

Introducción

La tesis que presentamos titulada *Configuración Cognitivo-Emocional en alumnos de altas habilidades* consta de dos partes: una teórica y otra empírica. Cada una de las partes consta de tres capítulos.

En la parte teórica, el capítulo primero recoge los diferentes modelos de la superdotación; desde los ya clásicos de Marland (1972) y Renzulli (1977) hasta planteamientos más actuales como el del profesor Castelló (Castelló y Batlle, 1998), quién propone una tipología muy concreta para entender la complejidad cognitiva del superdotado y/o talentoso. Hemos dedicado un apartado a los dos planteamientos que desde los años 80 están siendo más estudiados y criticados en el campo de la alta habilidad, nos referimos a la teoría de la inteligencia triárquica de Robert Sternberg y a la teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Gardner.

Sternberg sugiere que la superdotación es un concepto que tiene que ver con el uso eficaz de los diferentes mecanismos de la inteligencia. La clave de la superdotación está en los procesos de insight, que incluye la codificación selectiva (destacar y utilizar lo relevante desechando lo irrelevante), la combinación selectiva (consiste en darle forma y estructura a un conjunto de datos o información que aparece sin conexión aparente) y comparación selectiva (capacidad para utilizar el conocimiento previo y relacionarlo con el nuevo). Los

superdotados son personas que procesan la información de manera rápida y utilizan esas habilidades de insight para resolver problemas novedosos y poco familiares. Con su famosa metáfora de comprar a bajo precio y vender a la alza, explica que el superdotado es aquel individuo que invierte en conocimiento, ideas y pensamiento con poco esfuerzo y los aplica y rentabiliza en la solución de problemas ingeniosos y poco convencionales (Sternberg, 1985a, 1985b).

Mientras que Gardner (1983) define la inteligencia como la capacidad o conjunto de habilidades que permite al individuo resolver problemas o crear productos que son relevantes para una determinada cultura. Definió originalmente siete tipos de inteligencias, que más tarde amplió a ocho. Estas inteligencias apoyan la idea de la visión pluralista de la inteligencia. Las inteligencias son potenciales que dependen de un determinado contexto y oportunidades. Sugiere la existencia de ocho talentos o inteligencias: la lingüística, lógico-matemática, la viso-espacial, musical, kinestésica o corporal, la social (inter e intrapersonal) y la naturalista. Cada inteligencia funciona relativamente de forma independiente. Los individuos diferirán respecto a las áreas o contextos que sean consideradas como talento (Gardner, 1993a). La teoría de las inteligencias múltiples ofrece un marco amplio de trabajo sobre el concepto de inteligencia y superdotación, incluyendo un extenso rango de habilidades para la identificación del potencial intelectual y del entrenamiento. El autor sugiere que el centro de la evaluación debería incluir el diagnóstico de las destrezas (puntos fuertes) y las lagunas que los niños manifiestan en relación a su propio perfil referido a las habilidades cognitivas, conocimientos, hábitos de estudio y actitudes. Por tanto, el alto potencial de las inteligencias serviría para hablar de superdotación, mientras que el potencial alto en una o más inteligencias puede ser interpretado como talento.

En este primer capítulo nos ha parecido interesante incluir las líneas generales que se utilizan en el Reino Unido sobre el estudio y la atención educativa a los superdotados. Nos referimos a los criterios incluidos en la identificación de superdotados, a las líneas principales que se siguen en la atención a la diversidad de los superdotados y a algunas iniciativas nacionales como institutos o asociaciones interesadas por la superdotación, que tuve la oportunidad de visitar y conocer durante mi estancia en el Reino Unido (Universidad de Warwick, curso 2004-2005).

El segundo capítulo se centra en el análisis de diferentes investigaciones cuyo objetivo ha sido estudiar los rasgos de la personalidad de los alumnos superdotados, estableciendo diferentes comparaciones con alumnos no superdotados. Se recogen los trabajos realizados sobre los problemas de ajuste social y los resultados diferentes e incluso contradictorios que se mantienen; por ejemplo, hay estudios que apoyan que los superdotados, especialmente, los extremadamente superdotados tienen mayores problemas de ajuste social; mientras que hay otros trabajos que sostienen la idea contraria referida al ajuste normal que tienen los superdotados cuando se comparan con los no superdotados; sin embargo, parece haber un acuerdo y un cierto apoyo empírico que demuestra que los talentos verbales tienen peor interacción social que los matemáticos. Hemos hecho una gran síntesis del monográfico titulado *Social/Emotional Issues, Underachievement of Gifted and Talented Students* (Moon, 2004), que nos ha permitido analizar las diferentes investigaciones tanto cuantitativas como cualitativas centradas en estudiar diferentes variables referidas a los problemas de ajuste, relación entre iguales, angustia, depresión, estrés y soledad. Nos ha parecido interesante incluir algunas pautas de orientación y asesoramiento a padres, profesores y orientadores responsables de la formación de los superdotados. Hemos incluido una revisión de la escasa investigación realizada en nuestro país sobre las características de personalidad y las variables de ajuste social en superdotados. Finalmente, hemos extraído algunas conclusiones donde se destacan las necesidades a considerar en la investigación futura.

El tercer capítulo consiste en el estudio de la inteligencia emocional referida a la superdotación. Hemos recogido, por una parte, los estudios clásicos de Dabrowski y Piechoski (1977), quienes hablan de un cierto desajuste emocional y social. Por otra, los realizados por Terman, quien hacia 1920 inicia un conjunto de investigaciones orientadas a evaluar el ajuste social y personal de individuos identificados como superdotados. Los trabajos pioneros de Terman y sus colaboradores (Burke 1947; Jensen y Terman, 1925) y más tarde el de Hollingworth (1942) concluyeron que los individuos con habilidades cognitivas superiores a la media también obtuvieron medias superiores en los aspectos físicos, sociales y de ajuste psicológico. Así pues, estos estudios no sólo contradijeron otros hallazgos, sino que además vinieron a constatar que los

superdotados eran individuos mejor ajustados. Sin embargo, los trabajos sobre *Genetic Studies of Genius* (publicados en cinco volúmenes entre 1926 y 1959), referidos a las características y desarrollo de la trayectoria de los individuos superdotados, han sido realizados por diferentes investigadores cuestionando la muestra y algunos de los resultados de estos primeros estudios porque contribuyeron a crear el "estereotipo" referido a la superioridad emocional del superdotado (Sears, 1977). La excelente revisión realizada por O'Connor (2005), para su tesis doctoral, indica que esta superioridad emocional del superdotado, como idea falsa o prejuicio mantenido se ha ido desvaneciendo y desechando por los diferentes resultados procedentes de estudios realizados con profesores y padres quienes informan de las difíciles relaciones que tienen sus alumnos e hijos respectivamente. En dicha revisión recoge los resultados sobre el funcionamiento emocional global de autores expertos en este tema, quienes vienen a decir que los superdotados generalmente interactúan con las complejidades del medio utilizando un conjunto medianamente bueno de habilidades para enfrentarse "coping skills" al ambiente (Galluci, Middleton y Kline, 1999). En suma, podemos decir que estos trabajos realizados hasta los 90 se han hecho utilizando instrumentos de evaluación diferentes que no se fundamentaban en una teoría sólida de lo que se entiende por inteligencia emocional. La mayoría de los instrumentos utilizados eran entrevistas o nominaciones de los profesores que relataban sus percepciones respecto al superdotado.

Sin embargo, con la aparición de la teoría de la inteligencia emocional de Goleman (1995), se inicia un conjunto de estudios orientados a diseñar instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional que incluyen la inteligencia social y los problemas de desajuste. En este sentido, en el capítulo tercero recogemos las diferentes teorías e instrumentos que se están utilizando para evaluar la inteligencia emocional, desde los planteamientos de Bar-On (1997) hasta los de Mayer y Salovey (1997). El último apartado del capítulo se ha dedicado al análisis de los tres grandes estudios científicos existentes sobre la inteligencia emocional y la superdotación. Nos ha parecido interesante comentar de manera exhaustiva los tres trabajos con el fin de poder entender mejor la complejidad emocional de la que hablan los investigadores. Sin embargo, estos modelos no han sido utilizados en este trabajo por no disponer de los instrumentos de medida. A esto hay que añadir que ya tenemos datos sobre la

evaluación de la inteligencia emocional según los modelos generados a partir de 1990, pero que se abordaran en próximos trabajos del Grupo de Investigación *Altas Habilidades* de la Universidad de Murcia.

Al igual que la parte teórica, la segunda parte, centrada en el estudio empírico, incluye tres capítulos referidos al proceso de identificación, análisis de los perfiles cognitivos de los alumnos identificados como superdotados y/o talentos y el estudio socio-emocional de dichos alumnos. Así, el capítulo cuarto describe de manera exhaustiva el proceso de preidentificación, consistente en hacer un “screening” con el objetivo de seleccionar a los niños que a juicio de sus profesores, cuyo papel ha sido fundamental, cumplieran las características formuladas por Renzulli y referidas a la creatividad, alto rendimiento e implicación en la tarea. Este primer screening nos permitió seleccionar a los alumnos que cumplieran los requisitos previamente definidos e iniciar el estudio de su perfil cognitivo y creativo, utilizando para ello el BADyG (Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales, Yuste, 1998a, 1998b, 2001 y Yuste, Martínez y Gálvez, 2001) y el TTCT (Test de Pensamiento Creativo de Torrance, 1974). Además del estudio de cada uno de los perfiles y las características propias de los diferentes talentos, hemos incluido algunas pautas para la intervención. Se describe la muestra de participantes en el estudio y se analiza en función del género, edad y nivel educativo al que pertenecen los alumnos. Asimismo, se describen los diferentes instrumentos utilizados en el estudio y las técnicas de análisis de datos utilizadas.

El capítulo quinto está centrado en los análisis de los resultados procedentes del estudio empírico. Se comentan las percepciones que los profesores tienen de sus alumnos de altas habilidades, referidas a la motivación, creatividad y rendimiento. Se describen los perfiles de los alumnos identificados como superdotados y los diferentes talentos de acuerdo con la tipología previamente descrita. Por ejemplo, el alumno superdotado es el que manifiesta una gran complejidad cognitiva y extraordinaria creatividad que le llevan a obtener buenos resultados escolares. Mientras que el talento matemático es el alumno que se fascina con el trabajo y el mundo numérico, su complejidad cognitiva le lleva a preferir trabajos que exigen generalizar conceptos y utilizar habilidades matemáticas para la solución de problemas complejos y de la vida diaria; piensan en números; son curiosos con la información numérica, rápidos para aprender y

comprender los conocimientos y las ideas abstractas matemáticas, buenos codificadores simbólicos, con habilidades para establecer relaciones y flexibilidad de pensamiento. Respecto al talento verbal, los datos indican que son alumnos con una gran facilidad para el lenguaje, tanto escrito como oral, les encanta escuchar aquello que les interesa y hablar sobre los temas que dominan. En cuanto a los talentos creativos podemos decir que son alumnos con una gran capacidad para generar ideas novedosas, resolver problemas inusuales (originalidad), proponer diferentes ideas para la solución de un mismo problema (fluidez), cambiar de patrón (flexibilidad); y embellecer las ideas y conceptos (elaboración). A juicio de los expertos los talentos creativos suelen estar abiertos a nuevas experiencias, son receptivos a ideas y procedimiento innovadores, son curiosos y les gusta especular e imaginar, les gusta arriesgarse ante ideas complejas y abstractas; suelen ser sensibles a los detalles y pensamientos de los demás. En cuanto a los talentos académicos encontrados en nuestro trabajo hemos de decir que son alumnos con un rendimiento superior a sus compañeros del aula regular; destacando con frecuencia en disciplinas curriculares específicas. Dicen los expertos que los talentos académicos poseen ciertas características cognitivas, afectivas y sociales similares, que permiten distinguirlos e identificarlos de la población en general. Éstas no se manifestarían de una forma homogénea en todos los alumnos, sino que se exhibirían agrupadas o en combinación con otras características. La identificación de las características de los talentos simples, complejos, múltiples, conglomerados y superdotados, nos ha permitido establecer unas pautas de acción orientadas a atender su diversidad dentro del aula ordinaria. En general, podemos decir que el modelo utilizado nos ha ayudado a concretar una propuesta de identificación sencilla y útil para trabajar con orientadores, profesores y padres.

El capítulo sexto incluye el análisis de los datos procedentes del estudio empírico acerca de las características de inteligencia emocional, personalidad, adaptación y socialización de los alumnos superdotados. En este capítulo se presentan dos grandes apartados, en el primero mostramos los resultados obtenidos del análisis descriptivo en relación a las variables citadas anteriormente y, en el segundo, se realiza análisis inferencial para estudiar dichas variables en función del género, ciclo educativo y perfil intelectual de los alumnos. Los resultados del análisis descriptivo apuntan en la siguiente dirección: a) los

alumnos de altas habilidades tienen un perfil de personalidad equilibrado; b) no presentan problemas de adaptación; c) manifiestan una inteligencia emocional elevada; y d) según los padres y profesores poseen aptitudes favorecedoras para la socialización. En cuanto a los resultados del análisis inferencial indicaremos que se han encontrado algunos datos relevantes. En este sentido, destacamos que se aprecian diferencias estadísticamente significativas en los factores bipolares de personalidad denominados inteligencia alta-baja y sencillo-astuto, tanto en función del perfil intelectual como del ciclo educativo en el que se encuentran los alumnos. Del mismo modo, los resultados también ponen de manifiesto que existen diferencias significativas en función del género, ejemplo de ello es que las chicas son percibidas por sus padres con mayor liderazgo que los chicos. Estos y otros hallazgos nos permiten profundizar de manera precisa en las características de los alumnos de altas habilidades de la Región de Murcia.

ÍNDICE GENERAL

Agradecimientos	V
INTRODUCCIÓN	1
1. Principales modelos sobre superdotación y talentos	
Introducción.....	7
1.1 Criterios propuestos por Marland	8
1.1.1 Capacidad intelectual general y aptitud académica específica...	9
1.1.2 Tipos de talentos.....	9
1.1.3 Aportaciones y limitaciones del modelo de Marland.....	10
1.2 Modelo de Josehs Renzulli	11
1.2.1 Inteligencia elevada.....	12
1.2.2 Compromiso con la tarea y motivación.....	13
1.2.3 Alto nivel de creatividad.....	13
1.3 Modelos centrados en los componentes sociales de la superdotación	14
1.3.1 Modelo de Abraham Tannenbaum:.....	14
1.3.2 Modelo de Mönks y Van Boxtel.....	15
1.4 Modelo de Robert J. Sternberg	16
1.4.1 Inteligencia analítica.....	16
1.4.2 Inteligencia sintética.....	17
1.4.3 Inteligencia práctica.....	18
1.4.4 Teoría Pentagonal.....	18
1.5 Modelo de Howard Gardner.....	21
1.5.1 Precisiones conceptuales.....	21

	1.5.2 Talentos específicos.....	22
	1.5.3 Innovaciones del modelo de las Inteligencias	26
Múltiples....		
	1.6 Modelo de Castelló	27
	1.6.1 Tipología de superdotados y talentos.....	27
	1.6.2 Configuración cognitiva del talento y superdotado.....	29
	1.7 Directrices generales sobre superdotación y talento en el Reino Unido.....	36
	1.7.1 Criterios considerados en la evaluación.....	36
	1.7.2 Líneas generales para la identificación y atención al superdotado y talento	38
	1.7.3 Iniciativas Nacionales para los talentos y superdotados.....	39
	1.8 Conclusiones.....	40
2. Personalidad, socialización y adaptación: algunos estudios realizados con alumnos superdotados		
	Introducción.....	43
	2.1 Dimensiones de personalidad en alumnos superdotados.....	45
	2.1.1 Revisión de investigaciones: comparación entre superdotados y no superdotados.....	45
género....	2.1.2 Revisión de investigaciones: comparación según	49
	2.1.3 Estudio de personalidad en superdotados.....	50
	2.1.3.1 Participantes.....	51
	2.1.3.2 Instrumentos.....	51
	2.1.3.3 Resultados.....	52
	2.1.3.4 Discusión.....	56
	2.2 Aspectos socioemocionales en adolescentes talentosos.....	58
social.....	2.2.1 Investigaciones sobre personalidad y ajuste	59

2.2.2 Estudios de interacción social entre superdotados.....	60
2.2.2.1 Participantes.....	60
2.2.2.2 Procedimiento.....	61
2.2.2.3 Resultados.....	61
2.2.2.4 Discusión.....	63
2.3 Trabajos sobre aspectos socioemocionales de superdotados.....	64
2.3.1 Estudios sobre cuestiones sociales y emocionales.....	65
2.3.1.1 Comparación de estudios cuantitativos.....	65
2.3.1.2 Comparación de estudios cualitativos.....	68
2.4 Investigación realizada en la Comunidad de Madrid.....	71
2.5 Conclusiones.....	73
3. Inteligencia emocional y superdotación	
Introducción.....	75
3.1 Sensibilidad emocional del superdotado.....	77
3.1.1 Teoría de Dabrowski: Desarrollo potencial del superdotado..	77
3.1.2 Desintegración positiva y desarrollo de la personalidad.....	78
3.1.3 Inteligencia social: ejemplos de talentos sociales.....	80
3.2 Modelos y evaluación de la inteligencia emocional.....	81
3.2.1 Modelos de capacidad.....	81
3.2.1.1 Componentes de la inteligencia emocional.....	83
3.2.1.2 Instrumentos de evaluación.....	85
3.2.2 Modelo de inteligencia emocional de Bar- On.....	87
3.2.2.1 Instrumento de evaluación de Bar-On.....	89

Petrides.....	3.2.3 Inteligencia emocional como rasgo: Modelo de	90
3.3	Funcionamiento de la inteligencia emocional en alumnos superdotados.....	92
3.3.1	Perfil del superdotado emocional.....	92
3.3.2	Competencia social y superdotación.....	93
3.3.3	Diferencias individuales en superdotados referidas a inteligencia emocional.....	95
3.4	Conclusiones.....	95
4.	Identificación de alumnos de altas habilidades	
	Introducción.....	97
4.1	Objetivos de investigación.....	98
4.2	Método.....	99
	4.2.1 Participantes.....	99
	4.2.2 Instrumentos.....	100
profesores.....	4.2.2.1 Escala de nominación para	100
	4.2.2.2 Test Breve de inteligencia de Kaufman.....	101
	4.2.2.3 Batería de aptitudes diferenciales y generales.....	102
	4.2.2.4 Test de pensamiento creativo de Torrance.....	106
	4.2.2.5 Test autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil.....	107
	4.2.2.6 Cuestionario de personalidad para niños.....	109
	4.2.2.7 Cuestionario de inteligencia emocional.....	113
	4.2.2.8 Batería de socialización.....	114
	4.2.3 Procedimiento.....	116
	4.2.3.1 Fase I: Preidentificación.....	116
	4.2.3.2 Fase II: Identificación.....	117
	4.2.3.3 Fase III: Configuración emocional.....	119

