

## **4. Identificación de alumnos de altas habilidades**

### **Introducción**

El objetivo del capítulo consiste en exponer fundamentalmente el proceso seguido en la identificación de los alumnos de altas habilidades de la Región de Murcia. Subrayamos que la idea impulsora de esta investigación ha sido no perder de vista, como finalidad última de todo proceso de identificación, la planificación de estrategias y la adecuación de metodologías que nos lleven a diseñar la respuesta a la diversidad de estos alumnos. Las estrategias más adecuadas no pueden ser en cualquier caso siempre las mismas. Resultarán diferentes según se trate de estudiar a alumnos concretos, previamente identificados, a partir de indicios del comportamiento de los estudiantes, tal vez caracterizado por un tipo de conducta inusual y original, o se trate de desarrollar un programa de identificación en una población muy amplia como podría ser el caso de una ciudad, provincia o comunidad autónoma (Prieto, Parra, Ferrándiz, Sánchez y Ferrando, 2003).

En el primer caso el procedimiento no necesita considerar los “costes” de los recursos materiales y humanos, ya que se identificará como caso único de diagnóstico. En el segundo caso, que es el nuestro, es necesario incorporar criterios de eficiencia donde la parsimonia de los recursos resulta ineludible. En la historia de los procesos de identificación, como bien señalan Almeida y Oliveira (2000), Almeida, Oliveira, Silva y Oliveira (2002), Renzulli (2004) y Tourón, Peralta y Repáraz (1998) se ha

incorporado, en ocasiones, procedimientos de screening con el fin de alcanzar a un número amplio de participantes, con un nivel de recursos aceptable, un breve consumo de tiempo y, todo ello, con un nivel de calidad alto en los resultados.

Las técnicas de screening, por su propia naturaleza, se basan en la utilización de instrumentos de recogida de información muy rápidos de usar y que ofrecen una información de calidad. Pueden ser de ejecución directa por parte del alumnado o de observación indirecta a través de otros participantes, como pueden ser padres, profesores o compañeros. Y cada una de estas opciones o técnicas puede tener unas ventajas y unas limitaciones.

A partir del contexto teórico analizado en los capítulos anteriores, derivamos los siguientes objetivos específicos de nuestra investigación, que recogemos en el primer apartado del capítulo. La precisión de los objetivos nos ayuda a concretar lo que buscamos en el proceso de la preidentificación y, más tarde, en la identificación y concreción del tipo de talento.

En el apartado segundo describimos el método de la investigación. Hemos recogido los participantes y los diferentes instrumentos de evaluación.

El tercer apartado se ha centrado en la descripción del procedimiento y las diferentes fases que hemos seguido para el complicado y laborioso proceso de identificación.

## 4.1 Objetivos de investigación

En este apartado describimos y especificamos tanto el objetivo general como los objetivos específicos de la investigación.

El objetivo general es ofrecer un modelo sobre la configuración cognitivo-emocional de los alumnos de altas habilidades de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia que nos permita ofrecer pautas para la respuesta educativa adecuada según el perfil cognitivo que muestren los alumnos.

En cuanto a los objetivos específicos, nos fijamos los siguientes:

1. Analizar la eficiencia de las escalas de observación para profesores en la identificación de alumnos superdotados.
2. Identificar a los alumnos con altas habilidades pertenecientes a los diferentes centros escolares de la Región de Murcia.

3. Estudiar y caracterizar la tipología a la que pertenecen los alumnos identificados con altas habilidades, según el modelo teórico seguido.
4. Explorar y describir los rasgos de la personalidad, inteligencia emocional, socialización y adaptación (personal, escolar, social y familiar) de los alumnos de altas habilidades.
5. Analizar los rasgos de la personalidad, inteligencia emocional, socialización y adaptación (personal, escolar, social y familiar) de los alumnos de altas habilidades en función del género, ciclo educativo y perfil intelectual.

## 4.2 Método

El objetivo del apartado es describir la muestra de alumnos y centros que han tomado parte en la investigación. Analizamos los instrumentos utilizados y las características de los mismos.

### 4.2.1 Participantes

Los participantes invitados a realizar el primer screening fueron los profesores y los alumnos de 467 colegios de la Región de Murcia (372 públicos y 95 privados). Dichos centros educativos contaban en el curso 2002-03 con 123.616 alumnos matriculados (37.236 en la etapa de Educación Infantil y 86.380 en la etapa de Educación Primaria).

Los participantes con los que comienza nuestro estudio son 505 que, tras tener que superar un proceso de screening, se reducen a 187 alumnos. De estos alumnos, 129 son de género masculino y 58 de género femenino. Sus edades oscilan entre los 5 y los 12 años. El 92% pertenece a la etapa de educación primaria y el 8% al 2º ciclo de la etapa de educación infantil. En la tabla 4.1 aparece la distribución de participantes según el género y ciclo educativo en el que se encuentran estudiando.

**Tabla 4.1.** Distribución de los participantes en el estudio.

<b>género</b>	<b>ciclo educativo</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Masculino	Infantil	49	38,0
	1° ciclo	36	27,9
	2° ciclo	34	26,4
	3° ciclo	10	7,8
Femenino	Infantil	21	36,2
	1° ciclo	22	37,9
	2° ciclo	10	17,2
	3° ciclo	5	8,6

## 4.2.2 Instrumentos

### 4.2.2.1 Escala de nominación para profesores

Para la realización de la fase de screening se ha administrado una escala de nominación dirigida a profesores, basada en la teoría de los tres anillos de Renzulli (1977), comentada en el capítulo 1. Esta escala de tipo Likert está compuesta por 28 ítems, que se distribuyen de la siguiente manera.

La motivación intrínseca se valora mediante diez ítems (por ejemplo, se implica realmente en lo que le interesa, es persistente para realizar la tarea). El rendimiento general se mide con diez ítems (por ejemplo, comprende conceptos y relaciones numéricas avanzadas para su edad, tiene un vocabulario rico y elaborado). Y la creatividad se valora con ocho ítems orientados a evaluar las habilidades siguientes: fluidez, flexibilidad, elaboración y originalidad (por ejemplo, genera gran cantidad de ideas, soluciona problemas inusuales por diferentes procedimientos).

Los ítems fueron contestados por los profesores con respuestas que oscilaban entre 1 y 4, que representan los rangos de variabilidad de las respuesta siguientes: 1) Totalmente en desacuerdo o nunca sucede lo expuesto en el ítem, 2) Algo en desacuerdo o casi nunca sucede lo expuesto en el ítem, 3) Bastante de acuerdo o casi siempre sucede lo expuesto en el ítem, y 4) Totalmente de acuerdo o siempre sucede lo expuesto en el ítem.

En estudios anteriores (Prieto, Parra, Ferrándiz, Sánchez, y Ferrando 2003) hemos encontrado con el uso de esta escala resultados altamente positivos,

obteniendo un coeficiente de fiabilidad de 0,90. A continuación se presentan los coeficientes de fiabilidad, calculados con los participantes de este estudio mediante el alfa de Cronbach.

