243.
- Calero, M.D. y García, M.B. (2014). Estabilidad temporal del CI y potencial de aprendizaje en niños superdotados: implicaciones diagnósticas. *Anales de psicología*, 30(2), 512-521.
- Cárdenas, C. (2010). Concepciones de los maestros del instituto técnico marco Fidel Suárez de la ciudad de Manizales, frente a las capacidades excepcionales. *Plumilla Educativa*, (7), 283-296.
- Castillo, M., Ezquerro, A., Llamas, F. y López V. (2016). Estudio neuropsicológico basado en la creatividad, las inteligencias múltiples y la función ejecutiva en el ámbito educativo. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, 5, 9-15.

- Chiappe, A. y Cuesta, J. C. (2013). Fortalecimiento de las habilidades emocionales de los educadores: interacción en los ambientes virtuales. *Educación y Educadores*, 16 (3), 503-524.
- Cotes, S.M. y Gómez, M. (2009). Teoría de las inteligencias múltiples: un aporte a la educación superior. *Academia Libre*, (7), 29-35.
- Crespo, N. y Pizarro, R. (1998). Inteligencias múltiples y aprendizajes escolares. *Investigación Educativa*, 2(3), 69-74.
- do Carmo, F. y de Souza, D. (2013). Creatividad en el aula: percepciones de alumnos superdotados y no-superdotados. *Revista de Psicología (PUCP)*, 31(1), 38-66.
- Elices, J.A., Palazuelo, M. y del Caño, M. (2006). El profesor, identificador de necesidades educativas asociadas a alta capacidad intelectual. *FAÍSCA, Revista de Altas Capacidades*, 11(13), 23-47.
- Fernández, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-6.
- Freeman, J. (2006). Un estudio de tres décadas sobre niños superdotados y talentosos. *International Symposium*. Gran Canaria, 2-4.
- Gamboa, M.C., García, Y. y Beltrán, M. (2013). Estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las inteligencias múltiples y el aprendizaje autónomo. *Revista de Investigaciones UNAD*, 12(1), 101-128.
- Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente: teoría de las inteligencias múltiples*. S.L. Fondo de cultura Económica: Ciudad de México.
- Garín, M.P., López, V. y Llamas, F. (2016). Creatividad e inteligencias múltiples según el género en alumnado de Educación Primaria. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, 5, 33-39.
- Gerver, R. (2001). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Madrid, España: Paidós.
- Goleman, D. (2012). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez, M.M., Mata, S., García, M.B., Calero, M.D., Molinero, C., y Bonete, S. (2014). Valoración de un programa de habilidades interpersonales en niños superdotados. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46 (1), 59-69.
- Gómez, M.A. y Valadez, M.D. (2010). Relaciones de la familia y del hijo/a con superdotación intelectual. *Faisca*, 15 (17), 67-85.

- González, M. (2015). *Perfiles cognitivos asociados a alumnos con altas habilidades intelectuales* (Tesis Doctoral). Universidad de Alicante, España.
- González, M.T. y Domingues, F.S. (2015). ¿Existen indicadores para identificar el talento?. *Aula* (21), 21-32.
- Hernández, D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Prieto, L. y Fernández, M.C. (2014). The theory of multiple intelligences in the identification of high-ability students. *Anales de Psicología*, 30(1), 192-200
- Hernández, D. y Gutiérrez, M. (2014). El estudio de la alta capacidad intelectual en España: Análisis de la situación actual. *Revista de educación*, (364), 251-272.
- Jiménez, C. y García, R. (2013). Los alumnos más capaces en España. Normativa e incidencia en el diagnóstico y la educación. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(1), 7-24.
- Kuusisto, E. y Tirri, K. (2015). Desacuerdos al trabajar en equipo: un estudio de caso con estudiantes de ciencias con altas capacidades. *Revista de educación*, (368), 279-303.
- Lee, S.Y., Olszewski-Kubilius, P. y Thomson, D. (2012) The social competence of highly gifted math and science adolescents. *Asia Pacific Education Review*, 13(2), 185–197.
- Larivée, S. (2010). Las inteligencias múltiples de Gardner. ¿ Descubrimiento del siglo o simple rectitud política?. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 2(2), 115-126.
- Llamuca, F. (2013). *La evaluación del aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes de bachillerato técnico especializado contabilidad y administración del colegio Fausto Enrique Molina de Cantón Ambato provincia de Tungurahua* (Trabajo Fin de Grado). Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Ambato (Ecuador).
- López, O. y Navarro, J. (2010). Influencia de una metodología creativa en el aula de primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 89-102.
- López, O. y Navarro, J. (2008). Estudio comparativo entre medidas de creatividad: TTCT vs. CREA. *Anales de Psicología*, 24(1), 138-142.
- López, E., Pulido, M. y Berrios, P. (2014). EQI-Versión corta (EQI-C). Adaptación y validación al español del EQ-i en universitarios. *Boletín de Psicología*, (110), 21-36.