4.3	Diseño y análisis de los datos.....	121
4.4	Conclusiones.....	122
5.	Configuración cognitiva de los alumnos de altas Habilidades	
	Introducción.....	125
5.1	Nominación de los profesores: proceso de preidentificación.....	126
5.1.1	Capacidad, creatividad y motivación.....	127
5.1.2	Capacidad, creatividad y motivación en función del género...	128
5.1.3	Capacidad, creatividad y motivación en función del tipo de centro.....	129
5.1.4	Capacidad, creatividad y motivación en función del ciclo educativo.....	130
5.1.5	Selección de alumnos con altas habilidades mediante proceso de screening	133
5.2	Identificación de alumnos con altas habilidades.....	135
5.2.1	Aspectos sobre alumnos identificados y no identificados con altas habilidades	135
5.2.2	Análisis de perfiles de alumnos superdotados y/o talentosos	136
5.2.2.1	Perfiles específicos de los talentos simples.....	137
5.2.2.2	Perfiles de talentos múltiples, complejos y conglomerados	142
5.3	Conclusiones.....	146
6.	Configuración socioemocional de los alumnos de altas habilidades	
	Introducción.....	153
6.1	Análisis Descriptivo.....	154
6.1.1	Inteligencia emocional en alumnos de altas habilidades....	154
6.1.2	Rasgos de personalidad en alumnos de altas habilidades....	156
6.1.3	Adaptación en los alumnos de altas habilidades.....	162
6.1.4	Socialización en los alumnos desde padres y profesores	164
...		
6.2	Análisis Inferencial.....	166
6.2.1	Inteligencia emocional.....	166

intelectuales...	6.2.1.1	Inteligencia emocional según perfiles	167
	6.2.1.2	Inteligencia emocional en función del ciclo educativo.....	168
género.....	6.2.1.3	Inteligencia emocional atendiendo al	169
	6.2.2	Factores de personalidad.....	170
	6.2.2.1	Factores de personalidad según perfiles intelectuales	170
	6.2.2.2	Factores de personalidad en función del ciclo educativo.....	175
género.....	6.2.2.3	Factores de personalidad atendiendo al	180
familiar.....	6.2.3	Adaptación general, personal, social, escolar y	182
	6.2.3.1	Adaptación según perfiles intelectuales.....	182
educativo.....	6.2.3.2	Adaptación en función del ciclo	184
.....	6.2.3.3	Adaptación atendiendo al género	187
profesores.....	6.2.4	Socialización según percepción de padres y	188
padres	6.2.4.1	Socialización según perfil intelectual desde	188
	6.2.4.2	Socialización según perfil intelectual desde profesores.....	191
	6.2.4.3	Socialización en función del ciclo educativo desde padres	193
	6.2.4.4	Socialización en función del ciclo educativo desde profesores.....	195
	6.2.4.5	Socialización atendiendo al género desde padres....	197
	6.2.4.6	Socialización atendiendo al género desde	199

profesores	
6.3	Discusión de resultados..... 200
6.4	Conclusiones..... 203
CONCLUSIONES GENERALES Y REPERCUSION SOCIAL..... 205	
Bibliografía..... 209	
Abstract..... 237	

1. Principales modelos de superdotación y talentos

Introducción

El objetivo de este capítulo es analizar las principales perspectivas, teorías o modelos que han tratado el tema de la superdotación, talento o alta habilidad. En la mayoría de la literatura científica revisada sobre el tema de la superdotación podemos encontrar diversidad de modelos explicativos sobre su origen e identificación. En general, fundamentan su clasificación en una división según tengan como objeto de estudio las capacidades, el rendimiento, los aspectos cognitivos y los socioculturales.

Primero, hemos recogido el modelo propuesto por Marland (1972) sobre los diferentes tipos de talentos y que supuso un avance al diferenciar las altas habilidades en diferentes campos o con diferente contenido. En segundo lugar, hemos recogido la teoría de Renzulli (1977), quien con gran maestría define la superdotación a partir de tres grandes componentes: alta habilidad, motivación intrínseca y creatividad. En tercer lugar, hemos incluido los modelos considerados socioculturales, por un lado, el de Tannenbaum (1986); por otro, el propuesto por Mönks y Van Boxtel (1988) y Mönks (1992), ambos incluyen los

factores externos a las variables sujeto. Dicen estos autores que los modelos tradicionales no han considerado el papel de la familia y/o de la sociedad, como aspectos favorables o desfavorables para el desarrollo de los individuos superdotados. Suelen aceptar el enfoque de superdotación ofrecido por los modelos clásicos, pero además consideran aspectos que tienen relación con la sociedad, la historia, la cultura. Estos modelos socioculturales representan un gran reto en las capacidades y en el rendimiento, porque cuestionan su estabilidad y su fiabilidad, y aportan un grado de crítica y de análisis muy positivo en la práctica educativa de las personas superdotadas. En cuarto lugar, hemos analizado el modelo de Robert Sternberg, porque nos ayuda a entender la complejidad de la configuración cognitiva y creativa de los alumnos superdotados. En quinto lugar, incluimos el modelo de Howard Gardner, que hemos utilizado recientemente en diferentes trabajos y que nos ha ayudado a entender posibles precocidades en los primeros niveles educativos y la propia diversificación en la percepción de la inteligencia. En sexto lugar, recogemos el modelo de Castelló y Batlle (1998), utilizado en nuestro trabajo empírico por el aporte sustancial en la concreción de las unidades de medida como referente en las tipologías de altas habilidades. En séptimo lugar, nos ha parecido interesante recoger las líneas generales sobre la política educativa que se lleva a cabo en el Reino Unido, donde he tenido la oportunidad de realizar una estancia en la Universidad de Warwick, donde se ubica la NATGY (National Academy Gifted and Talentend Youth), una de las más prestigiosas asociaciones para la atención a los superdotados. Finalmente, hemos precisado unas conclusiones sobre los diferentes modelos tratados.

1.1 Criterios propuestos por Marland

La aparición de las teorías multifactoriales de la inteligencia supuso considerar el estudio de Terman (1925) limitado por su interpretación monolítica del sujeto superdotado. La necesidad de unificar criterios sobre la superdotación y de incluir esta visión multifactorialista se vió cristalizada en diversas propuestas. Una de las más conocidas y difundidas fue la realizada por la United States Office of Education (USOE), conocida como el Acta de Marland (1972). Es a partir de entonces cuando se comienzan a considerar un conjunto de aspectos en la

identificación de individuos con sobredotación o talento: capacidad intelectual general, pensamiento creativo, aptitud académica específica, capacidad en el liderazgo, capacidad en las artes visuales o representativas y capacidad psicomotriz.

La definición recoge como niños superdotados y talentosos a los que por sus habilidades extraordinarias son capaces de altas realizaciones, además de incluir a aquellos que han demostrado alcanzar el éxito y/o poseer un potencial de habilidad en algún área.

Los niños superdotados y con talento son aquellos identificados por personas cualificadas profesionalmente que, en virtud de aptitudes excepcionales, son capaces de un alto rendimiento. Son niños que requieren programas y/o servicios educativos superiores a los que de manera habitual proporciona un programa escolar ordinario, para poder contribuir al desarrollo de ellos mismos y, por extensión, al de la sociedad.

1.1.1 Capacidad intelectual general y aptitud académica específica

Los niños capaces de elevadas realizaciones pueden no haberlo demostrado con un rendimiento alto, pero pueden tener la potencialidad en cualquiera de las siguientes áreas, por separado o en combinación:

Capacidad intelectual general. Básicamente asociada al enfoque unifactorial o monolítico de algunos investigadores, quienes dicen que la superdotación está asociada a la eficacia en el rendimiento escolar. Los sujetos incluidos en esta categoría suelen presentar una elevada capacidad de aprendizaje. En general, estos individuos presentan intereses y habilidades intelectuales que les permiten ofrecer una respuesta adecuada al ambiente.

Aptitud académica específica. Los individuos dotados de este tipo de talento pueden mantener intereses académicos muy profundos y normalmente suelen alcanzar con perfección los objetivos marcados por ciertas áreas de tipo curricular escolar. Son individuos con alto rendimiento tan sólo en áreas determinadas del campo académico, por lo que se les podría considerar un caso especial de la categoría anterior.

1.1.2 Tipos de talentos

Talentos creativos. Son individuos que destacan por sus grandes habilidades para la solución de problemas inusuales, independientemente del rendimiento que puedan mostrar en un área determinada. Los dotados en este tipo de pensamiento divergente, ponen en juego sus habilidades explorando cuestiones de tipo hipotético, generando una amplia variedad de posibles respuestas a situaciones reales o imaginarias y percibiendo relaciones entre ideas similares o aisladas.

Capacidad de liderazgo o talento social. Este tipo de talento es muy complejo ya que incluye capacidades intelectuales, de pensamiento creativo y rasgos peculiares de la personalidad del individuo que le permiten interactuar con su grupo. Según Genovard y Castelló (1990) los alumnos dotados de este talento presentan como característica más importante su no preferencia por las actividades intelectuales clásicas, dando pie a cierta inteligencia de tipo social. Son los individuos que poseen un cierto "*carisma*", siendo respetados y seguidos por la mayoría.

Talentos artístico-visuales y representativos. Implica destrezas relacionadas con la percepción, representación y ejecución artística (pintura, fotografía, teatro, etc.). Normalmente, los alumnos con algún tipo de talento relacionado con este grupo suelen seguir y perfeccionar sus intereses en ambientes fuera del contexto escolar, ya que cuando identificamos a un alumno superdotado y/o talentoso y vemos la necesidad de realizar una adaptación de su currículo, siempre nos dedicamos a las áreas que normalmente consideramos como más "útiles", dejando de lado todas las relacionadas con el área artística.

Talentos psicomotores. Implica destrezas de tipo motriz relacionadas tanto con el mundo del arte como con el del deporte. Este tipo de talento, al igual que los señalados en el grupo anterior, está muy olvidado en el ámbito educativo de la etapa de educación primaria, pues se siguen considerando como "secundarios".

1.1.3 Aportaciones y limitaciones del modelo de Marland

Algunas de las aportaciones recogidas por diversos autores sobre la definición y clasificación establecida en el informe Marland (Richert, Alvino y McDonnel, 1982) son las que indicamos a continuación:

1. La superdotación se describe no como un privilegio, sino como una necesidad de la educación.
2. El criterio más representativo es la excepcionalidad.
3. Se consideran las capacidades y el rendimiento en relación directa con la identificación del superdotado.
4. Se tienen en cuenta otras capacidades distintas a las intelectuales.
5. El efecto positivo, tanto para el individuo, como para la sociedad, se convierte en el fundamento de las medidas educativas.

Entre las críticas realizadas a la definición de la USOE podemos comentar que, aunque la definición promovió un gran interés por el tema de la superdotación en Estados Unidos, ayudando al desarrollo de modelos alternativos, no dejó de tener dificultades a la hora de poner en práctica la selección de superdotados y la programación de estudios correspondientes. Por ejemplo, Richert, Alvino y McDonnel (1982) señalan algunas limitaciones:

1. La posible superposición de algunas categorías, por ejemplo creatividad y artes.
2. La no inclusión de capacidades importantes, como las psicosociales.
3. La falta de niveles establecidos que determinen cuándo comienza la superdotación en cada uno de los factores, entre otros.

Si bien estos son problemas más bien de orden práctico, Renzulli (1978, 1986) añade algunos otros desacuerdos referidos al contenido. En primer lugar, que no incluye factores no cognitivos (por ejemplo, la motivación o persistencia en la tarea) a pesar de su manifiesta importancia para el rendimiento excepcional. En segundo lugar, se han encontrado limitaciones por la heterogeneidad de la enumeración de las categorías, donde aparecen mezcladas tanto dimensiones de rendimiento como de capacidad. En tercer y último lugar, la ausencia de indicaciones ha sido una limitación para la identificación concreta de cada uno

de los factores, de manera que se hubieran podido evitar los problemas fundamentalmente prácticos.

A pesar de estas posibles limitaciones, la definición de la USOE tuvo sin duda unos efectos altamente positivos tanto a nivel práctico como teórico en el campo de la superdotación. Aún hoy en día, a pesar de que hubieran autores en su momento que vieran un posible solapamiento entre las categorías (Gallagher, 1979), la mayoría están de acuerdo con el hecho de que existen distintos tipos de talento y siguen utilizando esta clasificación.

1.2 Modelo de Josehs Renzulli

Este autor presenta desde una línea multifactorial el llamado modelo de “los tres anillos” o modelo de “la puerta giratoria” (Alvino, McDonnel y Richert, 1981; Delisle, Gubbins y Reis, 1981). Para Renzulli la superdotación no es una condición que se otorga de una forma “*mágica*” a una persona de la misma forma que la naturaleza nos da ojos azules o cabello rizado. Lo que la investigación nos dice es más bien que la superdotación es una condición que se puede desarrollar en algunas personas si tiene lugar una apropiada interacción entre la persona, su entorno o el área particular de trabajo humano. Renzulli (1978) define su modelo como una “*agrupación de rasgos que caracterizan a las personas altamente productivas*”, y lo representa de forma gráfica como se observa en la figura 1.1.

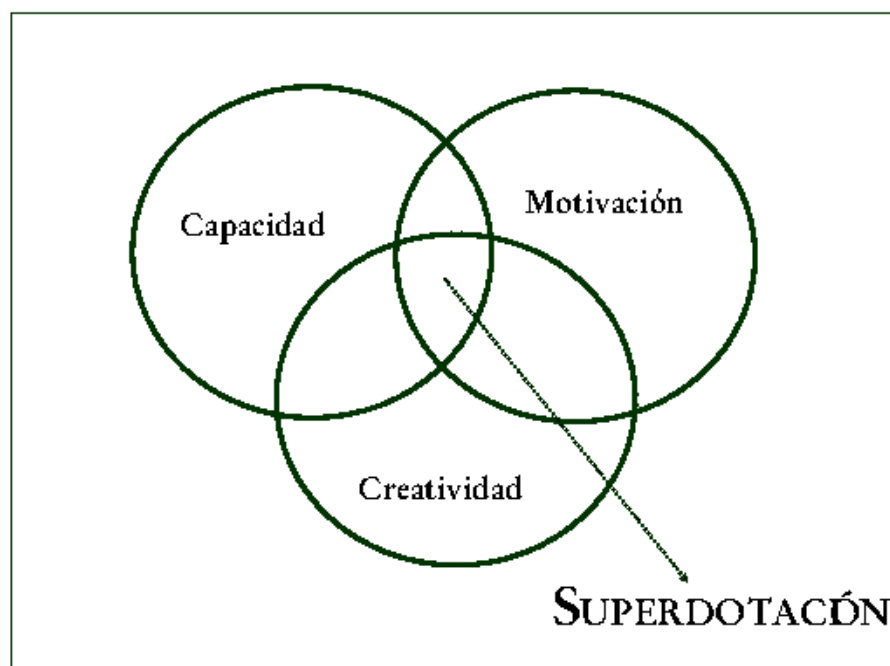


Figura 1.1. Modelo de los tres anillos de Renzulli.

Son tres las características interrelacionadas que definen a un individuo superdotado. En concreto, las que describimos a continuación.

1.2.1 Inteligencia elevada

Los niños superdotados poseen una capacidad intelectual superior a la media, teniendo una facilidad para aprender superior al resto de sus compañeros. Consideraremos que un sujeto posee una inteligencia elevada si su cociente intelectual (CI) está por encima de 115; este dato, aunque importante, no es suficiente por sí solo para afirmar la existencia de la superdotación en un sujeto (Genovard, 1990). El CI es únicamente una de las formas, y no necesariamente la más fiable, de obtener información acerca de la capacidad intelectual de un alumno.

1.2.2 Compromiso con la tarea y motivación

El factor motivación hace referencia al interés y dedicación que estos sujetos manifiestan hacia tareas de tipo instruccional. Suelen ser individuos con una gran curiosidad multitemática, lo cual les obliga a establecer unos criterios de selección y

planificación del trabajo escolar. Son *perseverantes*, siendo ésta una de las características más específicas de los individuos superdotados.

1.2.3 Alto nivel de creatividad

Entendemos como creatividad la capacidad de pensamiento divergente que favorece la búsqueda de soluciones o alternativas diferentes ante la presentación de un problema. Los sujetos con un alto nivel de creatividad son aquellos que presentan una capacidad de inventiva elevada, ideas nuevas y originales.

Lo importante, según Renzulli, para sentar las bases de una definición del superdotado es la convergencia de estos tres factores entendidos como elementos constitutivos de toda identificación. Este autor es uno de los críticos más destacados de las estrategias de identificación basadas en capacidades. Su propuesta es que comience a considerarse como superdotado a cualquier individuo que manifieste unas características destacadas en cada uno de los tres ámbitos. Esto es, que se sitúe por encima del percentil 75 en los tres aspectos.

Se han realizado diversas ampliaciones del modelo de Renzulli. Todas ellas tratan de profundizar en la definición de cada uno de los tres aspectos citados. El propio Renzulli (1986) introduce algunas modificaciones y relaciona su modelo con la identificación y los programas educativos para superdotados. Renzulli diferencia dos tipos de superdotados, según las características de su inteligencia, el primero lo relaciona con las capacidades académicas (*schoolhouse giftedness*), y el segundo, más orientado hacia los problemas reales (*creative-productive giftedness*) y que según Renzulli representa mejor al verdadero superdotado. Las palabras del autor nos indican: *“La historia no recuerda a las personas que únicamente tuvieron puntuaciones altas en CI o que aprendieron bien sus lecciones”* (1986, p.59).

En la revisión de su modelo incluye los factores ambientales, familia y escuela principalmente, para el desarrollo de las características ligadas a la superdotación. Renzulli (1994) asegura que pueden realizarse cierto número de generalizaciones básicas sobre la superdotación:

1. Consiste en una interacción entre los tres grupos de características descritas.
2. Que una definición operacional debería ser aplicable a todas las áreas de actuación socialmente útiles, es decir, que la definición tiene que reflejar aún

otra interacción, la solapación de los grupos y cualquier área de actuación a la que se pueda aplicar dicha solapación.

3. Por último, que en la identificación de los superdotados deben incluirse tanto elementos psicométricos como elementos más subjetivos como la producción o la motivación hacia la tarea.

El modelo de Renzulli, con todo, es uno de los que más trascendencia ha tenido tanto en la investigación sobre superdotados como en la práctica educativa con estos alumnos.