**Tabla 4.2** Coeficientes de fiabilidad para la escala de nominación de profesores.

<b>ESCALA</b>	<b>K</b>	<b>a</b>
<b>Inventario de nominación profesores</b>	28	0,921
<b>Capacidad General</b>	10	0,822
<b>Motivación</b>	10	0,784
<b>Creatividad</b>	8	0,813

#### 4.2.2.2 Test Breve de Inteligencia de Kaufman

En algunos casos puntuales también utilizamos el K-BIT (Test Breve de Inteligencia de Kaufman y Kaufman, 1994) que nos permitió hacer una primera preselección rápida y objetiva de los alumnos que presentaban habilidades superiores.

El K-BIT está diseñado para la medida de la inteligencia verbal y no verbal en niños, adolescentes y adultos puesto que abarca un amplio ámbito de edades que se extiende desde los primeros niveles instruccionales hasta la edad adulta.

Consta de dos subtest: vocabulario (que incluye dos partes: A, vocabulario expresivo y B, definiciones) y matrices. El subtest 1, vocabulario, es una medida de la habilidad verbal que requiere respuestas orales y que consta de 82 ítems. La parte A, vocabulario expresivo (45 ítems), se aplica a individuos de todas las edades y requiere que la persona dé el nombre de un objeto representado gráficamente. La parte B (Definiciones) se aplica a sujetos de ocho años en adelante y exige que la respuesta se ajuste a dos pistas que se ofrecen (una expresión descriptiva y una palabra a la que faltan algunas letras. Las dos partes del subtest de vocabulario miden conocimiento del lenguaje, habilidades verbales, relacionadas con el aprendizaje escolar apoyándose en el conocimiento de palabras y la formación de conceptos verbales.

El subtest 2, matrices, consta de 48 ítems no verbales con estímulos visuales tanto de tipo figurativo (persona u objetos) como abstracto (formas geométricas o símbolos). Todos los ítems requieren comprender la relación que existe entre los estímulos, son de elección múltiple y deben contestarse bien señalando la respuesta o

bien diciendo la letra que le corresponde. El subtest aprecia habilidades no verbales y capacidad para resolver nuevos problemas, a partir de la aptitud del sujeto para percibir relaciones y completar analogías. El interés del uso del K-BIT en casos de incertidumbre en un screening reside en la rapidez de su administración y su sensibilidad (discriminación) en las puntuaciones superiores de la distribución normal.

### 4.2.2.3 Batería de aptitudes diferenciales y generales

Las versiones del BADyG usadas en la investigación fueron las últimas revisiones publicadas; en concreto, para Educación Infantil y Primaria las versiones BADyG- I, E<sub>1</sub> E<sub>2</sub> y E<sub>3</sub> (Yuste, 1998a, 1998b, 2001; Yuste, Martínez, y Galve, 1998). Suponen la nueva generación de “Badygs”, herederos de los publicados por Yuste en 1989 y usados por Castelló y Batlle (1998).

#### a) BADyG I

La prueba BADyG-I consta de 138 ítems agrupados en categorías referidas a las siguientes habilidades: habilidad mental no verbal, conceptos cuantitativos numéricos, razonamiento con figuras, información, rompecabezas, vocabulario gráfico, percepción auditiva o reproducción de palabras y percepción y coordinación grafo-motriz.

*Madurez intelectual* es un compendio de las subpruebas básicas contempladas en la técnica que se ha utilizado. Es la puntuación que permite la visión más global que se puede tener con el uso de esta técnica. Indica facilidad para el razonamiento y para la resolución de problemas planteados de forma verbal y figurativa.

*Inteligencia general no verbal.* Intenta medir la capacidad de razonamiento pre-lógico, de resolver problemas propuestos figurativamente a base de dibujos y figuras geométricas, de encontrar una característica común a varios dibujos y de completar figuras para que tengan una correcta inteligibilidad.

La subprueba denominada *Inteligencia General Verbal* indicará la capacidad intelectual verbal, capacidad para asimilar los conceptos numéricos y verbales. Es la inteligencia más relacionada con estructuras mentales adquiridas en el tiempo, a través de la acumulación de experiencias y conocimientos socioculturales, influenciada en gran medida por el medio ambiente educador.

*Conceptos cuantitativos y numéricos.* La prueba indica la correcta asimilación de una serie de conceptos cuantitativos elementales, necesarios para apoyar el desarrollo del factor numérico.

*Información.* Esta subprueba trata de medir la asimilación de datos relacionados con el medio ambiente socio-cultural. Estos datos son conocimientos memorizados y asimilados a través del intercambio oral fundamentalmente con la familia, el colegio, los medios de comunicación visoauditivos.

*Vocabulario gráfico.* Permite medir una serie de conceptos verbales para constatar el vocabulario básico del niño, el nivel de conocimiento de conceptos verbales, como sinónimos y relaciones analógicas entre palabras.

*Percepción auditiva: discriminación de palabras.* Permite determinar la discriminación de sonidos de una serie de palabras cuyo significado suele ignorar, y su capacidad para reproducir esos sonidos.

*Habilidad mental no-verbal.* Ejercita un razonamiento muy básico, pero a través de un análisis perceptivo debe realizar una síntesis lógica.

*Razonamiento con Figuras.* Es una de las pruebas más típicas para medir el razonamiento. Debe englobar en un género común cuatro de las figuras para poder rechazar la restante.

*Rompecabezas.* Se trata de completar un trozo para lograr un equilibrio de simetría y significado en el total resultante. La prueba se diferencia de la de Habilidad mental no verbal porque sólo debe encontrar una especie de equilibrio simétrico en las figuras para poder responder correctamente, y los factores perceptivos de forma, tamaño, distancia, dirección, adquieren mayor importancia, frente a los significativos.

La última subprueba, *Percepción y Coordinación Grafo-motriz*, mide el nivel de percepción visual y la capacidad de coordinar los movimientos para reproducir configuraciones geométricas sencillas.

## **b) BADyG E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub> y E<sub>3</sub>**

Se utilizan en el primer, segundo y tercer ciclo, respectivamente. Están formadas por un número de ítems diferentes según el instrumento y subprueba. Exploran variables, con pequeñas diferencias entre ellas, como: relaciones analógicas, problemas numéricos, matrices lógicas, cálculo numérico, órdenes verbales complejas, figuras giradas, memoria inmediata, alteraciones en la escritura y discriminación de diferencias.

*Inteligencia general* es un compendio, igual que en el caso anterior, de las subpruebas básicas (en concreto seis) contempladas en la técnica que se ha utilizado y nos ofrece información global de su capacidad general para establecer relaciones entre conceptos abstractos utilizando variedad de contenidos mentales.

*Razonamiento lógico* es una dimensión síntesis de distintas capacidades para detectar reglas inductivas y analógicas en variedad de contenidos de información.

La subprueba denominada *Relaciones analógicas o analogías verbales* evalúa la aptitud para establecer relaciones analógicas además de la comprensión de los conceptos que las sustentan.

La prueba denominada *Problemas numérico-verbales* nos informa de la aptitud para comprender y resolver problemas numéricos (razonamiento numérico clásico) y en menor grado también mide la rapidez y seguridad en el cálculo numérico.

La subprueba llamada *Matrices lógicas o de figuras* evalúa la aptitud para relacionar figuras geométricas en ordenaciones seriales y analógicas en un espacio de representación lógica.

*Ordenes complejas* es una subprueba que pretende evaluar la comprensión de conceptos básicos espaciales, comprobando la correcta adquisición de significados básicos para la comprensión verbal (sólo para primer ciclo).