- López, C. (2014). *Superdotación en las escuelas ordinarias* (Trabajo Fin de Grado). Facultad de Educación de Segovia, España.
- Mayorga, M.J y Madrid, D. (2013). Historias de vida en sujetos con altas capacidades: ¿éxito o fracaso en el ámbito académico y socio-laboral?. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (29), 107-128.
- Miñano, P., Cantero M.P. y Castejón J.L. (2008). Predicción del rendimiento escolar de los alumnos a partir de las aptitudes, el autoconcepto académico y las atribuciones causales. *Horizontes educacionales*, 13(2), 11-23.
- Monsalvo, E. y Carbonero, M.A. (2009). Descripción de los factores medidos por la batería BADYG-M y su estudio como variables de intervención educativa. *Revista iberoamericana de educación*, 49(6), 1-9.
- Mora, J. A. y Martín, M. L. (2007). La Escala de la Inteligencia de Binet y Simon (1905) su recepción por la Psicología posterior. *Revista de Historia de la Psicología*, 28 (2/3), 307-313.
- Morawska, A. y Sanders, M. (2009). An evaluation of a behavioural parenting intervention for parents of gifted children. *Behaviour Research and Therapy*, 47 (6), 463–470.
- Muñoz, M.M. y Ayuso, M.J. (2014). Inteligencias múltiples, ¿ocho maneras diferentes de aprender?. *Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, (17), 103-116.
- Peirats, J. y López, M. (2013). Los grupos interactivos como estrategia didáctica en la atención a la diversidad. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (28), 197-211.
- Peña, A. M. (2004). Las teorías de la inteligencia y la superdotación. *Aula Abierta*, (84), 23-38.
- Peña, A.M. (2006). El diagnóstico en Educación como principio de identificación en el ámbito de la superdotación intelectual. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17(1), 59-74.
- Pérez, E., Furlán, L., Heredia, D. y Lescano C. (2015). Estrategias, instrumentos y programas para la identificación y educación del talento. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 2(1), 96-113.
- Perozo, C.Y. (2016). Teoría de inteligencias múltiples: una alternativa en la didáctica de la Química. *Aula de Encuentro*, 17(2), 44-71.

- Prieto, L., Sainz, M. y Fernández, M.C. (2012). Estudio de la Superdotación en España. *AMAzônica*, 10(3), 48-78.
- Ramírez, R., Ramírez, I., Flores, P. y Castro, E. (2013). Análisis de las capacidades de visualización espacial e intelectual en los alumnos con talento matemático. *Revista Mexicana de Psicología*, 30(1), 24-31.
- Robinson, A., Shore, B.M. y Enersen, D.L.. (2007). *Best practices in gifted education: An evidence based guide*. Waco, Texas: Prufrock Pres INC.
- Rodrigues, R. y de Souza, D. (2012). Aceleración de la enseñanza para alumnos superdotados: argumentos favorables y contrarios. *Revista de Psicología (PUCP)*, 30(1), 189-214.
- Rodríguez, A.M. (2013). Modelos de Atención a la Diversidad en Educación Secundaria Obligatoria: Análisis Comparativo de los Planes de Atención a la Diversidad de las Comunidades Autónomas de Andalucía y de la Región de Murcia. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 6 (3), 41-64.
- Ruiz, M.J., Bermejo, R., Ferrando, M., Prieto, M.D. y Sainz, M. (2014). Inteligencia y Pensamiento Científico-Creativo: Su convergencia en la explicación del rendimiento académico de los alumnos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(2), 283-302.
- Ruvalcaba, N. A., Gallegos, J., Flores, A. y Fulquez, S.C. (2013). Las competencias sociemocionales como factor protector ante la sintomatología de ansiedad y depresión en adolescentes. *Psicogente*, 16(29), 55-64.
- Sainz, M., Fernández, M.C. y Soto, G. (2012). Inteligencia Emocional y Alta Habilidad. *AMAzônica*, 10(3), 186-203.
- Sastre, S. (2012). Alta capacidad intelectual: perfeccionismo y regulación metacognitiva. *Revista de neurología*, 54(1), 21-29.
- Suárez, J., Maiz, F. y Meza, M. (2010). Inteligencias múltiples: Una innovación pedagógica para potenciar el proceso enseñanza aprendizaje. *Investigación y postgrado*, 25(1), 81-94.
- Torrance, E.P. (1966) *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.

- 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.
- Vaca, S.L., Álvarez, B. y Paladines, M.B. (2015). Los padres también cuentan. Validación del cuestionario “Conociendo a tu hijo, tu hija”: identificación de niño(a)s de 9 a 10 años con altas capacidades. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 23(89), 795-820.
- Valdés, A.A., Vera, J.A. y Carlos, E.A. (2013). Variables que diferencian a estudiantes de bachillerato con y sin aptitudes intelectuales sobresalientes. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 85-97.
- Valera, C. y Plasencia, I.C. (2006). El proyecto Spectrum: aplicación y actividades de aprendizaje de ciencias en el primer ciclo de la Educación Primaria. *Revista de educación*, (339), 947-958.
- Villanueva, C. y Molero, D. (2014). Musicoterapia en estudiantes con altas capacidades. *Aula de Encuentro*, 1(16), 21-34.
- Yuste, C., Yuste, D., Martínez, R. y Galve J.L. (1998). *BADyG, Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales*. CEPE: Madrid.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- Sánchez Escámez, A. y Baena Sánchez, M.J. (2017). Identificación del alumno con altas capacidades intelectuales: ¿Responsabilidad del maestro o del departamento de orientación educativa y psicopedagogía?. *Aula de Encuentro*, nº 19 (1), pp. 69-91.

Antonia Sánchez Escámez es
Funcionaria en la Subdirección General de Planificación,
Calidad e Investigación de la Consejería
de Sanidad y Política Social de la Región de Murcia
Correo-e: aassee10@yahoo.es

María José Baena Sánchez es
Alumna de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria
en la Universidad Católica San Antonio de Murcia
Correo-e: mariajosebaena1a@gmail.com

Enviado: 19 de febrero de 2017

Aceptado: 10 de abril de 2017