1.3 Modelos centrados en los componentes sociales de la superdotación

En este apartado presentamos en primer lugar, el modelo de Abraham Tannenbaum cuyo interés se centra en la importancia que concede al contexto sociocultural y, en segundo lugar, el modelo de Mönks y Van Boxtel que muestra una aproximación multidimensional.

1.3.1 Modelo de Abraham Tannenbaum

Los elementos clave de la teoría de Tannenbaum son la importancia que concede al contexto sociocultural, la dificultad de predecir la superdotación de los adultos a partir de la niñez y la diversidad de factores individuales y culturales que contribuyen a la valoración o estimación de la superdotación. La idea principal sobre la que gira dicho modelo es que se tiene que dar una coordinación perfecta entre el talento específico de la persona, un ambiente social favorable que le permita desarrollarlo y la capacidad de la sociedad para valorar ese talento determinado, ya que ni en todas las épocas, ni en todas las sociedades se han considerado con igual importancia las distintas realizaciones excepcionales. Es la sociedad y su cultura la que determina la valía de un producto, la que hace acreedores de capacidad y talento a aquellos capaces de elaborarlos y la que facilita o dificulta su realización.

El modelo de Tannebaum no es una teoría científica propiamente dicha, sino más bien una aproximación al concepto de superdotación que aporta supuestos de interés para el trabajo con estos alumnos. Elaboró la siguiente tipología del talento (Tannebaum, 1986):

- a. Talentos escasos. Se refieren a personas, escasas en número, que tienen tal grado de excelencia en un campo específico que con sus obras, logran hacer la vida más sana, más inteligible y más humana la convivencia. Tienden a polarizarse en áreas como la tecnología, la política o la medicina (característica de contenido).
- b. Talentos excedentes. Las personas que los poseen tienen elevada sensibilidad y capacidad productiva en campos como el arte, la literatura y el esparcimiento cultural ricamente entendido, y son las que ofrecen a cada cultura y en cada momento sus realizaciones más genuinas y desbordantes (característica de originalidad-divergencia).
- c. Talentos de cuota. Se refieren a personas con habilidades muy especializadas en campos específicos y que, como tales, la sociedad demanda un cupo limitado que es el que necesita en cada momento (característica de rareza estadística).
- d. Talentos anómalos. Son un reflejo de los poderes de la mente y del cuerpo humano que pueden destacar e impresionar al público, a pesar de merecer la desaprobación social (característica de anomia social).

Esta taxonomía ha sido criticada porque es difícil establecer categorías excluyentes, y porque es complejo fijar una línea divisoria entre lo que es y no es persona con talento en una sociedad (Jiménez, 2002).

1.3.2 Modelo de Mönks y Van Boxtel

El trabajo de Mönks y de sus colaboradores (Mönks y Van Boxtel 1988; Van Boxtel y Mönks, 1992) modifica y amplía el modelo de "los tres anillos" de Renzulli. Según estos autores, la definición de Renzulli describe los elementos para su identificación y el tipo de ayuda que necesitan los niños superdotados, sin embargo, este modelo no tiene en consideración la naturaleza del desarrollo humano y la interacción dinámica de los procesos de desarrollo. Mönks y Van

Boxtel prefieren una aproximación multidimensional, incluyendo la personalidad, así como los componentes sociales y factores determinantes.

Este modelo, denominado de interdependencia triádica de la superdotación (Mönks, 1992), está basado en la tríada propuesta por Renzulli (alta habilidad intelectual, motivación y creatividad), añadiendo la tríada social de la familia, el colegio y los compañeros o amigos. Esta última tríada ofrece las oportunidades principales de interacción para conocer otras personas y aprender de otras personas. Además, otros aspectos significativos importantes para el desarrollo de uno mismo, proceden principalmente de estos marcos sociales.

Dicen los autores que la superdotación no es algo que exista en el vacío, el superdotado, al igual que cualquier otro, se desarrolla e interacciona en marcos sociales y experimenta procesos evolutivos complejos que deben ser estudiados en el mismo cuadro conceptual. El desarrollo del superdotado depende esencialmente del ambiente social de apoyo, de la comprensión y la estimulación adecuada de padres y profesores. Cada niño tiene una personalidad única y necesita una educación y formación personalizada e individualizada. Finalmente, hay que añadir que estos investigadores consideran que los superdotados manifiestan cambios diferenciales debido a sus capacidades y al entorno en el que se desenvuelven y éste es de gran importancia en el estudio del superdotado. Sin embargo, a pesar de que Mönks insiste en la interacción, no aparece clara la paridad de todos los factores (Izquierdo Martínez, 1990). En este sentido, si los factores sociales son condiciones necesarias para estudiar al superdotado, es fácil entender que el estudio de éste exige considerar el entorno social con el que interactúa.

1.4 Modelo de Robert J. Sternberg

En este apartado nos ha parecido necesario incluir el modelo de Robert Sternberg quien partiendo de su teoría triárquica (Sternberg, 1985a, 1985b) conformada por las tres subteorías, componencial, experiencial y contextual, explica la superioridad de los superdotados. Y junto a la que añade la teoría pentagonal para explicar diferentes tipos de excelencia o excepcionalidad.

1.4.1 Inteligencia analítica

La inteligencia analítica sirve para explicar los mecanismos internos del sujeto que conducen a una actuación inteligente. En esta subcategoría existen tres tipos de componentes instrumentales que son universales y que ayudan a procesar la información: aprender a hacer las cosas, planificar qué cosas hay que hacer y cómo hacerlas y realizarlas. Son los componentes los que especifican el conjunto de mecanismos mentales que fundamentan la conducta inteligente excepcional independientemente del contexto en el que se usen (Prieto y Sternberg, 1993; Sternberg, 1985a, 1985b). Los metacomponentes constituyen la base principal para el desarrollo de la inteligencia, y además destacan por su eminente carácter interactivo, lo que condiciona el que no se puedan medir ni entrenar por separado. Los superdotados, además de ser más eficaces en la ejecución de los metacomponentes, también son superiores en su capacidad para combinarlos y usarlos de forma integrada.

La inteligencia analítica se define mediante tres tipos de componentes: metacomponentes, componentes de rendimiento y componentes de adquisición de la información. El autor afirma que los superdotados son superiores cuando utilizan los diferentes metacomponentes; es decir, su superioridad consiste en saber bien cómo utilizarlos, dónde y cuándo.

Respecto a los componentes de rendimiento (codificación de los estímulos, relaciones entre relaciones, aplicación, comparación y justificación) los superdotados destacan considerablemente en el primero, la codificación de los estímulos. Tanto los expertos como los superdotados tienen una amplia base de conocimientos que les permite recurrir a ella y usarla en el proceso de codificación, de manera que no siempre se diferencian del resto de individuos por ser más rápidos, sino por poseer un mayor número de conocimientos y por saber disponer mejor de ellos en el momento preciso.

En cuanto a los componentes de adquisición del conocimiento (codificación, combinación y comparación selectiva), los superdotados manifiestan una importante superioridad en sus componentes de adquisición; representando éstos un papel determinante para la identificación del tipo de superdotación específica. A su vez, permiten que los individuos superdotados vayan usando con mayor destreza el conocimiento específico que poseen, de tal forma que lleguen a convertirse en auténticos conocedores de los tipos de

información a los que se pueden aplicar los citados componentes, siempre en estrecha relación con la novedad o no de lo aprendido (Sternberg, 1986b).

1.4.2 Inteligencia sintética

La teoría sintética especifica la existencia de dos grandes aspectos en el desarrollo del individuo, que son especialmente relevantes para identificar a los sujetos de inteligencia superior. Estos se pueden concretar en: a) capacidad para enfrentarse a situaciones novedosas, y b) capacidad para automatizar la información. Estas capacidades se aplican cuando el individuo interactúa con otros y/o con la tarea, especialmente en situaciones de cambio rápido.

Los superdotados son superiores cuando se enfrentan a situaciones novedosas, suelen aprender y pensar en nuevos sistemas conceptuales que se apoyan en estructuras de conocimiento que el individuo ya posee, siendo las situaciones extraordinarias o de reto para el sujeto, y no las rutinas cotidianas, las que mejor muestran la inteligencia del mismo. Es lo que Sternberg y Davidson (1984, 1985) llaman *insight* o capacidad para enfrentarse a situaciones nuevas, en cuanto elemento diferenciador y esencial para el estudio de la superdotación. El *insight* consiste en la adecuada utilización de los tres procesos psicológicos mutuamente relacionados: codificación selectiva, combinación selectiva y comparación selectiva de la información (Davidson y Sternberg, 1984, 1986). Algunas investigaciones referidas a la superioridad del insight han demostrado la superioridad de los superdotados respecto a sus compañeros (Bermejo, 1995; Rojo, 1996).

1.4.3 Inteligencia práctica

La inteligencia práctica sirve para explicar la eficacia del sujeto mediante tres tipos de actuaciones que caracterizan su conducta inteligente en su vida cotidiana: adaptación ambiental, selección y modificación o transformación del contexto. La inteligencia excepcional supone adaptación intencionada, configuración y selección de los ambientes del mundo real, que son relevantes para la vida del sujeto. Es decir, la inteligencia de un superdotado no puede medirse fuera de su entorno habitual (donde valores, actitudes, costumbres, etc.

serán diferentes), a menos que lo que queramos medir sea la capacidad de adaptación de este sujeto a un medio diferente. Así pues, la superioridad de los superdotados radica en el ajuste y equilibrio entre la adaptación, la selección y la configuración del ambiente.

1.4.4 Teoría Pentagonal

Desde el marco de referencia de la inteligencia triárquica, Sternberg (1997) propone su Teoría Implícita Pentagonal sobre la superdotación, pretendiendo con ella sistematizar las intuiciones que la gente tiene acerca de lo que es y hace un sujeto superdotado, para de esta manera poderlo identificar de forma óptima. Este autor plantea un símil entre la superdotación y la belleza, y comenta que aunque esta última no es ni correcta, ni equivocada, la gente percibe lo más bello y lo más feo, o lo más alto y lo más bajo en alguna escala.

La Teoría Implícita Pentagonal establece que para considerar a un sujeto como superdotado, éste necesita reunir, al menos, cinco criterios o condiciones: excelencia, rareza, productividad, demostrabilidad y valor.

Criterio de excelencia. Desde este criterio se puede establecer que el individuo es superior en alguna dimensión o conjunto de dimensiones en relación a sus compañeros. La significación de ser superdotado supone que uno es extremadamente "bueno" en algo, en términos psicológicos, o "alto" en alguna de las dimensiones juzgadas. Dicho criterio puede variar de un contexto a otro, pero aunque esto ocurra, el superdotado siempre será percibido como que destaca en alguna dimensión, como es, por ejemplo, la inteligencia, creatividad o sabiduría. Es importante resaltar que la excelencia resulta claramente relativa a aquellos con los que se confronta y juzga, es decir, en relación a los compañeros. Queda ilustrado lo dicho con el siguiente ejemplo: una tarea musical posiblemente excepcional para un niño de 8 años, que ha recibido lecciones semanales en la escuela, no resultará excepcional para otro niño de la misma edad, que está aprendiendo en el conservatorio desde hace 4 años.

Criterio de rareza. Considerando este criterio se sostiene que el individuo, para ser considerado como superdotado, debe poseer un alto nivel de un atributo que es excepcional o raro con respecto a los compañeros. Este criterio complementa al de

excelencia, pues a pesar de que una persona pueda mostrar una superioridad en un atributo dado, si éste no se valora como inusual, a ésta no se la considera como superdotada. Sternberg ejemplifica el citado criterio, con el supuesto siguiente: si damos un test básico del dominio del inglés a una clase de universitarios de una destacada Universidad, todos los alumnos deberían obtener una alta puntuación en el test mencionado, al tener una buena competencia en dicha materia. Pero si obtuvieran puntuaciones elevadas, no diríamos que ellos son superdotados, a menos que las mismas fueran excepcionales.

Criterio de productividad. Al exponer este criterio, Sternberg considera que las dimensiones por las que se evalúa a un individuo como superior o superdotado deben explicitarse en una productividad real o potencial. Resulta así que las respuestas han de ser eficaces socialmente.

Este criterio ha generado desacuerdos al determinar quiénes deberían ser calificados como superdotados ya que, para algunos, una alta puntuación en un test de inteligencia no resulta suficiente para identificar a un sujeto como superdotado; de hecho, los estudiantes son típicamente juzgados en razón a su potencial, más que por la productividad real. Siendo, por tanto, necesario para la detección el que la persona muestre un potencial productivo en algún dominio específico.

Criterio de demostrabilidad. Con este criterio Sternberg quiere acentuar la idea de que la superioridad de un individuo en la dimensión o dimensiones que determinan la superdotación, debe ser demostrada mediante una o más pruebas que resulten válidas y fiables. Resulta básico que el individuo demuestre que posee las capacidades y logros que se valoran como propios del superdotado; ello conlleva el que los instrumentos de valoración utilizados tengan una alta validez -considerando en ésta la influencia de posibles factores externos, fundamentales en la identificación de capacidades- y fiabilidad de constructo, que nos permita conocer qué medimos exactamente (conocer la capacidad por la habilidad).

Criterio de valor. Tener presente este criterio supone que para establecer que una persona sea valorada como superdotada, debe mostrar un rendimiento superior en una dimensión estimada individual y socialmente. Se puede ejemplificar lo dicho con el curioso supuesto práctico siguiente: el individuo que es el número 1 en la lista de los más buscados por la policía, puede ser valorado como superior en una o varias dimensiones, además de raro en su capacidad de realizar malévolos actos y

capaz de demostrar sus destrezas. Incluso puede ser de una manera criminal altamente productivo, pero no por ello será clasificado como superdotado por la sociedad, sin embargo, resulta bastante probable que sí lo fuera por un gran número de ladrones.

Todo ello nos lleva a constatar un cierto relativismo de las teorías implícitas sobre la superdotación, pues la percepción de este constructo va a depender de los valores que presidan un tiempo y un contexto particular. Asimismo, la Teoría Pentagonal sobre la superdotación nos permite conocer que en otros lugares y tiempos se pudieron “equivocar” en las evaluaciones de las personas superdotadas (tal como aconteció con el compositor J.S. Bach y otros). Por tanto, esta Teoría Implícita Pentagonal de la superdotación constituye una buena base para entender con más amplitud y precisión el concepto del tema de estudio.

Para concluir con la exposición de este modelo es necesario añadir la idea de que en los procesos de identificación no se puede comprender la sobredotación sin atender a la producción creativa como una dimensión básica (Sternberg y Lubart, 1995).

En definitiva, diremos que Sternberg, a través de su teoría triárquica, nos corrobora la superdotación como algo complejo y que puede manifestarse de diversas formas, permitiendo así considerar la existencia de habilidades diferentes –analíticas, sintética-creativas y prácticas-, según destaque un tipo u otro de superdotación. Éstas pueden darse en mayor o menor grado, aunque lo relevante sea su armónica coordinación y utilización. De este modo, el citado autor contribuye a dar una visión más amplia del constructo, incluso en relación a otras concepciones usuales que consideran tanto la creatividad y la motivación como la inteligencia. Esto le lleva a valorar la superdotación como de naturaleza plural y no singular.

1.5 Modelo de Howard Gardner

Es en 1983 cuando Gardner publica su obra *Estructuras de la Mente*, donde recoge su teoría de las Inteligencias Múltiples y asume una perspectiva amplia y pragmática de la inteligencia, más allá de la perspectiva restringida de la medición de un CI mediante tests psicométricos. Entiende que la inteligencia no es única, ni monolítica. Define siete inteligencias o áreas de talento referidas al lingüístico, lógico-matemático, artístico, corporal-cinestésico, musical, social (inter e intrapersonal). Más tarde, en 1998, postula el octavo talento, al que denomina científico.

1.5.1 Precisiones conceptuales

Para Gardner la inteligencia-como potencial biopsicológico, producto de la herencia genética y de sus características psicológicas- es un rasgo imprescindible para definir términos como el talento y la superdotación. El rasgo principal del talento es su especificidad, es la señal del potencial biopsicológico que se manifiesta en cualquier especialidad existente en una cultura; sin embargo, el rasgo principal de la superdotación es su generalidad (Genovard y Castelló, 1990).

Los talentos especializados muestran índices extraordinarios de creatividad y maestría. La genialidad es específica de contextos particulares. Pero, el hecho de que un niño sobresalga en una o en cualquier combinación de las ocho áreas de la inteligencia, no quiere decir que sobresaldrá en otras.

La *prodigiosidad* es una forma extrema del talento en una especialidad concreta (ejemplo, Mozart en el campo musical). Cuando la prodigiosidad se manifiesta en edades tempranas se habla de *precocidad*. El término de prodigio se aplicaría a un individuo con una precocidad inusual.

Los términos de *experiencia* y *pericia*, relacionados también con los conceptos de excelencia, superdotación y talento, se utilizan para referirse al trabajo desempeñado dentro de una especialidad y durante un tiempo. Cuando hablamos de experiencia y pericia utilizamos dos dimensiones: a) el área específica en la que se trabaja y b) el tiempo que se lleva trabajando en ese campo.

Es el tiempo y la dedicación lo que hace que el individuo domine las técnicas y el conocimiento imprescindibles para actuar en los niveles más complejos y elevados. Sin embargo, señala Gardner (1993a) que la experiencia no implica

originalidad, dedicación o pasión; la experiencia se entiende como una forma de excelencia técnica. Así, resalta el autor que algunos colegas de Mozart, que producían por encargo obras musicales, pudieron ser músicos (compositores) expertos sin ser originales.

El experto es la persona que alcanza un nivel alto de competencia dentro de una especialidad, independientemente de que sus procedimientos sean o no novedosos.

Por el contrario, se considera *creativa* a la persona que suele resolver los problemas o elaborar los productos en una especialidad de una manera que en principio es novedosa, pero la condición es que la producción se reconozca adecuada para la especialidad.

La *creatividad* es una característica reservada a los productos que se consideran inicialmente novedosos en una especialidad, que siempre son reconocidos válidos dentro de la comunidad de expertos pertinente. Los juicios de originalidad o creatividad sólo pueden ser establecidos por los miembros del ámbito o área (músicos, pintores, artistas, científicos, etc.).

Genio, es un concepto que se utiliza para definir al individuo creativo que es capaz de alcanzar perspectivas que son novedosas y que además inciden en todas las culturas. Por ejemplo, Einstein, es un buen ejemplo porque sus descubrimientos han supuesto avances trascendentales universales. El término de genio está referido al individuo cuya obra creativa en una especialidad ejerce una contribución excelente, de manera que en el futuro, individuos que trabajen en esa especialidad tendrán que tenerla como punto de referencia y enfrentarse a las contribuciones hechas por el genio si quieren superarla o transformarla. Cuanto más universal sea la contribución y más se difunda por diferentes culturas y épocas, más grande será el genio (Gardner, 1993a).