Sólo para tercer ciclo, se utiliza una técnica denominada *Series numéricas* que permite evaluar la aptitud para detectar relaciones en series lógicas, en ella se requiere determinar una ley o período de repetición en serie numéricas.

También, sólo para quinto y sexto, *Completar oraciones* es una subprueba que pretende evaluar la comprensión de conceptos en una oración que se debe completar para que adquiera una significación adecuada, valorando así el nivel de información de la persona que contesta.

La subprueba *Encajar figuras*, de acuerdo con lo que expresa el manual para su correcta administración, evalúa para alumnado de quinto y sexto la habilidad para completar mentalmente encajando unas figuras que se han de girar, con la imaginación, con una adecuada posición, tamaño, forma y distancia en una superficie.

La subprueba *Figuras giradas* evalúa (sólo para primer ciclo y segundo) la habilidad para girar figuras en un espacio bidimensional y establecer su igualdad y diferencia.

*Memoria inmediata* se evalúa a través de dos estrategias, para primer ciclo es una subprueba que evalúa la capacidad para retener significados escuchados en un relato y



seguidos visualmente en un espacio gráfico. Para segundo y tercer ciclo de Educación Primaria se relata al alumnado un texto de algo más de un folio de extensión y sobre esta narración se le hace un número amplio de preguntas.

Para segundo y tercer ciclo, son dos las subpruebas relacionadas con los aprendizajes de la lectoescritura. La subprueba *Alteraciones de la escritura* nos permite evaluar las alteraciones de la escritura relacionadas con las dificultades de tipo disléxico. La subprueba *Memoria visual ortográfica* nos permite evaluar la discriminación visual ortográfica de palabras que dependerá de la retentiva a largo plazo, así como de la mayor o menor familiaridad de su uso.

La última subprueba es la denominada *Atención: discriminación de diferencias* y evalúa rapidez en discriminación visual de dibujos en la comparación de figuras para encontrar pequeñas diferencias entre ellas.

En suma, estas pruebas permiten hallar el CI referido a la inteligencia general del alumno, así como puntuaciones parciales sobre factores verbales, numéricos, espaciales y lógicos. En la tabla 4.3 presentamos un resumen de los diferentes niveles y subpruebas que presenta la Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales.

**Tabla 4.3** Niveles y subtests de la Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales

<b>BADyG I</b>	<b>BADyG E<sub>1</sub></b>	<b>BADyG E<sub>2</sub></b>	<b>BADyG E<sub>3</sub></b>
Habilidad mental no-verbal	Relaciones analógicas	Relaciones analógicas	Analógicas verbales
Conceptos cuantitativo-numéricos	Calculo numérico	Calculo	Series numéricas
Razonamiento con Figuras	Matrices	Matrices Lógicas	Matrices Lógicas
Información	Memoria	Memoria Visual-Ortográfica	Memoria Visual-Ortográfica
Rompecabezas	Problemas numéricos verbales	Memoria relato oral	Memoria relato oral
Vocabulario Gráfico	Figuras giradas	Problemas numéricos	Problemas numéricos

Percepción auditiva	Órdenes verbales complejas	Figuras giradas	Encajar figuras
Percepción y coordinación grafomotriz	Discriminación diferencias	Discriminación diferencias	Discriminación diferencias
		Completar oraciones	Completar oraciones

#### 4.2.2.4 Test de pensamiento creativo de Torrance

El objetivo del Test de Pensamiento Creativo de Torrance (TTCT) es evaluar la creatividad de niños y adolescentes. Consta de dos subpruebas (verbal y figurativa), cada una de ellas tiene dos formas (A y B). Los alumnos dan múltiples respuestas a estímulos tanto verbales como de figuras, que son puntuados según la fluidez (o el número de ideas); la flexibilidad, con respecto a la variedad de las perspectivas representadas en las ideas; la originalidad (la infrecuencia estadística) y la elaboración de las ideas más allá de lo requerido por el estímulo. Hemos utilizado el test de Pensamiento Creativo de Torrance (1974), en su forma A, modalidad figurativa que va dirigido a evaluar el nivel de imaginación realizando dibujos. Consta de tres subtests: a) componer un dibujo, b) acabar un dibujo, y c) componer diferentes realizaciones utilizando un mismo estímulo.

En el primero, *componer un dibujo*, se le pide al niño que realice un dibujo a partir de una forma dada, consistente en un trozo de papel adhesivo de color. El papel según el autor, podría parecerse a una lágrima, un huevo o a una pera. Hay que destacar que si el niño no pone título, no se puede calificar. El objetivo es dar una finalidad a algo que previamente no tenía. Las habilidades que se valoran con este primer subtest son: a) originalidad, consistente en considerar las respuestas novedosas, no familiares e inusuales; y b) elaboración, se refiere a la cantidad de detalles que el niño añade al dibujo con el objetivo de embellecerlo.

El segundo subtest, *acabar un dibujo*, consta de 10 trazos, a partir de los cuales el niño tiene que utilizarlos realizando diferentes dibujos y poniéndoles un título. Se evalúa la elaboración (número de detalles añadidos al dibujo), la originalidad (respuestas inusuales y poco convencionales), la flexibilidad (variedad de categorías en las respuestas) y en menor grado la fluidez (número de dibujos con título realizados).

El tercer y último subtest, *las líneas paralelas*, consta de 30 pares de líneas paralelas. El objetivo es hacer tantos dibujos como se pueda utilizando los 30 pares. Se mide la fluidez (aptitud para hacer asociaciones múltiples a partir de un estímulo único); la flexibilidad, originalidad y elaboración (Torrance, 1974).

#### 4.2.2.5 Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil

El uso del cuestionario TAMAI para explorar el área de “Adaptación personal, escolar, social y familiar” nos va a permitir contemplar la percepción y aceptación que el alumno tiene tanto de sí mismo como de determinados contextos en los que se desarrolla y se socializa; sabiendo que tan importante es la situación real del contexto y su evaluación, como la percepción que puedan tener las personas insertas en él. De la interacción de la persona con el contexto nos interesa, también, la valoración que ella hace de éste.

Es conveniente poner de manifiesto que aunque las edades cronológicas de los sujetos de la muestra con la que hemos trabajado no se ajustan de manera precisa a los requerimientos estandarizados del manual, hemos procedido con un alumnado de edades mentales equivalentes capaces de comprender y dar respuesta a las preguntas del cuestionario.

Al administrar y corregir el TAMAI (Hernández y Hernández, 2002) nos van a interesar múltiples factores, además de esas cuatro áreas o factores denominados: adaptación personal, escolar, social y familiar. Esos factores se pueden apreciar en estos esquemas que se adjuntan más adelante. En ellos se incorporan los considerados para el primer y segundo nivel. En nuestro caso, se tendrán presente desde primero hasta quinto para el primer nivel y contemplaremos para el alumnado de sexto el segundo nivel.

La estructura factorial que los autores han propuesto para el primer y segundo nivel es la que se adjunta; en este esquema se ha unificado los niveles y hemos dejado subrayados los factores que se añaden o que son peculiares para el segundo nivel.

Este test nos ofrece una puntuación denominada *Inadaptación general* que nos da una visión global de la forma de encontrarse esta persona ajustada con carácter general.