1.5.2 Talentos específicos

La tipología que propone Gardner, fundamentada en su modelo de las Inteligencias Múltiples, comprende ocho tipos de inteligencias, que ayudan a especificar la configuración cognitiva de los siguientes talentos:

Talento verbal

Es propio de los alumnos que manifiestan una extraordinaria inteligencia lingüística o capacidad para utilizar con claridad las habilidades relacionadas con el lenguaje oral y escrito. Incluye aspectos referidos a la estructura del lenguaje y de los sonidos, los significados y las aplicaciones prácticas del mismo. Los escritores, los poetas, los periodistas, políticos y oradores, son algunas personas que exhiben diferentes grados de la inteligencia lingüística. Las características o indicadores que definen a un individuo con una buena competencia lingüística son los siguientes: escucha de una manera eficaz, manifiesta buena comprensión, parafrasea, interpreta y recuerda lo que se ha hablado, lee de manera eficaz, comprende, sintetiza, interpreta, explica, y recuerda lo que se ha leído; habla de una manera práctica a diferentes públicos y con distintas finalidades, y sabe cómo hablar de un modo simple, elocuente, persuasivo o apasionado en el momento oportuno; escribe de un modo práctico: comprende y aplica reglas gramaticales, ortográficas, de puntuación y usa un vocabulario eficaz; manifiesta gran habilidad para aprender otras lenguas y utiliza la audición, el habla, la escritura y la lectura para recordar, comunicar, discutir, explicar, persuadir, crear un conocimiento, construir un significado y reflexionar sobre el lenguaje mismo.

Talento lógico-matemático

Se da en alumnos que desde su infancia manifiestan una buena inteligencia lógico-matemática, consistente en realizar cálculos, cuantificar, considerar proporciones, establecer y comprobar hipótesis y llevar a cabo operaciones matemáticas complejas. Los alumnos que poseen un buen razonamiento matemático disfrutan especialmente con la magia de los números y sus combinaciones, les fascina emplear fórmulas aún fuera del laboratorio; les encanta experimentar, preguntar y resolver problemas lógicos; necesitan explorar y pensar; emplear materiales y objetos de ciencias para manipular. De los rasgos que caracterizan a los alumnos que poseen un buen potencial para el razonamiento lógico-matemático, destacamos las más relevantes: perciben con exactitud objetos y sus funciones en el medio; se familiarizan pronto con los conceptos de cantidad, tiempo, causa y efecto; usan símbolos abstractos para representar objetos concretos y conceptos; demuestran una gran habilidad para

resolver problemas; suelen percibir y discriminar relaciones y extraer la regla de las mismas; usan con facilidad habilidades matemáticas como la estimación, el cálculo de algoritmos, la interpretación de estadísticas y representación gráfica de la información; disfrutan con las operaciones complejas que implican cálculo, aplicación de principios de la física, la programación de ordenadores o los métodos de investigación; utilizan y construyen argumentos consistentes para aceptar o rechazar cualquier afirmación y suelen ser introspectivos cuando estudian un problema y los procedimientos para resolverlo.

Talento viso-espacial o artístico

Es propio de los individuos que revelan una gran capacidad para percibir imágenes internas y externas, transformarlas, modificarlas y descifrar la información gráfica. No todos los alumnos que muestran capacidades visuales manifiestan las mismas habilidades. Algunos pueden tener talento para dibujar, otros para la construcción de modelos tridimensionales y otros como críticos de arte. Los niños que destacan por su talento artístico presentan las siguientes características: aprenden viendo y observando; suelen tener una muy buena capacidad para orientarse en el espacio; tienen facilidad para percibir y producir imágenes mentales, lo que les lleva a pensar mediante dibujos y visualizan los detalles más simples; utilizan imágenes visuales como ayuda para recordar información; se divierten descifrando gráficos, esquemas, mapas y diagramas; suelen aprender con gran facilidad mediante la representación gráfica o a través de medios visuales; desde pequeños les gusta garabatear, dibujar, esculpir o reproducir objetos; se divierten construyendo productos tridimensionales, tales como objetos de papiroflexia (pajaritas, casas o recipientes); y pueden ver cosas de diferentes formas o desde “nuevas perspectivas” (Ferrando, Prieto, Ferrándiz y Sánchez 2005).

Talento corporal

Es propio de los alumnos que presentan una gran inteligencia corporal-cinestésica. Suelen tener grandes habilidades para utilizar con eficacia su cuerpo o parte de su cuerpo para resolver problemas. Algunas de las características potenciales de los individuos con un talento corporal son las siguientes: sienten

predilección y gran interés por explorar el ambiente y los objetos a través del tacto y el movimiento; desarrollan extraordinariamente bien la coordinación y el sentido de la medida del tiempo; tienen mucha facilidad para enseñar a los otros el manejo del cuerpo; se divierten aprendiendo experiencias concretas tales como excursiones, participar en juegos de roles, juegos de ensamblaje y ejercicios físicos; muestran destrezas para trabajar por medio de movimientos motores finos o gruesos; demuestran habilidades y destrezas para actuar, bailar, coser, esculpir, en atletismo o con teclados; son muy hábiles para armonizar y hacer ejecuciones físicas perfectas a través de la integración de la mente y del cuerpo.

Talento musical

Es propio de los alumnos y personas que destacan por su habilidad para apreciar, discriminar, transformar y expresar las formas musicales, suelen ser sensibles al ritmo, el tono y el timbre. Es un talento difícil de identificar porque son alumnos que muestran un amplio abanico de habilidades y actitudes musicales, pero es improbable que un individuo las manifieste todas. De cualquier modo, una serie de rasgos, como los que comentamos a continuación, pueden ayudar a identificar algunas de las características de los alumnos dotados musicalmente. Dicen los expertos que una persona con una buena capacidad musical se distingue por lo siguiente: escucha y responde con interés a una gran variedad de sonidos, incluyendo la voz humana, los sonidos del entorno, la música y organiza tales sonidos en un modelo significativo; disfruta y busca oportunidades para escuchar música o sonidos del entorno, en particular dentro de su entorno de aprendizaje; reconoce y discute diferentes estilos musicales, géneros y variaciones culturales; le gusta coleccionar grabaciones y bibliografía sobre la música; suele tocar instrumentos musicales, incluyendo sintetizadores; le divierte utilizar el vocabulario y las notaciones musicales; tiene cierta facilidad en desarrollar una estructura personal de referencia para escuchar música; se divierte improvisando y tocando con sonidos, y cuando se le da una frase musical, puede completar un extracto musical de forma que tenga sentido; muestra interés en carreras relacionadas con la música (cantante, instrumentista,

ingeniero de sonido, productor, crítico, fabricante de instrumentos, profesor o director) y tiene potencial para crear composiciones musicales.

Talento social

Es propio de las personas que muestran una gran capacidad para relacionarse e interactuar con los demás y mantener un equilibrio consigo mismo. Gardner distingue dos tipos de talentos sociales: intrapersonal e interpersonal.

a) Talento intrapersonal, propio de los alumnos que manifiestan un gran conocimiento de sí mismo. Los siguientes indicadores definen bien a la persona que posee un talento o una extraordinaria inteligencia intrapersonal: es consciente de sus emociones; sabe bien cómo expresar sus sentimientos y pensamientos; manifiesta una gran motivación intrínseca que le lleva a localizar y cumplir objetivos; establece y vive según un sistema de valores; le gusta trabajar independientemente; manifiesta curiosidad por los grandes interrogantes de la vida (significado, relevancia y finalidad) y le gusta indagar en las complejidades del ser humano.

b) Talento interpersonal, habilidad que muestran algunos alumnos para relacionarse con los demás de forma eficaz. Suelen ser personas que les gusta pensar y reflexionar sobre ellas mismas. Algunos de los indicadores propios de los talentos interpersonales son: gran capacidad para discernir y responder de manera adecuada a los estados de ánimo, los temperamentos, las motivaciones y los deseos de otras personas; les gusta favorecer y mantener relaciones sociales; les encanta y tienen facilidad para participar en tareas cooperativas, asumiendo el rol de líder del grupo; comprenden y se comunican eficazmente tanto con formas verbales como con las no verbales; perciben diversas perspectivas en cualquier asunto o problema que surja; suelen ser buenos mediadores sociales; manifiestan interés por las profesiones que exigen contacto humano como profesor, trabajador social, orientador, director o político.

Talento científico

Propio de los alumnos que manifiestan un gran interés por el mundo y por los fenómenos naturales. Suelen utilizar con gran maestría habilidades referidas a la observación, planteamiento y comprobación de hipótesis. Los alumnos con un cierto talento científico manifiestan una extraordinaria inteligencia naturalista y se caracterizan por: tener grandes habilidades e intereses por aspectos del ambiente; suelen utilizar su conocimiento base para resolver problemas medio-ambientales; tienen la habilidad de discriminar entre las cosas vivientes (plantas, animales) así como, la sensibilidad hacia otros rasgos característicos del mundo natural (nubes, rocas); poseen un buen conocimiento de las fuerzas energéticas de la vida; prefieren las actividades al aire libre; les interesan los proyectos relacionados con los ciclos del agua, las cadenas alimenticias y otros asuntos ambientales; les gusta y tienen capacidad para predecir problemas de la naturaleza relacionados con las costumbres humanas y les encanta investigar sobre asuntos ambientales locales y globales.

1.5.3 Innovaciones del modelo de las Inteligencias Múltiples

Es importante subrayar las aportaciones novedosas de Gardner en lo que respecta al estudio de la excepcionalidad, en concreto los siguientes aspectos:

1. El propio hecho de estudiar diferentes manifestaciones de la excepcionalidad (precocidad, superdotación y talentos) y la configuración y gestión de los recursos cognitivos.
2. Desde su perspectiva los alumnos, según su diferente dotación en estas inteligencias, podrán ser capaces de resolver problemas o diseñar productos. Esto ayuda a diseñar medidas más individualizadas para atender a la diversidad de estos alumnos.
3. La teoría de las Inteligencias Múltiples representa un esfuerzo por fundamentar de forma amplia el concepto de inteligencia en los más extensos conocimientos científicos actuales posibles, y pretende ofrecer un conjunto de herramientas a los educadores con las que ayudar al desarrollo de las potencialidades individuales.

4. Aplicada de forma adecuada la teoría de las Inteligencias Múltiples puede ayudar a que todos los individuos alcancen el máximo desarrollo de su potencial, tanto en la vida profesional como privada.

1.6 Modelo de Castelló

1.6.1 Tipología: superdotados y talentos

En 1986 Castelló pretendía operativizar el objeto de estudio de la superdotación, para lo que propuso como criterios fundamentales para su definición:

- Dependencia del contexto y necesidades sociales.
- Importancia de la producción.
- Ponderación de factores implicados.
- Diferenciación cualitativa entre superdotado y talentoso en cuanto a características internas y potencial de producción.
- Capacidad de medición de las características.

De esta forma nos encontramos con dos grupos de individuos excepcionales. El primero, formado por los superdotados, que son los verdaderamente excepcionales intelectuales, en el sentido de que disponen de un conjunto de características que garantizan un alto nivel de funcionamiento de toda la estructura del intelecto. El segundo grupo lo constituyen los talentosos, que se caracterizan por rendimientos parciales extraordinarios en algún factor de la mencionada estructura o en otras áreas no estrictamente intelectuales.

El grupo de talentosos dependerá directamente de los valores sociales predominantes en un momento dado, ya que pueden existir sujetos con habilidades excepcionales que no gocen de suficiente utilidad o interés socio-cultural, por lo que pasen desapercibidos.

Más tarde, Castelló y Batlle (1998) proponen un protocolo de identificación que se extrae de dos instrumentos de medida ya elaborados y baremados como son la BADyG (Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales; Yuste, 1989) y el Test de pensamiento creativo de Torrance (Torrance Test of Creative Thinking,

TTCT, 1974). Dicho protocolo permite diferenciar las distintas formas en las que se puede manifestar la alta habilidad: superdotación, talento académico, talento figurativo, talento artístico figurativo, talento verbal, talento numérico, talento espacial y talento creativo. Esta propuesta trata de cubrir las dos principales problemáticas relacionadas con la identificación, tanto de la superdotación como del talento, que son: por un lado, la baja congruencia entre los criterios teóricos y los procedimientos de identificación y, por otro, la frecuente confusión terminológica en el uso de conceptos referidos a la alta habilidad (superdotación, talento, precocidad, etc.). Una concreción de este modelo, al igual que la desarrollada en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, son las experiencias que se han llevado a cabo en las Palmas de Gran Canaria (Artiles et al., 2003; Artiles y Jiménez, 2005b).

Este modelo nos permite identificar alumnos superdotados y también talentosos, según la siguiente tipología: a) alumnos que muestren talentos simples o específicos (referidos a una sola variable); b) alumnos que manifiesten talentos múltiples (referidos a varias variables conjuntas); c) alumnos que muestren talentos complejos (referidos a varias variables conjuntas), dentro de los cuales podemos encontrar, el talento académico, talento figurativo y talento artístico-figurativo; y d) alumnos que presentan talentos conglomerados en los que nos podemos encontrar la combinación de la configuración intelectual del talento académico, figurativo y/o artístico-figurativo con el talento simple o múltiple.

La configuración intelectual en el caso del *talento simple* se corresponde con un percentil de 95 o superior en una sola aptitud específica (como, por ejemplo, un talento verbal, un talento matemático, un talento espacial, un talento creativo o un talento lógico).

También podemos encontrar un *talento múltiple* que presenta un perfil intelectual en el que son varias las aptitudes específicas que se situarían en un percentil de 95 o por encima.

El *talento complejo* es aquel que está constituido por la combinación de varias aptitudes específicas que puntúan 80 o por encima del percentil 80. Dentro de esta categoría nos podemos encontrar con: a) el talento académico que resulta de la combinación de razonamiento verbal, razonamiento lógico y memoria; b) el talento figurativo que resulta de la combinación de razonamiento lógico y

espacial, y c) el talento figurativo-artístico que a la combinación del talento figurativo le incluye la creatividad.

Por último, en el *talento conglomerado* podemos encontrar diversos perfiles intelectuales, podría ser considerado como conglomerado al talento que resulta de la combinación de un talento académico con una o varias aptitudes específicas, también el resultante de un talento figurativo con una o varias aptitudes específicas, o cuando en un perfil encontramos un talento figurativo en combinación con un talento académico y varias aptitudes específicas.

1.6.2 Configuración cognitiva de talentos y superdotado

A continuación detallamos los criterios de identificación de alumnos superdotados y cada uno de los tipos de talento.

Superdotación

La configuración cognitiva de la superdotación se caracteriza por la disposición de un nivel bastante elevado de recursos de todas las aptitudes intelectuales. La evolución de la superdotación es lenta y compleja, siendo difícil que se manifiesten los procesos e interacciones más sofisticados antes del final de la adolescencia. A pesar de ello, las aptitudes básicas, tal y como se miden a través de los tests de inteligencia, se pueden evaluar a partir de los 12 años. La inteligencia social, motriz o emocional también forma parte de la superdotación. Éstas deberían ser evaluados con tests apropiados (Castelló, 2002).

La evaluación y el diagnóstico del alumno superdotado se deben hacer con una batería de aptitudes más una medida de la creatividad. Las variables que hace falta incluir son: aptitud verbal, numérica, espacial o figurativa, razonamiento lógico y creativo y gestión de memoria. Si la batería que se utiliza no incluyera la gestión de memoria, esta variable puede ser valorada con tests de memoria a largo plazo. Para confirmar el diagnóstico hace falta lograr un percentil 75 o superior en todas las áreas: razonamiento verbal, razonamiento numérico, espacial, creatividad, razonamiento lógico y memoria.

El perfil del superdotado se caracteriza por su gran flexibilidad, lo que significa una buena aptitud para tratar con cualquier tipo de información o

manera de procesarla. Suelen ser alumnos que disfrutan con situaciones complejas, que exigen utilizar recursos diferentes de manera simultánea. No debe sorprender que estos alumnos no alcancen un rendimiento muy alto en las tareas escolares pero sus resultados, en general, suelen ser satisfactorios. La identificación un tanto informal que hacen los profesores suele referirse a los discretos rendimientos, pero a su gran curiosidad para plantear el “por qué” sobre las cosas, a referirse a “qué pasaría si...”, sin reparar demasiado en almacenar información o centrarse en detalles o datos concretos. Debido a que también disponen de una cierta inteligencia social y emocional, raras veces tienen complicaciones importantes en su interacción con sus compañeros. Aunque presentan un comportamiento independiente y suelen seguir sus propios criterios.

No suelen presentar problemas serios en el aula. Pero, su excepcionalidad cognitiva, puede conducirles a niveles muy discretos de motivación, lo que lleva a aburrirse en clase y rechazar las actividades del gran grupo. Por ello, hay que contemplar que el aprovechamiento de los aprendizajes es muy limitado, en proporción con el que podrían lograr.

Talento matemático

Las personas con este tipo de talento se caracterizan por disponer de elevados recursos de representación y manipulación de informaciones que se muestran en la modalidad cuantitativa y/o numérica. Suelen representar cuantitativamente todo tipo de información, bien sea matemática o de otro tipo. Las personas que poseen un buen razonamiento matemático disfrutan especialmente con la magia de los números y sus combinaciones, son personas capaces de encontrar y establecer relaciones entre objetos que otros no suelen encontrar.

La eficacia de estas personas suele ser algo irregular, resulta muy elevada en aquellas áreas en las que predomina la información cuantitativa, mientras que suele ser discreta cuando predomina la actividad verbal.

La evaluación y el diagnóstico se pueden realizar mediante subescalas de aptitud numérica y se deben completar con otras tareas de razonamiento

matemático. El alumno con talento matemático ha de obtener un centil igual o superior a 95 en las escalas que valoran el razonamiento matemático.

La representación cuantitativa de la información y los intereses que se derivan no suelen ser procedimientos muy eficaces de socialización.

Los posibles problemas de estos talentos pueden darse en la motivación, pues son alumnos a los que su gran preferencia por las tareas matemáticas, les lleva a despreciar y rechazar las otras tareas escolares.

La intervención para el talento matemático debería centrarse en lo siguiente: la ampliación de tareas y contenidos en materias de tipo cuantitativo, en la misma línea que los talentos académicos; la compensación de las áreas y recursos mal utilizados, en este sentido hay que restaurar la motivación y el nivel de rendimiento; y el entrenamiento de habilidades comunicativas y de interacción social.