Esta *inadaptación personal* se puede dar caracterizada en algunas de estas situaciones personales: a) *desajuste disociativo*, con un concepto de vida difícil, problemática, con tendencia a imaginar o elaborar pensamientos negativos o

pesimistas y b) *autodesajuste*, entendido como neuroticismo con desfiguración de la realidad, sentimientos intensos y desproporcionados y con aspectos conativos con bloqueos, inhibiciones, etc.

La puntuación referida a la *inadaptación escolar* nos informa, más concretamente, de los comportamientos inadecuados en el ámbito escolar. Y para tener una idea clara de esta dimensión se expresa, de manera específica, a partir de tres subfactores: *inadaptación escolar externa* que se manifiesta a través de baja laboriosidad en el aprendizaje y con conductas disruptivas en el aula, *aversión a la institución* que recoge dos aspectos, por un lado, la insatisfacción con la forma de explicar el profesor y su forma de tratar a los alumnos y por el otro, el desagrado general con el centro o cualquier situación escolar y, por último, *aversión al aprendizaje* que nos informa de un desagrado por todo lo que significa aprender o desmotivación por el saber en general.

Del mismo modo, la dimensión *inadaptación social* se puede entender de forma general como una incapacidad o dificultad para desarrollar las relaciones sociales. Se supone conformado, por dos subdimensiones: la primera, *autodesajuste social* es entendida como una falta de control social, respeto o consideración hacia los demás y las normas sociales establecidas con carácter general y la segunda dimensión es la denominada *restricción social*: *introversión* y *hostilgenia*.

La *inadaptación familiar* se explora a través de ítems que nos informan de la existencia de insatisfacción familiar en general o alteraciones en la relación con los hermanos.

A continuación se presentan los coeficientes de fiabilidad, calculados con los participantes de este estudio mediante el alpha de Cronbach.

**Tabla 4.4** Coeficientes de fiabilidad para Test de Adaptación.

ESCALA	K	a
<b>Adaptación General</b>	175	0,750
Adaptación personal nivel 1	28	0,649
Adaptación personal nivel 2	23	0,644
Adaptación escolar	31	0,582
Adaptación social	35	0,243
Insatisfacción familiar	5	0,638
Insatisfacción con los hermanos	5	0,656

#### 4.2.2.6 Cuestionarios de personalidad para niños

Estos cuestionarios tienen como objetivo valorar los rasgos clásicos de la personalidad en formato de factores bipolares. A continuación comentamos los diferentes factores

Hemos utilizado el Cuestionario de Personalidad ESPQ (Early School Personality Questionnaire, Form A), diseñado por Coan y Cattell (1990) para niños de 6-8 años. Este test nos permite apreciar trece rasgos de primer orden y dos de segundo orden.

Además, para niños de 8 a 12 años hemos utilizado el CPQ (Children's Personality Questionnaire, For A, Parts A) confeccionado por Porter y Cattell (1990), cuyo objetivo es evaluar catorce rasgos de primer orden y tres de segundo orden. A continuación pasamos a comentar los diferentes rasgos:

*Reservado-Abierto.* El niño que puntúa alto, generalmente se caracteriza por ser abierto y social, y el que puntúa bajo por ser más frío y alejado. En esta época de la infancia, la diferencia entre ambos se pone particularmente de manifiesto en el grado en que el niño responde favorablemente a la actuación de los profesores y, en general, a toda la situación escolar.

*Inteligencia Baja-Alta.* Una puntuación alta indica un niño "brillante", rápido en su comprensión y aprendizaje de las ideas, mientras que en el otro polo está el niño más "corto" y de lento aprendizaje y comprensión.

*Emocionalmente Afectado-Estable.* El niño con puntuación alta se muestra con una relativa calma, parece estable y socialmente maduro, y está mejor preparado para relacionarse con los demás, mientras que en el otro polo el niño tiene menos tolerancia a la frustración es más propenso a perder el control emocional.

*Calmoso-Excitable.* Esta escala parece medir la tendencia a exhibir excitación a una pequeña provocación, o una hiperactivación a diferentes tipos de estímulos. La puntuación baja parece describir al niño emocionalmente plácido.

*Sumiso-Dominante.* El niño con puntuación alta es relativamente activo, dogmático y agresivo, mientras que en el polo opuesto este niño es más dócil. En esta época de la infancia, la probable expresión de este factor es más la conducta agresiva que una dominancia que tenga éxito, puesto que los niños no han aprendido todavía las técnicas de manipulación social. Un sujeto E+ tiene a menudo problemas de conducta, pero si su dogmatismo es manejado de modo que desarrolle una expresión más constructiva, la adaptación posterior del niño puede tener más éxito.

*Sobrio-Entusiasta.* El niño con puntuación alta es bastante entusiasta, optimista y seguro de sí mismo. El niño con puntuación baja es más serio y se autodesaprueba. Los estudios realizados parecen mostrar que el niño con puntuación alta proviene en mayor proporción de un medio familiar relativamente seguro y cariñoso, mientras que el ambiente familiar del niño desurgente está más caracterizado por una privación de afectos.

*Despreocupado-Consciente.* La escala parece reflejar el grado en que el niño ha incorporado los valores del mundo de los adultos. En esta época de la infancia tiene especial importancia la valoración que da él a su rendimiento en la situación escolar.

*Cohibido-Emprendedor.* Junto con la escala reservado-abierto, este factor es un componente de la Extraversión-Introversión, y se expresa en diferentes grados de sociabilidad. Mientras que el niño con puntuación alta es sociable en el sentido de que muestra una respuesta emocionalmente positiva a las personas, el niño con puntuación alta lo es en el sentido de que se relaciona libre y atrevidamente con los demás. El niño con puntuación baja es más sensible, se amedrenta fácilmente y, mediante el alejamiento, intenta evitar la amenaza y excesivas estimulaciones sociales.

*Sensibilidad Dura-Blanda.* Los resultados de los estudios señalan que el modelo de personalidad asociado con el polo alto de esta escala es un tipo de sensibilidad fomentada por la superprotección. Consecuentemente, un niño I+ tiende a mostrar una mayor dependencia (temerosa evitación de la amenaza física y simpatía por las necesidades de los demás. Que la que muestra el niño I-, que es más independiente.

*Seguro-Dubitativo.* El niño con puntuación alta tiende a ser individualista, motrizmente reprimido, crítico con los demás y despreciativo, mientras que el niño J- es más libremente expresivo y activo, así como poco crítico.

*Sencillo-Astuto.* Entre los adultos, el sujeto con puntuación alta se describe como socialmente receptivo y habilidoso, realista y oportunista, mientras que el niño con puntuación baja es más llano, sentimental y torpe socialmente. La expresión específica de este factor en los niños parece menos claramente definida. Sin embargo, la puntuación alta señala ese sujeto que ha captado mejor los modos de los adultos y de sus compañeros y, consecuentemente, persigue sus propios intereses mejor que el niño con puntuación baja, aunque ello no quiere decir que resulte más maduro.