Talento lógico

En el caso del talento lógico, la configuración cognitiva es muy parecida a la del talento creativo, pero la funcionalidad que hace de sus recursos es mucho más elevada, puesto que influyen tanto parámetros culturales como escolares. Las subescalas de razonamiento lógico son instrumentos adecuados para valorar su potencial. Cabe esperar una puntuación igual o superior al centil 95.

Respecto a las situaciones académicas hay que decir que tendrá el éxito asegurado siempre que las actividades exijan utilizar los procesos del razonamiento deductivo o inductivo, los silogismos y, por supuesto, la manipulación de conceptos abstractos que requieran una definición precisa. Suelen rechazar las situaciones muy ambiguas o abiertas, de manera que a veces suelen manifestar una cierta rigidez. Cuando tiene que aplicar normas o criterios, dicha rigidez dificulta su interacción social.

Académicamente no suelen presentar ningún problema importante, pero las dificultades las encuentran en la interacción con sus compañeros, precisamente por el rigor que tienen para aplicar normas y reglas.

De la intervención que precisa este tipo de talento hay que decir que se deberían trabajar los procesos de socialización, procurando incidir en la

flexibilización de sus patrones o modelos de conducta y en la inclusión de otros valores en la representación de las personas, más allá del razonamiento.

Talento social

Se caracteriza por disponer de amplios recursos de codificación y toma de decisiones referidos al procesamiento de la información social. El rasgo más característico de las personas con inteligencia social es su habilidad para interactuar con sus compañeros y adultos. Gardner distingue dos tipos de talentos sociales: el talento intrapersonal (incluye autorreflexión, metacognición y autopercepción referido al conocimiento que tiene una persona de sí misma) y el talento interpersonal, referido a la capacidad que tiene la persona para relacionarse con los demás de forma eficaz. El talento social tiene una capacidad especial para ayudar a que un grupo alcance sus objetivos y mejore sus relaciones humanas.

Sobre la evaluación y diagnóstico, no existen pruebas formales para evaluar este tipo de talento. Sin embargo, sí podemos valorarlo mediante los cuestionarios existentes sobre inteligencia emocional, que comprenden tareas de habilidades sociales y donde los perfiles de liderazgo pueden ser muy útiles para valorar un posible talento social. Para los niños pequeños, Gardner y sus colaboradores han dispuesto unas tareas dentro de su Proyecto Spectrum, orientadas a valorar la Inteligencia Inter e Intrapersonal (Gardner, Feldman y Krechewsky 1998a, 1998b y 1998c).

Un rasgo esencial es la facilidad que demuestran para interactuar con sus compañeros y adultos. Muestran mucha flexibilidad para ajustar su vocabulario y comportamiento al de los demás y perciben con cierta facilidad las normas y reglas de cada grupo social. Su socialización es buena y suelen manifestarse como líderes. Por ello, esa buena socialización puede ser un aliciente para lograr excelentes resultados en sus aprendizajes.

Ahora bien, pueden presentar posibles problemas en el aula, como por ejemplo, movilizar y liderar al grupo de clase o a algún compañero contra el profesorado o incluso contra algún colega dentro del aula. No obstante, suelen ser situaciones muy excepcionales, pero que el profesor debe considerar.

Talento creativo

Este tipo de talento es simple, en la medida en la que predomina una gran capacidad para la innovación. Los talentos creativos son aquellos cuyo funcionamiento cognitivo manifiesta poca linealidad, suelen tener una gran capacidad para explorar las diferentes alternativas, para resolver problemas, su pensamiento es dinámico y flexible y su organización mental es poco sistemática (Parra, Ferrando, Prieto y Sánchez 2005). Cabe esperar que la creatividad no esté únicamente asociada a la producción artística, sino que es un recurso de uso general, de la misma manera que sucede con la lógica.

Para la evaluación y el diagnóstico de este tipo de talento se utilizan los tests de creatividad. Hay que esperar un percentil mínimo de 95. Preferentemente las escalas que no exijan lenguaje son una alternativa menos sesgada para valorar la creatividad.

Respecto a las implicaciones educativas hay que decir que estos alumnos suelen manifestar comportamientos muy variados y, con cierta frecuencia, son diferentes a los considerados como normales. Por ejemplo, no es extraño que los profesores y los mismos padres digan que son traviesos o hiperactivos. Esto hace que presenten, a veces, dificultades de atención y concentración. Su pensamiento es creativo, que aún siendo muy importante para la actividad profesional, no suele ser eficaz dentro del medio escolar, actuando más bien como un obstáculo. Por tanto, los bajos rendimientos académicos suelen ser con frecuencia un rasgo característico de este tipo de talentos. Su pensamiento creativo les sirve para tener una gran socialización con sus compañeros.

Uno de los problemas que suelen tener en la escuela se refiere a la manera de procesar, organizar y representar la información, pues lo hacen mediante procedimientos no demasiado escolares, puesto que ellos no utilizan los procesos de razonamiento lógico-lineal, que son los que apoya la escuela, por lo que su pensamiento lateral les juega malas pasadas.

Talento verbal

Las personas con talento verbal son aquéllas que muestran una extraordinaria inteligencia lingüística, que se concreta en una gran capacidad para utilizar con claridad las habilidades relacionadas con el lenguaje oral y

escrito. Saben escuchar y comprender. El buen dominio que tienen de los instrumentos lingüísticos, favorece su rendimiento escolar.

La evaluación de este tipo de talento se puede hacer con escalas de aptitud verbal. Se suele recomendar utilizar varias para garantizar una exploración completa. El punto de corte se sitúa en el percentil 95.

Respecto a las implicaciones educativas hay que decir que como la mayor parte de la información escolar se presenta en un formato verbal, estos talentos obtienen un buen rendimiento académico. Su interacción social suele ser buena. No suelen manifestar problemas de aprendizaje ni de socialización, aunque en las áreas donde pueda existir alguna descompensación, puede aparecer algún tipo de problemas. En las áreas de matemáticas o plástica, donde la forma de representación de la información es diferente, podrían aparecer ciertas dificultades.

La intervención en estas personas hay que centrarla en ayudar a complementar la representación verbal con otras formas de codificación. También suelen dar muy buenos resultados los trabajos que exigen obtener información de diferentes fuentes documentales y de manera autónoma.

Talento académico

Es un tipo de talento complejo en el cual se combinan recursos elevados de tipo verbal, lógico y de gestión de la memoria. Los talentos académicos manifiestan una gran capacidad para almacenar y recuperar cualquier tipo de información que se pueda expresar verbalmente, suelen tener además una buena organización lógica. Las funciones que manifiestan los talentos académicos son idóneas para los aprendizajes formales. Suelen trabajar bien con tareas verbales, numéricas, espaciales, de memoria y de razonamiento, consideradas todas ellas capacidades mentales primarias, necesarias para lograr el éxito académico.

Las implicaciones educativas del talento académico implican presentarle actividades que tengan cierta lógica interna y contenidos verbales. Los talentos académicos suelen obtener rendimientos muy elevados en la escuela, tienen facilidad en cualquier ámbito, lo que redundará en su alto rendimiento escolar.

Suelen obtener información de diferentes fuentes estructuradas (escuela, ambiente, televisión, prensa, soportes informáticos, etc.) de forma autónoma, información que rentabilizan bien. El bagaje de conocimientos y vocabulario que poseen es mucho más extenso que el de las personas de la misma edad e incluso que los adultos. No resulta extraño que los contenidos del currículo ordinario de un determinado curso ya estén, en su mayor parte, alcanzados por estas personas, antes de comenzar las clases.

Algunos problemas que pudieran tener los talentos académicos podrían resumirse de la siguiente manera: a) tendencia al aburrimiento en el aula, dado que suelen utilizar mucha información y aprenden a un ritmo muy rápido los nuevos contenidos, el ritmo de aprendizaje en el aula y los contenidos ordinarios suelen ser poco motivadores; b) el vocabulario rico y extenso que manejan, junto con los intereses que son más amplios y diferentes a los de los compañeros, hace que la comunicación e interacción social del talento académico se haga difícil; c) los resultados académicos tan brillantes que obtienen suelen llevarles a tener una sobre autoestima y, por consiguiente, actitudes despectivas hacia sus compañeros; y d) la facilidad para el aprendizaje suele dificultar la consolidación de hábitos de trabajo y estudio. Estos hábitos no se echan en falta durante los primeros cursos, pero se van constatando a medida que se avanza en el sistema escolar.

Talento artístico-figurativo

La configuración intelectual que subyace en el talento artístico se fundamenta en la aptitud espacial, el razonamiento lógico y el creativo. Es propio de los individuos que manifiestan una gran capacidad para percibir imágenes internas y externas, transformarlas, modificarlas y descifrar la información gráfica. No todos los alumnos que muestran capacidades visuales exhiben las mismas habilidades. El talento artístico-figurativo, al igual que el académico, es un talento complejo en el cual la interacción de esas habilidades resulta crítica.

La evaluación de las distintas aptitudes se debe realizar mediante diversas actividades y escalas de tipo figurativo o espacial, de razonamiento lógico y tests específicos de creatividad. Un percentil superior a 80 resulta un buen punto de corte. No hay que olvidar que la producción artística puede manifestarse en

diversos campos como la pintura, la escultura, la fotografía o el diseño. A la hora de valorar los productos, es necesario contar además con las destrezas de ejecución o de utilización de los instrumentos.

Las implicaciones educativas para el talento artístico-figurativo hay que buscarlas en el ámbito extracurricular. Se puede implicar al niño en el taller de un pintor, o bien en la escuela de bellas artes o en cualquier actividad que, por lo general, se realiza fuera del aula y del contexto escolar, por tanto, esto exige flexibilización curricular y motiva mucho al alumno.

El principal problema que puede tener este tipo de talento es el motivacional. El talento artístico-figurativo tiene recursos cognitivos suficientes para lograr un buen aprendizaje, aunque discreto, porque sus intereses y motivaciones están fuera de la escuela.

Precocidad

El niño precoz es aquél que presenta un ritmo de aprendizaje y desarrollo a unos niveles superiores a los compañeros de la misma edad. Son alumnos con mayores recursos intelectuales que sus compañeros del aula ordinaria. Sin embargo, cuando su maduración se ha acabado, su capacidad intelectual es normal. La precocidad es más llamativa cuando el niño es más joven.

La evaluación del niño precoz debería hacerse con pruebas convencionales de CI o bien con tests de aptitudes. Los resultados de cualquier test utilizado, deben ser superiores que los esperados para los niños de su edad.

Hay que decir que las implicaciones educativas hay que orientarlas de la misma forma que para el talento académico o talentos específicos, porque sus rendimientos son superiores a los de sus compañeros. Sin embargo, hay que prestar atención a la maduración emocional, porque ésta no necesariamente tiene que seguir el mismo ritmo que la cognitiva. Suele ser frecuente la disincronía intelectual en el caso de la precocidad intelectual.

Las dificultades con que pueden encontrarse los niños precoces es parecida a la que se ha descrito en el apartado correspondiente al talento académico (se aburren en clase, presentan dificultades de interacción social y autoestima), además de problemas de frustración y de autoimagen al finalizar su maduración.

Finalizaremos la exposición del modelo que propone el profesor Castelló añadiendo que se concibe al superdotado como aquel individuo que puede manifestar un rendimiento intelectual superior, gracias a la posesión de unas aptitudes superiores implicadas en el rendimiento mental. Además, se trata de un sujeto que manifiesta ciertas aptitudes o combinaciones de las mismas, distintas a las que se pueden detectar en el grupo normal.

1.7 Directrices generales sobre superdotación y talento en el Reino Unido

En el Reino Unido la mayoría de los colegios que recibe asesoramiento del Departamento de Educación y Habilidades (DfES, Department Of Educational and Skills), está seleccionando al cinco o diez por ciento del total del alumnado que manifiesta habilidades superiores. Hay toda una normativa que hemos recogido en diez puntos y que se desarrolla en las escuelas tanto de Educación Primaria como de Secundaria. Además, existen diferentes asociaciones de carácter estatal que están diseñando modelos de evaluación y asesoramiento para profesores, padres y niños.

1.7.1 Criterios considerados en la evaluación

Los principales criterios considerados en la identificación de los alumnos con altas habilidades en el Reino Unidos son presentados a continuación.

a) Nivel escolar alcanzado

Desde hace unos años un gran número de colegios, directores y coordinadores han puesto de manifiesto la necesidad de una actitud más flexible sobre el porcentaje identificado. Los profesores mostraron su descontento con que los alumnos más capaces fueran excluidos de un curso que tuviese particularmente un nivel fuerte. Además, la inclusión de los alumnos brillantes paliaría el efecto elitista que se ha considerado, a veces, en el tema de la superdotación. El procedimiento vigente de selección es bastante sencillo. Para identificar a alumnos

superdotados, los profesores en la mayoría de los colegios, utilizan múltiples métodos:

- a) Asesoramientos en función de las evaluaciones finales del nivel escolar.
- b) Utilización de diferentes tests: 1) Cognitive Abilities Test (CAT); 2) Sistema de Información y Evaluación de la Educación Secundaria (MIDYIS Middle Years Information System); 3) Sistema de Evaluación de la Secundaria (YELLIS, Year 11 Information System).

b) Notas alcanzadas en las diferentes áreas del currículo

En la identificación de alumnos con talento, los profesores se fijan más en las áreas de arte, música, drama y educación física/deporte. De todas maneras, la prominencia dada a las recomendaciones de los profesores a la hora de identificar a alumnos con talento es una inquietud para algunos coordinadores.

Aunque la finalidad es la misma en todos los colegios, sin embargo, hay una variación considerable entre colegios en lo referido a quien corresponde el papel de identificar, qué forma de consulta se debe hacer y quién ejerce la responsabilidad a la hora de tomar una decisión final. En algunos colegios, el Coordinador de Superdotados y Talentos (GATC, Gifted and Talented Coordinator) prepara una lista larga de nombres, basados en datos extraídos de las diferentes disciplinas escolares, especialmente de las consideradas más difíciles en relación al rendimiento del alumno, e invita a los jefes de departamento y jefes de curso para que los corroboren. En estos colegios, la expectativa es que la lista preparada por el GATCO sea confirmada, a no ser que los jefes de departamento o de curso tengan fuertes argumentos para quitar o añadir a alumnos. En esta situación la influencia y autoridad pasan al coordinador.

En general, se exige a los jefes de departamento recoger las nominaciones potenciales de compañeros de departamento, con el fin de enviarla al coordinador. Si los alumnos están dentro de tres o cuatro listas dadas por los diferentes jefes de departamento, se incluyen en el grupo de superdotados y con talento.

c) Consideración de la evaluación del profesor y el juicio profesional

Un aspecto importante del proceso de identificación es el juicio del profesor al igual que los datos del rendimiento escolar del alumno. Los profesores suelen incluir criterios como: a) habilidad para trabajar de forma independiente; b) evidencia de un conocimiento más profundo de la asignatura; c) buenas habilidades de observación; d) habilidades técnicas y e) actitud de investigación.

d) Juicio y opinión de los padres y alumnos

Hasta hace poco parece que la identificación del conjunto de superdotados y talentos era función de los profesores y profesionales de la educación, sin embargo, ahora los padres toman parte activa en el proceso de identificación y selección. Para ello, se utilizan las escalas de nominación de los padres, a quienes se les pregunta por las pautas del desarrollo de sus hijos: lenguaje, psicomotricidad, socialización, intereses, curiosidades, motivación y rendimiento.

1.7.2 Líneas generales para la identificación y atención al superdotado y talento

En el contexto británico es relevante destacar algunos aspectos considerados importantes en las escuelas eficaces que atienden a los alumnos con altas habilidades.

- a) Las escuelas más eficaces son aquellas que diseñan provisiones educativas para los alumnos superdotados y talentos. Estas provisiones consisten en temas y tareas que debe enseñar el profesor y no es algo extra para el superdotado. El profesorado ha adoptado el adagio que dice *“si los niños no aprenden la manera en la que enseñamos, quizás deberíamos enseñarles la manera de aprender”*.
- b) Todos los profesores deben tener acceso a enseñar y entrenar a los superdotados y talentos, incluyendo la enseñanza de habilidades y estrategias de pensamiento, según los estilos de aprendizaje.
- c) Las escuelas deben desarrollar sistemas operativos y eficaces de evaluación.
- d) Las escuelas deben incluir un amplio abanico de estrategias de enseñanza-aprendizaje para asegurarse que los superdotados y talentos tienen una

enseñanza desafiante y motivadora, de manera que el currículo responda a sus necesidades e intereses. Se debe contemplar desde la flexibilización hasta la extensión y/o enriquecimiento escolar, sin olvidar grupos de apoyo específicos.

- e) Las escuelas deben favorecer el aprendizaje de habilidades superiores del pensamiento (codificación, solución de problemas, toma de decisiones, et.) a través del currículo, desarrollando un lenguaje común compartido con los profesores.
- f) Las estrategias de aprendizaje acelerado se deben incorporar mediante grupos de trabajo, seminarios de fines de semana o mentorías.
- g) Los niños con ciertas habilidades exigen hablar de sus habilidades y destrezas de pensamiento y necesitan apoyo para hacerlo. Esto se logra mediante la enseñanza explícita de habilidades de pensamiento, que implica proporcionar procedimientos, tareas y oportunidades que reflejen qué enseñar, cómo hacerlo, dónde y cuándo aplicar lo aprendido. Para ello el niño ha de estar implicado activamente en el proceso de evaluación y de enseñanza-aprendizaje.
- h) Las escuelas deben, además, considerar técnicas de estudio para apoyar las iniciativas de los superdotados.
- i) En la Escuela Secundaria, los Departamentos de Educación son los responsables para diseñar y establecer las metas para motivar a los niños de altas habilidades a hacer cosas diferentes y de manera diversa. Todo ello debe ser la política educativa del Coordinador de los Superdotados y Talentos (GATCO, Gifted and Talented Coordinator).
- j) Los orientadores y directores deben animar a los departamentos educativos a iniciar estudios innovadores que tengan repercusiones sociales.