*Sereno-Aprensivo.* Es la escala más directamente relacionada con una zozobra subjetiva manifiesta, y entre los adultos es el factor que mejor diferencia a los neuróticos de los normales. La reacción de aprensividad del sujeto con puntuación alta se podría caracterizar de diferentes modos: irritabilidad, ansiedad o depresión,

según situaciones. Inquietud, aflicción y congoja del ánimo, que no deja sosegar, o por el riesgo que amenaza, o por el mal que ya se padece

*Más integrado-menos integrado.* En los adultos el factor señala los sujetos que tienen mucho control de sus emociones y de su conducta en general. El niño con puntuación baja indica despreocupación por el control de los deseos y por las demandas sociales. Un niño con puntuación baja podría, por ejemplo, tener más problemas con las normas escolares, no con una intención delincuente, sino por despreocupación y negligencia.

*Relajado-Tenso.* Entre los adultos, esta escala se relaciona con muy diferentes conductas sintomáticas que generalmente podrían explicarse en términos de tensión nerviosa o impulso no descargado. El niño con puntuación alta se siente frustrado y puede mostrar irritabilidad o mal humor; el niño con puntuación baja, polo relajado de la escala, parece reflejar un tipo de compostura que hace fácil la sociabilidad.

*Ansiedad baja-Ansiedad alta.* El niño que puntúa bajo suele encontrar que la vida es gratificante y que logra llevar a cabo lo que cree importante. El niño que puntúa alto se presenta lleno de ansiedad (en su sentido corriente). No es necesariamente un neurótico, pues la ansiedad puede ser ocasional, pero puede presentar algún desajuste, como estar insatisfecho con su posibilidad de responder a las urgencias de la vida o con sus éxitos en lo que desea. En el extremo es un índice de desorganización de la acción y de posibles alteraciones fisiológicas.

*Introversión-Extraversión.* El niño que puntúa bajo tiende a ser reservado, autosuficiente e inhibido en los contactos personales. Esto puede ser favorable o desfavorable, según la situación particular en la que tiene que actuar, así, por ejemplo, la introversión es una variable predictiva interesante para el trabajo de precisión. El niño que puntúa alto en extraversión es socialmente desenvuelto, no inhibido, con buena capacidad para lograr y mantener contactos personales. Esto puede ser muy favorable en las situaciones que exigen este tipo de temperamento; pero no debe considerarse en general como buen predictor, por ejemplo para el rendimiento escolar.

*Calma-Excitabilidad/Dureza.* El niño que puntúa bajo es de sensibilidad blanda, impresionable, acomodaticio y sumiso, sobrio y prudente, sentimental, socialmente escrupuloso y poco expresivo. El niño que puntúa alto tiende a ser hiperactivo y de sensibilidad dura, agresiva y obstinada, entusiasta, calculadora y perspicaz; aunque le gusta la actividad en grupo, se despreocupa de las normas y sigue sus propias necesidades.

A continuación se presentan los coeficientes de fiabilidad, calculados con los participantes de este estudio mediante el alpha de Cronbach.

**Tabla 4.5** Coeficientes de fiabilidad para HSPQ.

<b>ESCALAS</b>	<b>K</b>	<b>a</b>
<b>Personalidad ESPQ</b>	157	0,754
Reservado- Abierto	12	0,124
Inteligencia Baja- Alta	16	0,681
Emocionalmente Afectado- Estable	12	0,560
Calmoso- Excitable	12	0,628
Sumiso-dominante	12	0,784
Sobrio-Entusiasta	12	0,419
Despreocupado-consciente	12	0,154
Cohibido-emprendedor	12	0,572
Sensibilidad dura-blanda	12	0,675
Seguro-dubitativo	12	0,362
Sencillo-astuto	12	0,506
Sereno-aprensivo	12	0,596
Relajado-Tenso	12	0,701

**Tabla 4.6** Coeficientes de fiabilidad para CPQ.

<b>Personalidad CPQ</b>	140	0,019
Reservado- Abierto	10	0,426
Inteligencia Baja- Alta	10	0,435
Emocionalmente Afectado- Estable	10	0,180
Calmoso- Excitable	10	0,604
Sumiso-dominante	10	0,464
Sobrio-Entusiasta	10	0,523
Despreocupado-consciente	10	0,418
Cohibido-emprendedor	10	0,423
Sensibilidad dura-blanda	10	0,622
Seguro-dubitativo	10	0,407
Sencillo-astuto	10	0,537
Sereno-aprensivo	10	0,244
Menos integrado-mas integrado	10	0,420
Relajado-Tenso	10	0,519



#### 4.2.2.7 Cuestionario de inteligencia emocional

El cuestionario de Inteligencia Emocional de Chiriboga y Franco (2002), nos ha permitido valorar una serie de dimensiones de la inteligencia emocional y establecer algunas diferencias entre alumnos normales y de altas habilidades. Este cuestionario evalúa los siguientes componentes:

*Autoconciencia:* se refiere al conocimiento de nuestras propias emociones y cómo nos afectan. Es la capacidad de reconocer y entender en uno mismo las propias fortalezas, debilidades, estados de ánimo, emociones e impulsos, así como el efecto que éstos tienen sobre los demás.

*Autocontrol:* es la habilidad de controlar nuestras propias emociones e impulsos para adecuarlos a un objetivo, de responsabilizarse de los propios actos, de pensar antes de actuar y de evitar los juicios prematuros. Las personas que poseen esta competencia son sinceras e íntegras, controlan el estrés y la ansiedad ante situaciones comprometidas y son flexibles ante los cambios o las nuevas ideas.

*Aprovechamiento emocional:* es la habilidad de estar en un estado de continua búsqueda y persistencia en la consecución de los objetivos, haciendo frente a los problemas y encontrando soluciones. Esta competencia se manifiesta en las personas que muestran un gran entusiasmo por su trabajo y por el logro de las metas por encima de la simple recompensa, con un alto grado de iniciativa y compromiso, y con gran capacidad optimista en la consecución de sus objetivos.

*Empatía:* es la habilidad para entender las necesidades, sentimientos y problemas de los demás, poniéndose en su lugar, y responder correctamente a sus reacciones emocionales. Las personas empáticas son aquellas capaces de escuchar a los demás y entender sus problemas y motivaciones, que normalmente tienen mucha popularidad y reconocimiento social, que se anticipan a las necesidades de los demás y que aprovechan las oportunidades que les ofrecen otras personas.

*Habilidades Sociales:* es el talento en el manejo de las relaciones con los demás, en saber persuadir e influenciar a los demás. Quienes poseen habilidades sociales son excelentes negociadores, tienen una gran capacidad para liderar grupos y para dirigir cambios, y son capaces de trabajar colaborando en un equipo y creando sinergias grupales.

A continuación se presentan los coeficientes de fiabilidad, calculados con los participantes de este estudio mediante el alpha de Cronbach.

**Tabla 4.7** Coeficientes de fiabilidad para la Escala de Inteligencia Emocional.

<b>ESCALAS</b>	<b>K</b>	<b>a</b>
<b>Inteligencia emocional</b>	60	0,842
<b>Autoconciencia</b>	12	0,445
<b>Autocontrol</b>	12	0,385
<b>Aprovechamiento emocional</b>	12	0,649
<b>Empatía</b>	12	0,648
<b>Habilidades sociales</b>	12	0,654

#### 4.2.2.8 Batería de Socialización

Hemos utilizado la Batería de socialización (BAS) nivel 1 y nivel 2 (Silva y Martorell, 1989) dirigida a profesores y a padres. El objetivo es estudiar la percepción que tienen los padres y profesores sobre sus hijos y alumnos de altas habilidades y la forma de relacionarse éstos con los demás.

Es un buen instrumento porque nos ofrece dobles visiones respecto a los mismos aspectos, lo que nos invita, más que a encontrar diferencias de parecer en el juicio valorativo que hacen profesores y padres, a apreciar las formas de comportarse o manifestarse los individuos en contextos diferentes: escuela y familia. Nos permite valorar dimensiones tan interesantes como: liderazgo, jovialidad, sensibilidad social, respeto-autocontrol, agresividad-terquedad, apatía-retraimiento y ansiedad-timidez. Además ofrece una visión global del grado de adaptación social del sujeto según el juicio de los mayores a través de una escala denominada criterial-social.

#### Escalas de aspectos facilitadores:

*Liderazgo*, compuesta por 17 elementos; detecta aspectos de liderazgo en una connotación positiva, adaptativa y aglutinante. Una puntuación alta indica popularidad, iniciativa, confianza en sí mismo y espíritu de servicio.

*Jovialidad*, con 12 elementos; mide extraversión en sus connotaciones concretas de sociabilidad y buen ánimo. Las relaciones sociales se toman por el lado fácil y alegre de la vida para lograr una buena integración.

*Sensibilidad social*, con 14 elementos; evalúa el grado de consideración y preocupación de la persona hacia los demás, en particular hacia aquéllos que tienen problemas y son rechazados y postergados.

*Respeto-autocontrol*, con 18 elementos; aprecia el acatamiento de reglas y normas sociales que facilitan la convivencia en el mutuo respeto. Se valoran el sentido de responsabilidad y autocrítica y, en general, la asunción de un rol maduro en las relaciones interpersonales.

**Escalas de aspectos perturbadores/inhibidores:**

*Agresividad-terquedad*, con 17 elementos; detecta varios aspectos de la conducta impositiva, perturbadora y a veces francamente antisocial. Su núcleo principal está en la resistencia a las normas, la indisciplina y la agresividad verbal o física. Además, se relaciona con la hiperactividad motriz, aunque ésta no aparezca suficientemente recogida.

*Apatía-retraimiento*, con 19 elementos; aprecia el retraimiento social, la introversión y, en casos extremos, un claro aislamiento; hay otros contenidos relacionados con éstos: la torpeza, la falta de energía e iniciativa (apatía) y, en grados extremos, la depresión en su vertiente asténica.

*Ansiedad-timidez*, con 12 elementos; mide varios aspectos relacionados con la ansiedad (miedo, nerviosismo) y relacionados con la timidez (apocamiento, vergüenza) en las relaciones sociales.

*Escala Criterial-socialización*. Consta de 15 elementos, que ofrecen una visión global del grado de adaptación social del alumno según el juicio de sus profesores y padres.

A continuación, se presentan los coeficientes de fiabilidad, calculados con los participantes de este estudio mediante el alpha de Cronbach.

**Tabla 4.8.** Coeficientes de fiabilidad para la Batería de Socialización Bas 1.

ESCALA	K	a
<b>Socialización padres</b>	117	0,797
<b>Liderazgo</b>	17	0,901
<b>Jovialidad</b>	11	0,841
<b>Sensibilidad social</b>	14	0,849
<b>Respeto-autocontrol</b>	12	0,778
<b>Agresividad</b>	17	0,935
<b>Retraimiento</b>	19	0,941
<b>Ansiedad Timidez</b>	12	0,778

**Tabla 4.9.** Coeficientes de fiabilidad para la Batería de Socialización Bas 2.

<b>Socialización profesores</b>	114	0,775
<b>Liderazgo</b>	17	0,802
<b>Jovialidad</b>	12	0,761
<b>Sensibilidad social</b>	14	0,738
<b>Respeto-autocontrol</b>	18	0,843
<b>Agresividad-terquedad</b>	17	0,824
<b>Apatía-retraimiento</b>	19	0,839
<b>Ansiedad Timidez</b>	12	0,689

Antes de acabar este apartado quisiéramos decir que, como en cualquier proceso de investigación, hemos registrado variables situacionales que contextualizan gran parte de los datos recogidos por otras técnicas estandarizadas. Además de los datos propios para establecer análisis diferenciales con respecto al género, edad y curso, hemos obtenido información relativa al contexto familiar (estructura familiar, estudios y profesión de los padres, etc.) y datos referidos al centro escolar (tipo de centro, número de alumnos por aula, género del tutor que los atiende).

### 4.2.3 Procedimiento

El trabajo empírico se llevó a cabo en tres fases a las que hemos denominado: preidentificación, identificación y configuración emocional. A continuación describiremos paso a paso los detalles de los procesos desarrollados.

#### 4.2.3.1 Fase I: Preidentificación

En primer lugar, como procedimiento de screening, se facilitó a todos los centros indicados con anterioridad ejemplares de la escala de nominación; se solicitó a todos los profesores que valoraban si tenían en sus aulas alumnado con esas notas de excepcionalidad, rareza y valía (de las que hablábamos en el primer punto); y se pidió que la cumplimentaran intentando describir fidedignamente las características de los individuos.

Este primer screening dio como resultado la obtención de 505 propuestas de identificación de alumnos. Y con estas propuestas, teniendo en cuenta que se podían

obtener puntuaciones directas para cada una de las tres dimensiones recogidas, se volvió a realizar una nueva selección. Ésta consistió en restringir las actuaciones subsiguientes a quienes hubieran sido valorados por los profesores con percentiles iguales o superiores a 75 en dos de las tres dimensiones consideradas: capacidad de rendimiento general y creatividad, características propias de los alumnos de altas habilidades Renzulli (1977) y Sternberg y Lubart (1995).

#### **4.2.3.2 Fase II: Identificación**

Para la identificación propiamente dicha hemos utilizado dos instrumentos como protocolo para la detección de alumnos con altas habilidades: para la exploración del área cognitiva la Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADYG) en distintas versiones y para el estudio de la creatividad el Test de Pensamiento Creativo de Torrance (TTCT, Torrance Thinking Creative Test, 1974). Estos tests nos permitieron estudiar la compleja configuración cognitiva y creativa de los 187 niños identificados.

Con la información recogida a través de dichos instrumentos procedimos, tal y como sugiere el modelo del profesor Castelló, a trazar los perfiles intelectuales de dichos alumnos. El modelo de identificación, tal y como se comentó en el capítulo primero, permite diferenciar cinco categorías intelectuales: Talentos simples; alumnos que obtienen un centil igual o superior a 95 en alguna de las habilidades valoradas; talentos múltiples, los alumnos que obtienen puntuaciones de 95 o superiores en más de una aptitud; Talentos complejos, los alumnos que obtienen en determinadas aptitudes puntuaciones que se sitúan en el centil 80 o por encima; Talentos conglomerados, los que combinan dentro de su perfil, como mínimo, un talento complejo con un simple y, superdotados; que son los alumnos que obtienen una puntuación de 75 o superior en la mayoría de las aptitudes valoradas.

En función del BADyG se han diferenciados las aptitudes consideradas para trazar el perfil. A continuación expondremos, a modo de ejemplo, dos de las cuatro tablas creadas para mostrar de forma resumida los criterios seguidos en la identificación de alumnos superdotados y talentosos con los dos instrumentos comentados anteriormente. La tabla 4.10 muestra las aptitudes intelectuales que valora el BodyG E<sub>3</sub>, y las que son consideradas al trazar los diferentes perfiles intelectuales con las puntuaciones necesarias. La tabla 4.11 ofrece lo mismo pero para niños de cinco años.