1.7.3 Iniciativas Nacionales para superdotados y talentos

Las principales instituciones que dentro del contexto anglosajón están trabajando para el estudio y la atención de los alumnos superdotados y talentosos son las siguientes:

- a) La Academia Nacional de Superdotados y Jóvenes Talentos (NAGYT, National Academy Gifted and Talentend Youth. Actualmente pertenece a la Universidad de Warwick y tiene diferentes objetivos: a) promover y ofrece diferentes oportunidades educativas para profesores, padres y niños; b) diseñar programas nacionales para escuelas de verano.
- b) Grupo de Iniciativa Internacional (World Class Arena). Consiste en una iniciativa internacional diseñada para la identificación y evaluación de superdotados y talentos. Ha sido diseñada por el gobierno británico en colaboración con el Departamento de Educación y Habilidades (DES, Department for Education and Skills). Los tests que se utilizan se han recogido de las propuestas de los profesores. Se trabaja el Currículo Nacional con el fin de enseñar a los profesores unos estándares curriculares.
- c) Asociación Nacional de Niños más Capaces (NACE, The National Association for Able Children in Education,). Es una asociación de profesionales que promueven y apoyan la educación de los niños más capaces, superdotados y talentos. El objetivo es lograr una educación más interesante, excitante y novedosa. La mayoría de los servicios que ofrece la asociación se orientan al asesoramiento de profesores y otros profesionales interesados por la educación de estos alumnos. Publica materiales y recursos específicos para los superdotados.
- d) Asociación Nacional de Niños Superdotados (NAGC, National Association for Gifted Children,). Esta asociación está apoyada por profesionales sin ánimo de lucro. Está implantada en Inglaterra, País de Gales y Norte de Irlanda. El objetivo principal es diseñar pautas de intervención y provisiones educativas para desarrollar las habilidades y potencial de los superdotados y talentos. En la asociación participan de manera activa los padres, los profesores, los niños y las Autoridades Locales de Educación (LEAs, Local Education Authority).

1.8 Conclusiones

A modo de síntesis podemos decir que después de este recorrido hay varios modelos descriptivos y explicativos de la capacidad superior que han desarrollado en grado desigual sus aplicaciones diagnósticas y prácticas en el ámbito escolar. Algunos de los modelos se sustentan en una compleja estructura teórica que pretende explicar la superioridad intelectual; otros, se centran en un tipo de capacidad y tratan de observar el desarrollo de los que la poseen y los efectos del entrenamiento a lo largo de la evolución escolar y profesional del sujeto (Jiménez, 2002). Después de este recorrido, queremos indicar lo siguiente:

Primero, los trabajos iniciales, como el de Marland (1972) o el de Renzulli (1978), destacan la superioridad intelectual, creativa y motivacional. Tres aspectos que son, sin duda, esenciales pero, con matizaciones. No todos los superdotados se manifiestan superdotados ante un sistema escolar y social conformista donde se premia la reproducción de conocimientos y se ahoga la creatividad. Además, la inteligencia se mide a través del CI, sin incluir algunos otros aspectos referidos a la competencia cognitiva, a la pericia para utilizar el conocimiento base y/o a los estilos para utilizar su inteligencia.

Segundo, también hemos recogido algunos otros modelos que destacan aspectos sociales y ambientales, pero excesivamente complejos para entender bien al alumno superdotado.

Tercero, quizás los modelos que ayudan a entender bien la complejidad cognitiva del superdotado sean el de Sternberg (1985b) y el de Gardner (1983). Son muy intuitos y útiles para entender los mecanismos y recursos diferentes de los alumnos de altas habilidades, porque ofrecen instrumentos que nos permiten identificar a los alumnos dentro de nuestra cultura.

Cuarto, respecto al modelo propuesto por Castelló y Batlle, hemos de destacar las siguientes bondades: a) presenta una adecuada fiabilidad; b) se fundamenta en un procedimiento científico y validado de manera ajustada; c) es fácil de utilizar y nos ayuda a entender la complejidad del superdotado cuando utiliza sus mecanismos de la inteligencia (Castelló y Batlle, 1998).

Quinto, en nuestro proceso de identificación hemos incluido los siguientes principios: a) el rasgo principal del talento es su especificidad y que se manifiesta en cualquier especialidad existente en una cultura; mientras que el rasgo principal de la superdotación es su generalidad (Genovard y Castelló, 1990); b) el estudio tanto del

pensamiento convergente como del divergente (Torrance, 1984a, 1984b; Torrance y Ball, 1984); c) atender a la flexibilidad del pensamiento y no a la rigidez en los procesos de pensamiento (Sternberg, 1982; Sternberg y Wagner, 1982); y d) valorar las producciones creativas y motivacionales, más allá del rendimiento apreciado en el marco escolar (Renzulli y Delcourt, 1986).

Finalmente, hemos incluido las directrices generales del Reino Unido para entender el modo tan flexible y peculiar de estudiar y atender a los niños excepcionales.

2. Personalidad, socialización y adaptación: algunos estudios realizados con alumnos superdotados

Introducción

El objetivo del capítulo es analizar algunos de los trabajos realizados en el campo de la superdotación en referencia a los rasgos de la personalidad. Por ejemplo, algunas de estas investigaciones se han centrado en la variable introversión-extraversión. En ellas se presentan conclusiones que indican que los superdotados manifiestan mayores índices de introversión que sus compañeros del aula regular ordinaria (Gallagher, 1990; Hoehn y Birely, 1988). Algunas de las características de personalidad que muestran los superdotados, según estos estudios son también: les gusta preservar su espacio y tiempo; suelen estar contentos cuando están solos; necesitan tiempo para pensar; prefieren trabajar de manera independiente; no les gusta ser el centro de atención; piensan de manera concienzuda y profunda; se concentran con facilidad en sus ideas y pensamientos; suelen tener mejor comunicación cuando lo hacen personalmente (uno a uno).

Dado este perfil característico no es sorprendente que las escuelas con superdotados introvertidos, tengan problemas en su educación. Porque la escuela parece estar diseñada mayormente para los extrovertidos. Tal vez,

cabría, por tanto, plantearse, sólo con esta información, que la instrucción debería diferenciarse e incorporar procedimientos y metodologías orientadas a enseñar procesos y habilidades superiores de pensamiento, aprendizaje por descubrimiento y colaborativo, debates, actuaciones en clase que les despierte la curiosidad por aprender en grupo.

En el primer apartado estudiamos algunos de los estudios que examinan las dimensiones de la personalidad en sujetos superdotados. Estos trabajos se han realizado con grupos de diferentes edades y empleando distintos instrumentos de evaluación de la personalidad. Lo que se ha pretendido es estudiar las diferencias en cuanto a las dimensiones de personalidad, entre los alumnos superdotados y lo que no los son. Dentro del campo de la superdotación las comparaciones se han realizado entre estudiantes superdotados y no superdotados de la misma edad, y entre superdotados y no superdotados de edad superior. También hemos revisado los trabajos que tenían por objeto estudiar las diferencias de personalidad dentro del grupo de superdotados en función del género.

En el segundo apartado analizamos los trabajos y revisiones hechas por Dauber y Benbow (1990) sobre los aspectos de la personalidad de los adolescentes talentosos. Dicen estos autores que, de forma excepcional, los estudiantes superdotados pueden tener el riesgo de desarrollar problemas sociales y emocionales.

El objetivo que pretendían era estudiar si las relaciones entre iguales se ven afectadas por el tipo talento. Para ello, se compararon medidas de popularidad y adaptación entre iguales, participación en actividades de grupo y rasgos de personalidad. Los resultados indicaron que no había diferencias en las actividades de grupo y rasgos de personalidad. En cuanto a las puntuaciones referidas a la percepción en el grupo de iguales, los superdotados dieron mejores resultados que los extremadamente superdotados, especialmente los talentos verbales, atléticos y los que tenían mayor habilidad social. Los superdotados más modestos (en cuanto a nivel cognitivo), también se puntuaron como más extrovertidos, más hábiles socialmente y desinhibidos. Los valores de importancia y aceptación en las percepciones entre iguales fueron mayores en los talentos matemáticos que en los verbales. De este modo, en lo que se refiere a las relaciones con el grupo de iguales, los adolescentes extremadamente precoces, especialmente en el área verbal, podrían tener más riesgo de desarrollar problemas que los moderadamente talentosos.

El tercer apartado se centra en los datos procedentes de trabajos cuya finalidad ha consistido en estudiar los aspectos socioemocionales de los superdotados. Ha sido una labor tremendamente compleja revisar los trabajos recogidos en el excelente Reading de Moon (2004) “Social/emotional issues, underachievement, and counseling of gifted and talented students”, que recoge trabajos de corte empírico y descriptivo. Nos ha parecido interesante estudiar principalmente los datos procedentes de los trabajos publicados en la *Gifted Child Quarterly* recogidos por Moon. Este estudio tan minucioso de las diferentes investigaciones, nos ha permitido entender la necesidad que existe de trazar líneas claras de investigaciones futuras con el fin de intentar dar mayor rigurosidad a los estudios sobre aspectos de personalidad y ajuste emocional de los alumnos de altas habilidades.

En el cuarto apartado hemos recogido una de las últimas investigaciones centrada en el estudio de las características de la personalidad con adolescentes de la Comunidad de Madrid que asisten a un Programa de Enrichimiento (Fernández, 2005). Es un trabajo hecho con bastante precisión y con uno de los instrumentos de personalidad (High School Personality Questionnaire, HSPQ) que también nosotros hemos utilizado; por tanto, los datos que se desprenden del mismo, nos han servido para establecer algunas relaciones. Finalmente, se precisan unas conclusiones que vienen a constatar, por un lado, los resultados tan diferentes y, a veces, tan contradictorios. Por otro, a perfilar unas posibles líneas de investigación que habremos de abordar en el futuro.

2.1 Dimensiones de personalidad en alumnos superdotados

El objetivo de este apartado es recoger los resultados procedentes de diferentes investigaciones centradas en características de la personalidad: autoconcepto, autoestima y preferencias estilísticas de adolescentes superdotados. Hemos estudiado exhaustivamente la excelente revisión e investigación realizada por Olszewski-Kubilius, Kulieke, y Krasney (1988), quienes estudian de manera precisa los trabajos empíricos hechos durante los 70 y 80, lo que nos da una amplia perspectiva sobre lo realizado y nos permite trazar la trayectoria futura sobre lo que queda por hacer.

2.1.1 Revisión de investigaciones: comparación entre superdotados y no superdotados

Debido, por una parte, a la gran cantidad de investigaciones que estudian esta cuestión y, por otra, a que los constructos de personalidad que examinan son tan variados, los estudios se podrían agrupar y presentar dentro de un amplio abanico de edades.

a) Estudios hechos en la escuela primaria

Los objetivos de las investigaciones en el ámbito de las dimensiones de personalidad de los superdotados han sido fundamentalmente: la ansiedad, el autoconcepto y autoestima y las formas de generar las atribuciones.

Son varios los investigadores que han estudiado los niveles de ansiedad de los alumnos con alto cociente intelectual, encontrando que estos niños manifiestan menos niveles de ansiedad que sus compañeros con cocientes intelectuales medios. Scholwiski y Reynolds (1985), utilizando la Escala de Ansiedad Manifiesta (Manifest Anxiety Scale) evaluaron los niveles de ansiedad a alumnos con alto cociente intelectual, encontrando que estos sujetos tenían menos niveles de ansiedad que el resto de estudiantes de la misma edad. Davis y Connell (1985) también encontraron niveles más bajos de ansiedad en alumnos de cuarto, quinto y sexto con un CI alto, en comparación con sus compañeros de niveles intelectuales medios. Milgran y Milgran (1976) encontraron que las niñas israelíes de cuarto a octavo (con altos niveles de CI) obtenían puntuaciones más bajas de ansiedad con respecto a sus compañeras de niveles medios de inteligencia, utilizando para este trabajo las versiones de Wallach y Kogan para medir la creatividad y las escalas de ansiedad de Sarason, Davidson, Lighthall y Waite (1958).

Otros estudios han tenido como finalidad comparar la autoestima y el autoconcepto entre alumnos superdotados y no superdotados. Los resultados manifiestan que los alumnos superdotados obtienen puntuaciones más altas en

estas dimensiones. Los estudiantes de la escuela primaria con alto nivel intelectual han obtenido altos niveles en las subescalas de trabajo personal y autoestima. Se utilizó el Test de Personalidad de California (California Test of Personality, Lehman y Erdwins, 1981). En otro estudio hecho por Maddux, Scheiber y Bass (1982) los resultados indicaron que los alumnos superdotados de sexto grado obtuvieron puntuaciones más altas en el autoconcepto que los no superdotados utilizando el test de Piers-Harris. Finalmente, hemos de decir que los datos procedentes del trabajo de Ketchan y Zinder (1977) indican también superioridad en el autoconcepto de los superdotados con respecto a los no superdotados.

Milgran y Milgran (1976) utilizaron The Tennessee Self Concept Scale (Escala de Autoconcepto; Marsh y Richards, 1988) y encontraron que los superdotados de cuarto hasta octavo grado obtenían mayores puntuaciones en las variables referidas al autoconcepto familiar y personal, sin embargo mostraron poca precaución y falta de defensión y, aún más, las puntuaciones más bajas fueron las referidas al autoconcepto académico. Todos estos datos se compararon con los compañeros de la misma edad y nivel educativo. Hay que resaltar que los no superdotados de este estudio mostraron una mayor imagen de su cuerpo y mayor autoconfianza, que los alumnos superdotados.

En el mismo trabajo de Milgram y Milgram (1976) se indica la existencia de diferencias significativas entre los superdotados y no superdotados en las medidas de *locus de control*. Los autores apuntan diferencias significativas en su muestra de estudiantes de cuarto hasta octavo grado: los superdotados mostraron mayor locus de control que los no superdotados, lo cual significa que los superdotados manifiestan mayor responsabilidad y competencia para enfrentarse a tareas futuras. Davis y Connell (1985) encontraron resultados parecidos en su estudio hecho con superdotados y no superdotados pertenecientes a los niveles cuarto, quinto y sexto, quienes obtuvieron unas medias más elevadas en motivación y autonomía para juzgar hechos o sucesos y más bajas en las puntuaciones referidas al sentimiento de que sus conductas fueran controladas por causas desconocidas. Lucito (1964) encontró que los alumnos de sexto con altos CIs mostraron ser menos conformistas que sus compañeros con bajos CIs, señalando que los superdotados parecen tener un locus de control interno sobre su propio rendimiento.

Finalmente, son varios los trabajos que indican diferencias en aspectos referidos a la socialización de los superdotados respecto a los no superdotados.

Por ejemplo, Lehman y Erdwins (1981) encontraron que los superdotados con un alto CI, pertenecientes a los grados cuarto, quinto sexto, séptimo y octavo, obtuvieron puntuaciones más elevadas en las subescalas referidas a la socialización y cooperación del Test de Personalidad (California Test of Personality; Mitchell, 1985).

b) Estudios con adolescentes superdotados

Han sido numerosos y diferentes los trabajos hechos con adolescentes enfocados a estudiar las dimensiones de la personalidad. Los contenidos de estas investigaciones se han centrado en: rasgos de personalidad de introversión y extroversión, ansiedad y valores interpersonales, entre ellos la estimación del liderazgo.

Milgram y Milgram (1976) informan que entre los superdotados de cuarto hasta octavo grado los mayores presentaron un auto concepto más bajo cuando se les compara con los compañeros de la misma edad. Killian (1983) no halló diferencias entre superdotados y no superdotados (desde séptimo hasta duodécimo) referidas a las dimensiones de extroversión, ansiedad, independencia, logro escolar, creatividad y liderazgo.

Los datos procedentes de otros estudios realizados usando el California Psychological Inventory (CPI), probablemente el instrumento más utilizado en contextos anglosajones para evaluar la personalidad de los adolescentes superdotados, encontraron respecto a la variable o factor emocionalmente estable versus no estable, que los adolescentes superdotados evaluados con este test presentan mejor ajuste y características de personalidad más adecuadas al perfil considerado como normal que sus compañeros no superdotados (Purkey, 1966). Lesinger y Martinson (1961) mostraron datos procedentes de su investigación que indicaban que los chicos de octavo mostraban diferencias favorables prácticamente en la totalidad de las escalas.

Bachtold (1969) utilizó el Survey of Interpersonal Values de Gordon con estudiantes superdotados de los niveles de séptimo, octavo y noveno curso, y los resultados demostraron que los chicos se adscribían menos al valor reconocimiento (ser respetado y admirado, ser considerado importante, que se reconozca lo que uno hace) que los no superdotados, mientras que las chicas superdotadas aparecían con puntuaciones más altas respecto al valor de independencia (tener el derecho de hacer todo lo que uno quiere, ser libre para

tomar decisiones por uno mismo, actuar sólo de acuerdo al propio criterio) que sus compañeras no superdotadas.

Otros estudios con adolescentes superdotados se han centrado en analizar las dimensiones de personalidad en talentos matemáticos. Por ejemplo, Kennedy (1962) encontró que estos talentos mostraron perfiles situados dentro de la zona promedio en el Minnesota Multiphasic Personality Inventory. Sin embargo, el trabajo hecho por Dagget-Pollins (1983) con un grupo de superdotados y no superdotados arrojó diferencias a favor de los superdotados, especialmente en las subescalas de flexibilidad y amplitud mental, y puntuaciones bajas en el sentimiento de bienestar y el referido a causar buena impresión. Mientras las superdotadas o talentosas matemáticas obtuvieron puntuaciones más bajas que sus compañeras no superdotadas en las escalas de la CPI referidas a la feminidad, logro y socialización (Haier y Denham, 1976), aunque mostraron puntuaciones superiores en independencia.

Otro estudio hecho por Purkey (1966), utilizando el CPI con adolescentes, demostró que los superdotados puntuaban más alto en la variable referida al ajuste, siendo también superiores las puntuaciones de las diferentes características de personalidad (en los 18 factores), excepto en las variables referidas a la socialización feminidad para los chicos superdotados y socialización, autocontrol y feminidad para las superdotadas. Bonsall y Steffire (1955) encontraron, sin embargo, escasas diferencias entre los superdotados y no superdotados en aspectos de temperamento tales como: sociabilidad, actividad en general, estabilidad emocional, amistad, pensamiento profundo y cooperación, cuando se controló el estatus socioeconómico.

En resumen, las investigaciones comentadas se han centrado en averiguar las diferencias entre alumnos superdotados y sus compañeros de la misma edad, encontrando que estas diferencias existen y no se caracteriza a estas personas como seres inestables, desajustados o con un temperamento preocupante o de riesgo psicológico. Éstos parecen ser más independientes, tener mayor motivación intrínseca, más flexibles, con un alto grado de aceptación y, además, con mejor ajuste psicológico. Aún así, existe también una cierta evidencia que nos permite decir que los superdotados adolescentes parecen tener un nivel algo

menor de bienestar psicológico que sus compañeros (Olszewski-Kubilius, Kulieke y Krasney, 1988).