Tabla 4.10 Indicadores para el perfil intelectual de niños de 10 a 12 años

TALENTO		BADyG E <sub>3</sub>								
		ML	RA	SN	PN	CO	C	MR	MV	FG
SIMPLES	Verbal				95					
	Creativo						95			
	Lógico	95								
	Matemático				95					
	Espacial									95
		ML	RA	SN	PN	CO	C	MR	MV	FG
COMPLEJOS	Académico	80			80			80		
	Figurativo	80								80
	Artístico-Figurativo	80					80			80
		ML	RA	SN	PN	CO	C	MR	MV	FG
Superdotado		75	75	75	75	75	75	75	75	75

ML- matrices lógicas, RA- relaciones analógicas, SN- series numéricas, PN-problemas numérico verbales, CO-completar oraciones, C- creatividad, MR- memoria relato oral, MV- memoria visual ortográfica, FG- figuras giradas.

Tabla 4.11. Indicadores para el perfil intelectual de niños de 5 años.

TALENTO		BADyG I						
		HM	RL	IN	VG	CN	C	R
SIMPLES	Verbal			95				
	Creativo						95	
	Lógico	95						
	Matemático					95		
	Espacial							95
		HM	RL	IN	VG	CN	C	R
COMPLEJOS	Académico	95		95				
	Figurativo	95						95
	Artístico-Figurativo	95					95	95
		HM	RL	IN	CO	CN	C	MR
Precoces		75		75			75	75
<b>HM-</b> Habilidad mental no verbal, <b>RL-</b> relaciones lógicas, <b>IN-</b> información, <b>VG-</b> vocabulario gráfico, <b>CN-</b> conceptos cuantitativos numéricos, <b>C-</b> creatividad, <b>R-</b> rompecabezas.								

#### 4.2.3.3 Fase III: Configuración emocional

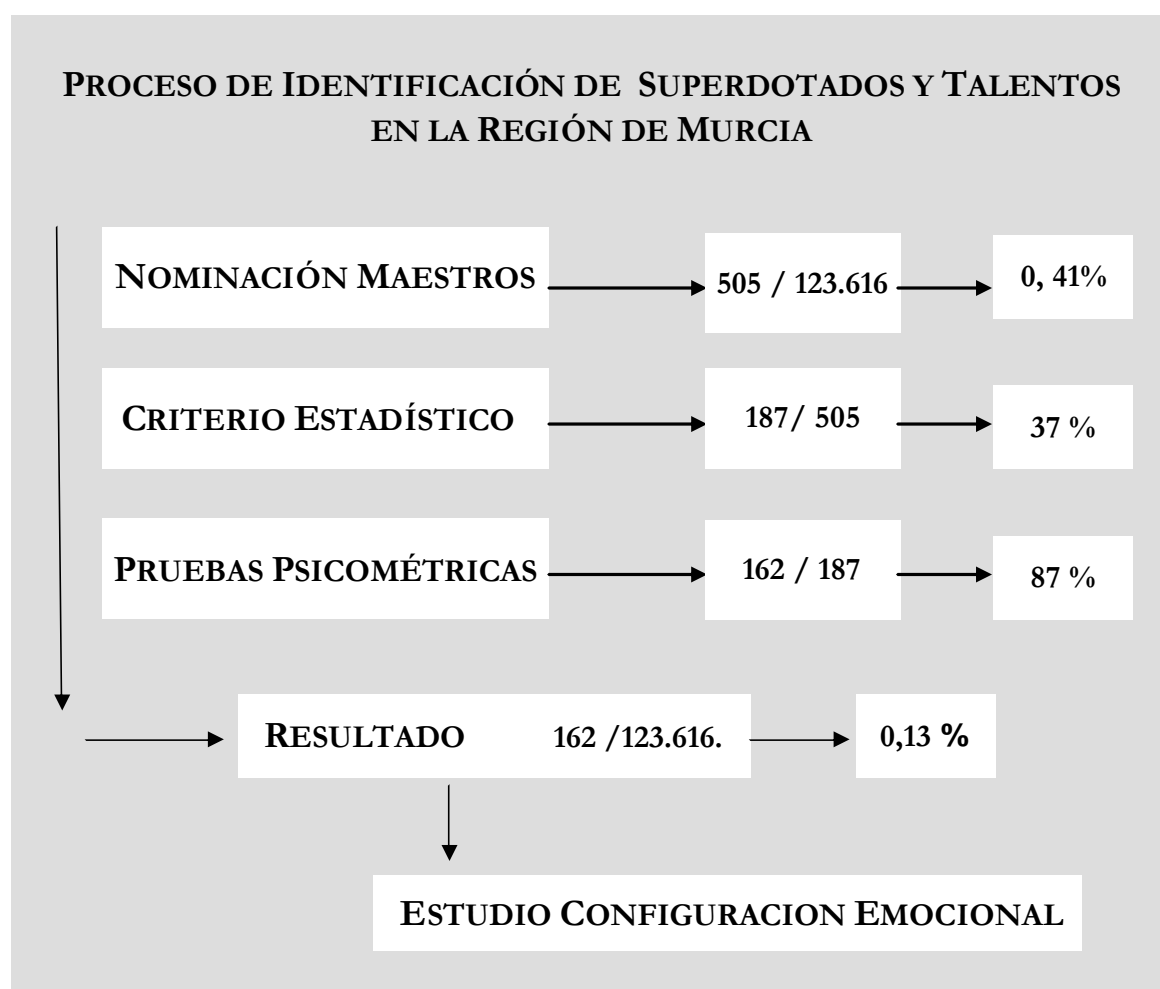
En tercer lugar, tras obtener los perfiles intelectuales de los 187 niños, observamos que 25 de ellos no contaban con altas habilidades. Con la finalidad de completar de manera mas detallada el perfil de los 162 alumnos identificados con altas habilidades se procedió a trazar la configuración emocional de dichos alumnos. Para dicha configuración contamos con la exploración de las siguientes áreas: personalidad, adaptación, emocional y socialización.

Finalmente, indicaremos que las administraciones de instrumentos psicométricos que tuvieron lugar tanto en la fase de preidentificación como en la de identificación, se llevaron a cabo a través de diferentes visitas a los centros educativos

en los que se encontraba el alumno preidentificado e identificado. Dichas administraciones se realizaron por personal formado específicamente para esta tarea.

En la figura 4.1 podemos observar el procedimiento seguido para la identificación de niños con altas habilidades en la Región de Murcia.

**Figura 4.1** Proceso de identificación de niños con altas habilidades en la Región de Murcia.





### 4.3 Diseño y análisis de los datos

En función de los objetivos de nuestra investigación, los análisis estadísticos realizados han sido descriptivos e inferenciales. Se han efectuado análisis diferenciales establecidos mediante pruebas T para muestras independientes sobre las áreas evaluadas objeto de interés en las variables género y tipo de centro.

También se incluye la prueba F de ANOVA de un factor para realizar los análisis diferenciales sobre las áreas evaluadas en las variables perfil cognitivo y ciclo educativo en el que se encuentran los alumnos estudiados.

Finalmente, queremos destacar que se han realizado análisis de fiabilidad de las escalas de nominación, como ya hemos expuesto al presentar los instrumentos. Todos los análisis estadísticos se han llevado a cabo mediante el programa SPSS/PC versión 13.

Con el fin de facilitar la lectura de las diversas variables utilizadas en el trabajo, hemos recogido en la tabla 4.12 la siguiente información: a) las variables consideradas en la primera fase: independientes (ciclo educativo, género y tipo de centro) y las dependientes (capacidad general, creatividad y motivación); b) las estudiadas en la segunda fase: dimensiones (cognitiva y creatividad) y variables dependientes incluidas en ambas dimensiones (dentro de la cognitiva tenemos relaciones analógicas, series numéricas, etc. y dentro de la creatividad incluimos la fluidez, originalidad, elaboración y flexibilidad); y c) las analizadas en la tercera fase: variables independientes (perfiles cognitivos, ciclo educativo y género) y variables dependientes (se incluye las referidas a personalidad, socialización, inteligencia emocional y adaptación).

**Tabla 4.12** Variables analizadas en la Fase I y II de la investigación.

<b>FASE I: VARIABLES</b>	
<b>Independientes</b>	<b>Dependientes</b>
<b>Ciclo educativo:</b> infantil, 1 <sup>er</sup> ciclo, 2 <sup>o</sup> ciclo y 3 <sup>er</sup> ciclo de Educación Primaria	capacidad General creatividad
<b>Género</b> masculino y femenino	motivación
<b>Tipo de centro:</b> Concertado y Público	
<b>FASE II: VARIABLES</b>	
<b>Área Cognitiva:</b>	relaciones analógicas, series numéricas, matrices lógicas, completar oraciones, problemas numéricos, encajar figuras, memoria auditiva, memoria visual
<b>Creatividad:</b>	fluidez, flexibilidad originalidad, elaboración

**Tabla 4.13** Variables analizadas en la Fase III de la investigación.

<b>VARIABLES INDEPENDIENTES</b>		
<b>Perfiles cognitivos:</b>	<b>Ciclo educativo:</b>	<b>Género:</b>
Talento simple	Infantil (5 años)	masculino
Talento múltiple	1 <sup>er</sup> ciclo (6-8 años)	femenino
Talento complejo	2 <sup>o</sup> ciclo (8-10 años)	
Talento conglomerado	3 <sup>er</sup> ciclo (10-12 años)	
Superdotado		
<b>VARIABLES DEPENDIENTES</b>		
autoconciencia	ansiedad-timidez	adaptación general
autocontrol	sencillo- Astuto	adaptación personal
aprovechamiento Emocional	sereno- Aprensivo	adaptación escolar
empatía	más-menos integrado	adaptación social
habilidades Sociales	relajado- tenso	adaptación familiar
	ansiedad baja- ansiedad alta	liderazgo
	introversión- extraversión	jovialidad
	calma- excitabilidad/dureza	sensibilidad social
		respeto-autocontrol
		agresividad-terquedad
		apatía-retraimiento

## 4.4 Conclusiones

Después de la exposición exhaustiva del procedimiento de preidentificación e identificación quisiéramos destacar las siguientes consideraciones:

Primero, la gran rigurosidad con la que se ha hecho la investigación y se han aplicado los diferentes instrumentos de evaluación, respondiendo a una necesidad de nuestra Región de Murcia de saber qué tipo de niños excepcionales tenemos, dónde están ubicados y en qué nivel educativo se encuentran. El proceso de preidentificación nos permitió aproximarnos a las escuelas y contemplar la falta de un procedimiento riguroso de acercamiento y trabajo con los alumnos de altas habilidades.

Segundo, es la primera vez que en nuestra Región se hace un screening tan amplio utilizando dos escalas: a) Inventario de profesores, diseñado bajo el modelo teórico de Renzulli, que nos permitió seleccionar a los alumnos en función de los tres componentes principales de la alta habilidad (motivación, capacidad general y creatividad); y b) la

prueba denominada K-BIT, usada en un número pequeño de ocasiones con el fin de cerciorarnos en la toma de decisiones, nos permitió precisar con mayor rigurosidad si el alumno cumplía las condiciones establecidas para iniciar el estudio profundo sobre posible superdotación y/o talento.

Tercero, en la fase propia de identificación se ha utilizado un modelo diseñado en nuestro contexto cultural y previamente validado por Castelló y Batlle (1998), modelo que nos permite entender la complejidad cognitiva de los alumnos de altas habilidades y las diferencias entre superdotados (generalidad) y los diferentes tipos de talentos (especificidad). Además, el modelo nos ha facilitado la tarea de trabajar desde la universidad y administración educativa bajo un mismo prisma o teoría. Después de estos cuatro cursos escolares (2002-2006) y mediante un convenio Universidad-Comunidad Autónoma hemos ayudado a implantar y diseminar un procedimiento riguroso que ya está instalado en la comunidad.

Cuarto, respecto a la profusión de pruebas, que podría suscitar alguna crítica, hemos de indicar que nos interesaba comprobar una serie de hipótesis y rechazar algunas falsas ideas que se tienen de los niños de altas habilidades. En concreto, en la parte teórica hemos señalado estudios que hablan de problemas de ajuste emocional y otros que no afirman tal desajuste (Brennan y Piechowski, 1991; Dabrowski, 1964, 1967; Dabrowski y Piechowski, 1977; Piechowski, 1989, 1992). También hay datos contradictorios cuando se habla de los rasgos de personalidad de los superdotados referidos a variables como: reservado, inestable, dominante, emprendedor, seguro, desintegrado y/o ansioso (Benito, 1996a, 1996b).

Quinto, hemos de señalar que los tests utilizados para estudiar los aspectos referidos a la socialización nos ha permitido estudiar características referidas al liderazgo, popularidad, sensibilidad social, agresividad y apatía ante las tareas escolares tan aburridas para ellos. Temas sobre los que se ha generalizado cuando se habla de los superdotados.

Sexto, el procedimiento utilizado para la identificación está en consonancia con los principios propuestos por expertos investigadores del tema; por ejemplo, favorece el estudio de la diversidad de alumnos que tenemos en nuestras aulas (Harmon, 2002); desde el aula ordinaria puede recibir la atención que precisa mediante estrategias adecuadas a su excepcionalidad, porque los profesores pueden diseñar actividades de extensión curricular en función del tipo de talento del alumno; la identificación habrá de iniciarse desde los primeros niveles instruccionales con programas orientados a valorar el potencial y favorecer el desarrollo del mismo mediante estrategias adecuadas (Robinson, Dale y Landesman, 1990; Robinson y Robinson, 1992) y en el estudio de la

superdotación y el talento hay que considerar otros factores que explican y ayudan a entender la complejidad del superdotados. En este último aspecto nos referimos a los componentes emocionales y sociales por la gran información que nos prestan a la hora de entender por qué un alumno con una elevada inteligencia académica y aceptable rendimiento falla a la hora de poner en práctica esos recursos cognitivos, quizá es la falta de manejo de los componentes emocionales lo que impide que no "explote" de manera adecuada su potencial cognitivo (Moon, 2004; Sternberg, 1986). Por estas y otras razones hemos considerado importante incluir en nuestro procedimiento aspectos referidos a la personalidad, inteligencia emocional y socialización.