2.1.2 Revisión de investigaciones: comparación según género

Son pocos los estudios hechos sobre diferencias entre chicos y chicas superdotadas referidas a rasgos de personalidad y socialización. Por ejemplo, Bachtold (1969) encontró que los chicos superdotados de 12 a 14 años le prestaban menor valor al apoyo (ser tratado de manera comprensiva, amabilidad y consideración, recibir apoyo de otras personas) y benevolencia (hacer cosas para los demás, ayudar a los más necesitados, filantropía, altruismo) y más al liderazgo (estar encargado de otras personas, tener autoridad y poder); sin embargo, no se encontraron diferencias en las dimensiones referidas a la conformidad (hacer lo que es socialmente correcto y aceptado, acatar las normas comunes de convivencia), necesidad de reconocimiento (ser respetado y admirado, ser considerado importante, que se reconozca lo que uno hace) e independencia (derecho de hacer todo lo que se quiere). Haier y Denma (1976) encontraron que los perfiles de personalidad centrados en la zona promedio con el CPI eran similares para las chicas con talento matemático de sexto y para los chicos con talento matemático pertenecientes al mismo nivel. A la misma conclusión llegó Davids (1966), cuando utilizó el mismo instrumento y no halló diferencias entre los chicos y chicas con elevadas puntuaciones y logros escolares.

Killian (1983), utilizando el Cuestionario de Personalidad para alumnos de Educación Secundaria (HSPQ), no halló diferencias entre superdotadas y superdotados, escolarizados entre el nivel nueve y doce. Sin embargo, Karnes, Chauvin y Trent (1984) utilizando también el HSPQ encontraron diferencias entre superdotados y superdotadas de educación secundaria. Los superdotados mostraron más sensibilidad y sobreprotección que las superdotadas. Éstas eran más excitable, impacientes y menos sobrias o moderadas al compararlas con sus compañeros. Fox (1976) encontró que las superdotadas que estudiaban en el instituto habían obtenido puntuaciones muy elevadas en el test de inteligencia SAT, mostraron puntuaciones excesivamente elevadas en los factores referidos a la estética, a la adaptación social y creencias religiosas (estos rasgos se habían evaluado con la Escala de Valores de Allport-Lindzey); mientras que los

superdotados mostraban mayores puntuaciones en los factores referidos a la dimensión teórica, económica y política.

Finalmente, la investigación hecha por Tomlinson-Keasey y Smith-Winberry (1983), utilizando el CPI, demostró que los superdotados se caracterizaban por ser más activos, ambiciosos, reflexivos, versátiles, inteligentes, imaginativos, tener relaciones fáciles e incluso ser más rebeldes que las superdotadas. Mientras que éstas mostraron ser más honestas, pacientes, trabajadoras, responsables, sinceras, modestas, seguras, conscientes, agradecidas, serviciales, amables, respetuosas y con mayor aceptación de los otros, que los superdotados chicos.

Así pues, la mayoría de los estudios que comparan las diferencias de género (superdotados versus superdotadas) no tienen consistencia suficiente como para apoyar unos u otros hallazgos. Entre los trabajos que han obtenido diferencias, las variaciones encontradas son consistentes con las expectativas de los estereotipos mantenidos respecto al género.

En suma, de los datos procedentes de las investigaciones realizadas y comentadas sobre las dimensiones de la personalidad, podemos decir que los resultados indican lo siguiente: a) los superdotados se diferencian de sus compañeros no superdotados en características de la personalidad, estas diferencias tienden a ser favorables a los superdotados, al menos hasta la adolescencia; b) la escasa investigación hecha en el campo de las dimensiones de personalidad, hace que tengamos una limitada evidencia de los perfiles de personalidad de los superdotados, no hay una investigación exhaustiva como para apoyar algunos datos procedentes de estudios esporádicos; y c) las superdotadas y superdotados son más semejantes en los rasgos de personalidad de lo que indican los resultados de los estudios, éstos responden más a estereotipos que a diferencias estadísticamente significativas.

A continuación presentamos la investigación realizada por Olszewski-Kubilius, Kulieke y Krasney (1988).

2.1.3 Estudio de la personalidad en superdotados

En esta investigación se estudiaron las dimensiones de personalidad, valores, necesidades y autoconcepto en un grupo de estudiantes intelectualmente talentosos, que participaron en un programa de verano. Se empleó una gran

variedad de instrumentos con el fin de trazar un perfil de los chicos y chicas adolescentes superdotados y tratar de responder, a través de la comparación con sujetos más mayores, a la cuestión de si los alumnos superdotados tenían una maduración psicológica superior a sus compañeros y por último, determinar si existen diferencias de género entre los alumnos superdotados. Se utilizaron diferentes instrumentos y el propósito era proporcionar de manera exhaustiva un perfil de personalidad que permitiera comprender mejor a los adolescentes superdotados.

2.1.3.1 Participantes

En el estudio participaron 306 estudiantes que asistían a una escuela de verano donde se seguía el programa Midwest Talent Search (MTS). Todos los estudiantes completaron la escala de autoconcepto, mientras que una submuestra ($n = 111$) completó además otros cuestionarios de personalidad. El tamaño de la muestra varió ligeramente debido a la pérdida de datos. Los estudiantes que habían hecho el test de rendimiento SAT (Scholastic Assessment Test) obtuvieron una puntuación de 430 o mayor en el subtest verbal y 500 o más en el matemático. El 60% de la muestra eran chicos y el 40% chicas. Las edades oscilaban entre 11 y 16 años, aunque la mayoría (62,1%) tenían 13 y 14 años. De los niños participantes, el 69,4% eran americanos de procedencia caucásica, el 27% de procedencia oriental y un 3,6% de otras procedencias raciales diferentes. El 62% procedían de familias con rentas medias altas.

2.1.3.2 Instrumentos

Escala de Valores (Allport-Lindzey Study of Values SOV). El propósito de este instrumento es medir preferencias de las seis motivaciones básicas de la personalidad (Allport, Vernon y Linzey, 1970). Las seis escalas y sus correspondientes motivaciones son:

1. Teorética: interés en el descubrimiento de la verdad.
2. Económica: interés en lo que es útil.
3. Estética: interés en valorar la armonía.
4. Social: alta valoración en el amor de las personas.
5. Política: interés en el poder.

6. Religiosa: alta valoración de la unidad.

Cuestionario de Personalidad para Adolescentes (High School Personality Questionnaire, HSPQ). Es una escala auto informe que evalúa 14 características de la personalidad en niños de 12 a 18 años (Cattell, Cattell y Johns, 1984). Las subescalas son: afabilidad, inteligencia, estabilidad emocional, excitabilidad, dominancia, entusiasmo, conformidad, atrevimiento, sensibilidad, retraimiento, aprensión, autosuficiencia, autodisciplina y tensión.

Test de Motivación Escolar (School Motivation Analysis Test; Krug, Sweeney y Cattell, 1976). Es un instrumento que mide 10 rasgos: 1) asertividad, 2) orientación sexual, 3) miedo, 4) narcisismo (satisfacción sexual), 5) defensa/sadismo (necesidad de competir en contra de alguien y defender a los otros; 6) proteger y piedad de los otros (sentimiento de paternalismo o maternalismos, 7) auto-sentimiento (seguridad del yo), 8) súper yo, 9) sentimiento hacia la escuela y 10) sentimiento hacia el hogar. Los seis primeros factores son considerados como necesidades primarias, mientras que los cuatro últimos se adquieren mediante patrones o modelos.

Inventario de Preferencias de Myers-Briggs (The Myers-Briggs Type Indicator, 1962) El objetivo del inventario es evaluar las preferencias de las personas para percibir y juzgar. Los cuatro pares básicos de preferencias y la forma en que éstas estructuran la personalidad del individuo son: introversión versus extroversión, consiste en la orientación general hacia el otro versus el mundo propio; sensorial versus intuitivo, es la preferencia por actuar mediante los sentidos versus la intuición; racional versus emocional preferencias basadas en lo verdadero o falso versus lo valorado o no valorado; y juicio versus perceptivos, que se refiere a la utilización del mundo externo usando la reflexión o la percepción.

Escala de Autoconcepto (Harter Self-Perception Profile for Children, 1985). Consiste en cinco subescalas orientadas a medir la autopercepción de los niños en diferentes dominios, así como la medida de autovalía. Las subescalas son: competencia escolar, adaptación social, apariencia física, conducta y auto valía.

2.1.3.3 Resultados

A continuación analizaremos los datos obtenidos en relación a las dimensiones estudiadas a través de los diferentes instrumentos: valores e intereses, personalidad, motivación, preferencias estilísticas y autoconcepto.

a) Valores e intereses

Comparación entre el grupo de superdotados y el normativo. Los datos manifiestan diferencias significativas entre estos dos grupos, especialmente en cuatro de los seis valores básicos. El grupo MTS (superdotados) muestra unos intereses teóricos, estéticos y políticos significativamente mayores que el grupo normativo, mientras que manifiestan menos interés en los valores religiosos.

En cuanto al género hay que decir que tanto los chicos como chicas superdotadas muestran mayores puntuaciones, siendo las diferencias significativamente mayores en los intereses teóricos y significativamente menores en los valores religiosos. Los chicos superdotados muestran mayores puntuaciones en los intereses políticos, comparado con su grupo normal de la misma edad, y las chicas superdotadas, muestran mayores valores estéticos de forma significativa, con respecto a su grupo normativo.

Para determinar si la muestra MTS mostraba valores similares con respecto a sujetos de mayor edad, se compararon con estudiantes universitarios. El grupo MTS de ambos géneros seguía mostrando puntuaciones significativamente superiores en los mismos aspectos anteriores con respecto a los estudiantes universitarios. Al estudiar los géneros por separado ocurría lo mismo que cuando se comparaban con el grupo normativo de la misma edad.

Comparaciones entre el grupo MTS o superdotados. Los resultados procedentes de este trabajo muestran diferencias entre los superdotados y superdotadas. Se pone de relieve la existencia de diferencias dentro del grupo respecto a cinco de los seis valores que se miden con la escala de Allport. Los chicos muestran valores significativamente superiores que las chicas, en los intereses teóricos, económicos y políticos, mientras que las chicas puntúan más alto en los intereses estéticos y sociales. No hay diferencias en cuanto a los intereses religiosos.

b) Personalidad

Comparación entre superdotados y grupo normativo. De los catorce rasgos de personalidad valorados con el HSPQ, se encontraron diferencias significativas en diez de éstos para ambos géneros. El grupo MTS mostraba puntuaciones significativamente más altas que el grupo normativo de la misma edad en los siguientes factores: afabilidad, inteligencia, estabilidad emocional, dominancia, entusiasmo, conformidad, atrevimiento y autosuficiencia. Del mismo modo, el grupo MTS mostraba valores significativamente inferiores en aprensión y tensión. No hubo diferencias significativas en excitabilidad, sensibilidad, retraimiento y autodisciplina.

Respecto al género también se encontraron diferencias significativas. En ambos géneros, los sujetos superdotados eran significativamente más inteligentes, emocionalmente más estables, dominantes y atrevidos, mientras que eran menos aprensivos y tensos. Del mismo modo, los chicos superdotados eran significativamente más afables y sensibles, mientras que las chicas superdotadas eran significativamente más autosuficientes con respecto al grupo normativo de chicas.

Comparación dentro del grupo superdotados. Los chicos superdotados obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en dominancia respecto a las chicas superdotadas. Y las chicas obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en sensibilidad que los chicos.

c) Motivación

Comparación del grupo superdotado con el normativo. Estas comparaciones se realizaron exclusivamente diferenciando los sexos. De este modo, se obtuvo que los chicos superdotados lograron puntuaciones significativamente más bajas que el grupo normativo masculino, en los siguientes rasgos: lazos de unión, miedo, narcisismo, sadismo, pena, autosenntimiento, sentimientos hacia la escuela y sentimientos en el hogar. Sin embargo, las chicas superdotadas muestran el mismo modelo de resultados con respecto a su grupo normativo femenino.

Comparación dentro del grupo de superdotados. No hay diferencias significativas entre los superdotados y superdotadas en ninguno de los aspectos evaluados a través del Test de motivación escolar.

d) Preferencias Estilísticas

Comparación entre los superdotados y grupo normativo. Cuando se comparan los superdotados con el grupo normativo, tanto unos como otros pueden ser clasificados dentro del grupo extrovertido más que en el introvertido. Los superdotados de mayor edad se clasificaban tanto en la categoría introvertida como extrovertida. Respecto a la dimensión sensitivo versus intuitivo, las superdotadas de todas las edades eran más intuitivas. Estos resultados fueron diferentes para los adolescentes no superdotados que se clasificaban dentro de la categoría sensitiva. Las chicas se mostraban preferentemente dentro de la categoría referida a pensar (pensamiento) más que dentro de la de sentimiento. Las conclusiones del estudio apuntan que los chicos (tanto si son o no superdotados) tienden a mostrar mayor estilo perceptivo que juicioso. Las superdotadas se clasificaban dentro de ambas categorías introversión-extroversión (diferencias ligeras y no significativas) mientras que los resultados del grupo normativo apuntaban que eran predominantemente extrovertidas. De la dimensión sensitivo versus intuitivo los datos reflejaban que las superdotadas se sitúan más cerca del lado intuitivo, mientras que las del grupo normal se inclinan hacia el estilo sensitivo. Curiosamente, tanto las superdotadas como las no superdotadas se situaban más hacia la dimensión conocida como sentimiento que hacia la dimensión pensamiento. Para el indicador final juicio versus percepción, los datos mostraban que todas las chicas (superdotadas y no superdotadas) manifiestan un estilo predominantemente perceptivo.

Comparaciones dentro del grupo de superdotados. Cuando se comparan las edades de la muestra de superdotadas, los datos indicaron que las de mayor edad tienden hacia la introversión, mientras que las de menor edad se muestran más extrovertidas. Respecto a las otras tres dimensiones, las superdotadas con diferentes edades manifiestan tendencias predominantemente hacia la intuición, pensamiento y percepción.

Consideramos interesante destacar el meta-análisis de Sak (2004), quien hace una revisión de 63 estudios (informes, artículos, libros y tesis) realizados con superdotados adolescentes, con el objetivo de estudiar sus preferencias estilísticas y rasgos de personalidad evaluados con el Inventario de Estilos de Myers-Briggs (MBTI Myers-Briggs Type Indicador, 1962). Los datos indicaban que los superdotados eran más introvertidos que el grupo normativo. Sin

embargo, cuando se establecen las diferencias entre los mismos superdotados los datos apuntaron que el 51,3% eran extrovertidos, mientras que el 48,7% eran introvertidos. Respecto a la tendencia reflexión versus sentimiento, los datos mostraron que los superdotados obtienen puntuaciones ligeramente más altas que las del grupo normativo, lo que está en consonancia con los resultados hallados por Bireley (1991), quien dice que los superdotados adolescentes tienen una orientación hacia la reflexión sobre sus propios juicios. Respecto a la dimensión reflexión o juicio versus percepción, los datos reflejaron que los superdotados son más perceptivos que reflexivos cuando tratan de planificar sus vidas. Esta tendencia les hace estar más abiertos a experiencias nuevas.

Respecto al género, los datos indicaban que las superdotadas son más extrovertidas e intuitivas que los superdotados; sin embargo, no hay diferencias respecto a la dimensiones juicio o reflexión y sentimiento.

e) Autopercepción

Comparaciones entre los superdotados y grupo normativo. Las comparaciones de los datos procedentes de la prueba mostraron que los chicos MTS obtuvieron puntuaciones significativamente superiores con respecto al grupo normativo masculino, en lo que se refiere a la competencia escolar, comportamiento y autovalía. Mientras que la competencia deportiva es significativamente más baja en el grupo de superdotados que en el grupo normativo. El grupo de chicas superdotadas mostró valores significativamente superiores que los alcanzados por su grupo normativo, en las mismas escalas que los chicos. No se hallaron diferencias significativas en cuanto a la aceptación social, la competencia deportiva y la apariencia física.

Comparaciones dentro del grupo de superdotados. Los chicos superdotados alcanzaron puntuaciones significativamente superiores a las chicas en la competencia deportiva; mientras que las chicas lograron puntuaciones significativamente superiores en la variable comportamiento.

2.1.3.4 Discusión

Después del análisis exhaustivo realizado sobre los estudios de diferentes investigadores y recogidas de manera excelente en el trabajo de Olszewski-Kubilius, Kulieke, y Krasney (1988), queremos destacar lo siguiente:

Los datos de la Allport-Lindzey Study of Values han demostrado que los superdotados tienen unos intereses centrados en lo teórico y político. Estos datos replican a los hallados por Daggett-Pollins (1983), quienes afirman que en sus investigaciones los superdotados son los que puntúan más bajo en intereses religiosos.

Los resultados procedentes del High School Personality Questionnaire confirmaron los diferentes hallazgos existentes en la investigación, principalmente los hallados por Davis y Connell (1985), Milgram y Milgram (1976), Scholwinski y Reynolds (1985) y Purkey (1966). Estos autores diseñaron perfiles psicológicos que destacaban una tendencia de los superdotados hacia el ajuste social e incluso menos niveles de ansiedad. Además, destacan que los superdotados manifiestan una mayor autosuficiencia, valentía y osadía. Otro dato importante que resaltan estos investigadores es que los superdotados MTS (asistían a una escuela de verano) mostraban tener mayor conformidad que sus compañeros no superdotados, lo cual coincide con los hallazgos de Ringness (1967), sin embargo, no coincide con los resultados presentados en el trabajo de Lucito (1964).

Los datos procedentes del Myers-Briggs sobre preferencias estilísticas no mostraron diferencias en la dimensión extraversión entre superdotados y no superdotados, lo cual es consistente con los resultados de Wrenn, Ferguson, y Kennedy (1962). Sin embargo, las superdotadas MTS mostraban ser más introvertidas cuando se las comparaba con el grupo normativo, datos que no coinciden con los encontrados por Wrenn et al. (1962). En síntesis, podemos decir que las chicas manifestaban mayor madurez especialmente en la dimensión referida a sensitiva versus intuitiva; es decir, las superdotadas MTS obtuvieron mayores puntuaciones en las siguientes dimensiones: introversión-extraversión, sensitivo-intuitivo y juicio o razonamiento-percepción.

De la escala de Harter podemos destacar los niveles superiores que muestran los superdotados en las variables de autoestima e incluso en autoconcepto, generalmente más positivo que sus colegas no superdotados, datos que coinciden con los hallados por Ketcham y Zinder (1977), Lehman y Erdwins (1981), Maddux, Scheiber y Bass (1982) y Milgram y Milgram (1976).

Respecto a las diferencias de género los resultados procedentes de la escala de valores de Allport coinciden con los hallados previamente por Bachtold (1969). De la misma manera tenemos que incidir en que las diferencias

significativas halladas en las dos escalas del test de personalidad HSPQ respecto a la mayor sensibilidad de las superdotadas y mayor dominancia de los superdotados, concuerdan con los hallazgos de Karnes, Chauvin y Trent (1984), quienes encontraron que las superdotadas mostraban mayores índices de sensibilidad al igual que mayor excitabilidad que los superdotados. Aunque existen algunas diferencias entre estos datos y los de Killian (1983), quien utilizando el HSPQ no encontró diferencias entre géneros.

Según la escala de preferencias de Myers-Briggs, las diferencias de género referidas a la dimensión pensamiento versus sentimiento confirmaron los hallazgos de McGinn (1976), quien encontró que los chicos con talento verbal tendían a puntuar más alto en esas dimensiones que las chicas con talento verbal. Además, podemos decir que las diferencias de género obtenidas en la escala de Harter, especialmente en la subescala referida al comportamiento (donde las superdotadas obtuvieron puntuaciones más altas que los superdotados), son consistentes con los hallazgos de Hultgren y Marquardt (1986), aunque estos autores no obtuvieron diferencias estadísticamente significativas.

Respecto a los perfiles de los adolescentes superdotados, los hallazgos de la revisión hecha por Olszewski-Kubilius, Kulieke y Krasney (1988), mostraron que los chicos superdotados tenían una aproximación más cognitiva al enfrentarse a situaciones de la vida, siendo más críticos, utilizando más el razonamiento y los procesos de la inteligencia que sus compañeros no superdotados. Tienen un mayor deseo por expresar directamente sus pensamientos, un mayor nivel de poder y competencia, lo cual les lleva a considerarse como líderes. Tienden también a mostrar menos intereses religiosos y místicos en su acercamiento a la vida, todo ello cuando se les compara con los compañeros no superdotados. Además, los superdotados manifiestan una mayor amplitud y apertura mental que sus compañeros no superdotados. Los superdotados muestran también ser más sensibles, más dominantes y audaces que los no superdotados. Por otra parte, no presentan niveles altos de ansiedad, todo lo contrario, se muestran superiores a los no superdotados en las siguientes variables: competencia, seguridad personal y defensa de los otros, lo que les lleva a ser percibidos como paternalistas, tienen un ego satisfecho y gran variedad de intereses. Su predisposición hacia el razonamiento más que hacia la intuición, les lleva a sentirse competentes en diferentes áreas académicas. Sin embargo, los chicos superdotados puntúan muy bajo en la variable competencia atlética.

Respecto al perfil de las chicas superdotadas, se puede decir que se aproximan a la solución de los problemas de la vida de manera más cognitiva, empírica y racional que sus compañeras no superdotadas. Además, manifiestan un elevado interés por la estética, de manera que la armonía y lo artístico tienen una gran importancia en su vida. También muestran una superioridad por el poder personal y la influencia que pueden tener sobre los otros. Para ellas, la religión y la mística son valores que sopesan más que sus compañeras no superdotadas. Además, tienen una mayor capacidad mental y habilidad para tratar con problemas complejos y abstractos. Las superdotadas adolescentes tienden a ser emocionalmente más estables y se manifiestan liberadas ante situaciones de ansiedad y miedo. Poseen, además, una mayor tendencia hacia la dominancia, asertividad, agresividad, persistencia y conductas "marimandonas", a diferencia de sus compañeras no superdotadas.

Es decir, las superdotadas parecen ser más aventureras y desinhibidas, se sienten más libres, menos culpables, con mayor auto satisfacción y toma de control sobre sus decisiones que las no superdotadas. Expresan menos necesidades, mayor seguridad personal, predisposición a defender a los otros e implicación con la escuela y la familia. Suelen manifestarse más introvertidas que las no superdotadas, sus tendencias o preferencias se basan más en la intuición. Su locus de control tiene una orientación interna, valorando sus propias percepciones internas, impulsos y sentimientos. Su percepción sobre su autovalía, conducta y competencia escolar es positiva y más elevada que la de sus compañeras no superdotadas.

En síntesis, podríamos decir que los superdotados dan más valor a los aspectos cognitivos y manifiestan un deseo mayor por el poder personal que las superdotadas. Mientras que las formas y la armonía social son más apreciadas por las superdotadas. Los superdotados son más dominantes, mientras que las superdotadas son más sensibles. Los superdotados valoran menos los sentimientos y los juicios de valor que las superdotadas.

2.2 Aspectos socioemocionales en adolescentes talentosos

El objetivo del apartado consiste en analizar y revisar el trabajo realizado por Dauber y Benbow (1990), quienes se interesan por el estudio de la personalidad, las relaciones sociales y las dificultades que éstas conllevan y por la percepción que se tiene de los superdotados respecto a su implicación social.

2.2.1 Investigaciones sobre personalidad y ajuste social

Los autores inician su trabajo revisando las investigaciones previas existentes sobre rasgos de personalidad y ajuste social entre los superdotados con un cociente intelectual extremadamente superior y los alumnos brillantes. Según los resultados obtenidos y recogidos en los trabajos realizados por autores como Cattell, Barton y Diezman (1972), Grossberg y Cornell (1988), Janos y Robinson (1985), Karnes y Wherry (1981), Olszewsky-Kubilius, Kulieke y Krasney (1988), Solano (1983) y Wernwe y Bachtold (1969), los superdotados manifiestan un ajuste emocional tan bueno como los alumnos brillantes. Aún así, desde otros estudios se ha sugerido que los superdotados con un cociente intelectual muy alto son menos populares y tienen más dificultades en cuanto a las interacciones entre iguales, que sus compañeros (Austin y Draper, 1981; Feldman y Goldsmith 1986; Freeman, 1979; Gallagher, 1958; Ross y Parker, 1980). Posiblemente, su alto potencial intelectual les dificulte las relaciones sociales con sus compañeros (Austin y Draper, 1981; Feldman et al.; 1986; Hollingworth, 1942; Terman y Oden, 1947).

Ante esta disyuntiva Dauber y Benbow (1990) pretenden revisar los trabajos centrados en las relaciones que los altamente superdotados tienen en las interacciones con sus iguales, puesto que se mantiene el tópico de las dificultades que los altamente superdotados suelen tener en las interacciones sociales con sus compañeros brillantes.

La revisión de Dauber y Benbow (1990) nos ha permitido apreciar resultados claramente contradictorios entre sí. Por una parte, los estudios realizados sobre talentos matemáticos indican que éstos se muestran menos sociables y más reservados que los talentos verbales (Payne, Halpin y Ellefl, 1973; Silverblank, 1973). Sin embargo, otros estudios ponen de manifiesto que

los talentos matemáticos son más abiertos, independientes, espontáneos y socialmente más maduros que los talentos verbales (D'Heurle, Mellinger y Haggard, 1959; Ferguson y Macobby, 1966; Haier y Denham, 1976; Nelson y Maccobby, 1976; Solano, 1983). Los estudiantes con una alta habilidad verbal, son extraños, tensos, menos habladores y más cerrados e introvertidos (Cattell, 1945; D'Heure, Mellinger y Haggard, 1959; Ferguson y Maccoby, 1966). Estas diferencias de personalidad podrían explicar por qué los altos talentos matemáticos son más populares que los verbales (Brody y Benbow, 1986).

Los autores revisan además diferentes investigaciones sobre la dificultad que tienen los superdotados para relacionarse con sus compañeros, tanto dentro de la escuela como en la realización de actividades extraescolares. Los datos procedentes de dichas investigaciones mostraron que los alumnos superdotados se implican de la misma manera que los no superdotados en tareas deportivas y extraescolares (Benbow, 1983; Lewis, 1943; Terman, 1925; Witty y Lehman, 1927). Además, los datos de estos estudios ponen de relieve diferencias dentro de la población superdotada pues los superdotados participaban en actividades extraescolares mucho más que los extremadamente superdotados. Existen incluso diferencias en los tipos de actividades y el nivel de participación en las mismas, porque los extremadamente superdotados preferían actividades en solitario (Witty y Lehman, 1927).

En definitiva, y ateniéndonos a los datos ya comentados, podemos decir que no existen perfiles claros que diferencien a los superdotados adolescentes como parte de su grupo de iguales. Pues no se han estudiado las diferencias entre la personalidad de los adolescentes así como su interacción dentro del grupo de iguales; por tanto, no se puede hablar de un perfil significativo. Por estas razones, Dauber y Benbow (1990) vuelven a realizar otro análisis sobre los trabajos hechos desde 1980 hasta 1983, con el objetivo de estudiar, por una parte, las relaciones de los superdotados dentro de su grupo de iguales; por otra, averiguar cómo son aceptados.

2.2.2 Estudios de interacción social entre superdotados

El objetivo de este apartado es analizar los resultados procedentes de diversas investigaciones realizadas con la intención de diseñar un perfil que responda al ajuste social y las relaciones que los superdotados mantienen dentro de su grupo.

Dauber y Benbow (1990) recogen el trabajo realizado por Stanley (1984) en el Centro para Talentos Jóvenes (Center for Talented Youth, CTY, Universidad de Johns Hopkins), quién identificó dos grupos de talentosos que formaban parte de un estudio sobre precocidad matemática en jóvenes (Study of Mathematically Precocious Youth, SMPY). Estos estudiantes, antes de cumplir los trece años, obtuvieron más de 700 puntos en la subprueba de matemáticas (Math Scholastic Aptitud Test, SAT-M) o más de 630 en la subprueba verbal (Verbal Scholastic Aptitud Test, SAT-V). Con este grupo se formaron dos subgrupos: uno, denominado talento matemático (puntuación > 700); el otro, constituido por el subgrupo denominado talento verbal (puntuación > de 630).

2.2.2.1 Participantes

En esta investigación participaron 268 niños y 23 niñas (puntuación > 700 en el SAT-M), que constituyen los talentos matemáticos y 98 niños y 67 niñas (puntuación > 630 SAT-V), formando el grupo de talentos verbales. En este estudio se fueron incorporando talentos, por un lado, 208 con puntuaciones > 700 en el SAT-M; y, por otro, 92 con puntuaciones > 630 en el SAT-V. La edad media en este estudio fue de 13,7 para ambos sexos.

Además, se seleccionó un grupo de alumnos que habían obtenido una puntuación que oscilaba entre 500 y 540 entre el SAT-V y el SAT-M. A este grupo se les denominó alumnos habilidosos o brillantes, porque no daban el perfil claramente de talento verbal y/o matemático. La muestra de este grupo fue de 87 niños y 11 niñas (14 -15 años).

2.2.2.2 Procedimiento

Los investigadores enviaron cuestionarios a todos los estudiantes. Estos cuestionarios recogían información sobre rasgos de personalidad, actividades sociales y percepción entre iguales. De los 440 cuestionarios destinados al grupo de talentos, se recibieron 340; es decir, un 77%. Del grupo considerado como habilidosos, se recibieron 111 cuestionarios de los 205 enviados, es decir, el 54%. Estos datos indican la dificultad que tenemos los investigadores de recoger información a través del cuestionario (Buendía, Colás y Hernández, 1997; León y Montero, 2003; Martínez Olmo, 2002).

El objetivo consistió en analizar las diferencias entre talentos matemáticos, talentos verbales y habilidosos considerando el género.

2.2.2.3 Resultados

En primer lugar, se analizaron de forma separada las variables referidas a los rasgos de personalidad, participación en actividades sociales y percepción entre iguales. En segundo lugar, se compararon dichas variables para cada uno de los grupos en función del género. En tercer lugar, se establecieron comparaciones dentro del grupo de talentos (matemático y verbal) según el género. Finalmente, se analizaron conjuntamente todas las variables para determinar si había diferencias entre los grupos establecidos. A partir de los análisis estadísticos se pudieron apreciar diferencias para cada variable de manera individual y en interacción con otras.

Diferencias en cuanto a la personalidad y los tipos de superdotación. Cuando se analizaron los factores de personalidad en función del género y las puntuaciones obtenidas en el SAT, se hallaron diferencias significativas en algunos de los factores. Estas diferencias fueron favorables para las chicas dentro del grupo denominado brillantes en las variables habilidades sociales ($p < .05$) y desinhibición ($p < .05$). Mientras que los estudiantes pertenecientes al grupo denominado brillantes se valoraron como más extrovertidos que los estudiantes talentosos ($p < .05$).

Participación en actividades de grupo. No se encontraron diferencias significativas en las variables de este apartado, ni en función del género, ni en cuanto a los diferentes grupos de superdotación (talento verbal, matemático y alumnos brillantes), a excepción de las chicas que manifestaron una mayor frecuencia de participación en actividades sociales tanto en el grupo de talentos verbales, como en el de matemáticos y en el de brillantes ($p < .001$).

Percepción sobre la implicación social entre iguales. El objetivo era investigar la posición de los estudiantes dentro de su grupo de iguales. En los ítems relacionados con este aspecto, se daban tres tipos de respuesta: nada, algo y mucho. Los resultados indicaron diferencias estadísticamente significativas en las siguientes variables: popularidad, miembros de grupos destacados y actividad social, a favor de los brillantes. Del mismo modo, este grupo superó a los talentos en la percepción que ellos tenían como personas atléticas ($p < .001$).

En definitiva, podemos decir que las diferencias entre talentos y brillantes eran a favor del grupo de éstos últimos; además, los datos indican que los talentos matemáticos se perciben como superiores con respecto a los verbales ($p < .001$); finalmente, indicaremos que los resultados no indican diferencias de género.

Todos los índices psicosociales considerados simultáneamente. A través de un análisis de regresión se pretendía establecer: a) Si alguna de las 18 variables medidas (adaptado socialmente, desinhibido, aventurero, independiente, radical, dominante, imaginativo, emocionalmente estable, extrovertido, popular, atlético, socialmente activo, líder de un grupo, importancia, miembro de un grupo deportivo, miembro de un grupo escolar, miembro de un club nacional e implicación personal en los clubes) o alguna combinación de ellas podía diferenciar a los tres grupos (talentos verbales, matemáticos y brillantes); y b) la capacidad de discriminación de dichas variables.

Los resultados procedentes de los análisis indican diferencias significativas entre ambos grupos de talentos, siendo significativas seis de las dieciocho variables estudiadas ($p < .001$; $r = .38$). La diferencia mayor se encontró en la variable denominada “considerarse importante” en el grupo de iguales.

También se analizó de forma separada los resultados de los grupos de talentos (matemático y verbal), con los del grupo total de alumnos brillantes. Los datos indican: a) una diferencia significativa entre el grupo de talentos verbales y el grupo de brillantes ($p < .001$; $r = .67$), diez variables fueron completamente significativas, el mayor peso lo tuvo la variable referida a la “percepción sobre la habilidad atlética”. Algunas variables de personalidad también dieron una alta capacidad de discriminación (por ejemplo, la desinhibición, la habilidad social y la dominancia); b) diferencias significativas entre el grupo de talentos matemáticos y alumnos brillantes ($p < .001$; $r = .60$), pero sólo siete de las dieciocho variables fueron significativas. La variable que mejor discriminó fue la denominada “percepción sobre la importancia en el grupo de iguales” seguida de la variable definida como “percepción que el resto de personas tenían sobre el estudiante en cuanto a su actividad social” y c) diferencias entre los talentos matemáticos y verbales ($p < .001$; $r = .58$). La variable que mejor discriminaba era la “percepción sobre la importancia en el grupo de iguales”.

2.2.2.4 Discusión

Los datos procedentes de este trabajo mostraron diferencias entre talentos y entre éstos y los alumnos brillantes. Las diferencias se manifiestan en algunos aspectos referidos a la personalidad y la relación entre iguales. Investigaciones anteriores sugerían que son los estudiantes altamente superdotados los que tienen más riesgo de desarrollar problemas de ajuste social (Austin y Draper, 1981; Hollingworth, 1942). Además, los estudiantes con talento matemático, podrían presentar menos dificultad de interaccionar con los iguales que los alumnos con talento verbal.

Los estudiantes con un grado moderado de superdotación obtienen el perfil más favorable en cuestiones de personalidad e interacción entre iguales. Los alumnos altamente superdotados se ven a sí mismos como más introvertidos, con menos habilidades sociales y más inhibidos. Los adolescentes altamente superdotados también manifiestan que sus iguales los ven como menos populares, eficaces sociales, atléticos y menos activos en los grupos destacados. De este modo, los estudiantes altamente precoces podrían tener un mayor riesgo de padecer problemas sociales que aquellos con un grado más moderado de superdotación. Se han apuntado también algunas diferencias de género.

También se encontraron algunas diferencias significativas entre los talentos matemáticos y verbales. En primer lugar, los talentos matemáticos piensan, en mayor grado que los talentos verbales, que sus iguales los valoran más altos en la variable “percepción sobre la importancia de sí mismo”. De hecho, el grupo de talentos matemáticos puntuó más alto en dicha variable que los brillantes.

La variable “importancia de sí mismo” se considera más una medida de autoestima que de interacción entre iguales. Este resultado apoya la idea de que los talentos matemáticos tienen una mayor autoestima que los verbales (Ferguson y Maccoby, 1966; Nelson y Maccoby, 1966). Además, los resultados de los análisis discriminantes, usando cada tipo de talento (matemático y verbal) de forma separada y contrastando cada grupo de excepcionalidad con el grupo de brillantes, revelan que los talentos verbales difieren de los sujetos brillantes en más aspectos que los talentos matemáticos. No está claro el por qué los talentos verbales tienen el menor sentimiento de importancia de sí mismo y posición social de todos los grupos. Quizás, los talentos verbales no sienten que su talento es tan relevante socialmente como el matemático, en una sociedad tan

orientada a la tecnología como la de hoy. Otra posible explicación es que las altas habilidades para las matemáticas podrían ser menos obvias en situaciones sociales. Los sujetos con talento verbal, en cambio, llaman la atención por su sofisticado vocabulario. Los niños superdotados pequeños o precoces tienen dificultades para hacer amistades si usan un vocabulario y una estructuración verbal avanzada (Roedell, Jackson y Robinson, 1980).

Como conclusión final a la revisión hecha por Dauber y Benbow (1990), podemos decir que existen diferencias entre los alumnos superdotados, brillantes y talentos en las relaciones entre iguales. Mientras se ha prestado más atención en asegurar que los alumnos altamente superdotados tienen un ambiente intelectual aceptable y pleno, no se ha puesto tanto énfasis en el desarrollo de las habilidades sociales. Estos datos indicarían que los profesores y padres tendrían que prestar mayor atención a la intervención sobre los posibles sentimientos de aislamiento de estos estudiantes, pudiendo ser beneficioso su aceptación por los iguales y su formación en habilidades sociales.

2.3 Trabajos sobre aspectos socioemocionales de superdotados

El objetivo de este apartado es hacer una revisión de los trabajos recogidos en el libro titulado *Social/Emotional, Issues, Underachievement, and Counseling of Gifted and Talented Students* (Moon, 2004). En esta excelente revisión se ha priorizado el examen de estas cuestiones y se relata con todo detalle cómo se crearon hacia el año 2000 grupos específicos de trabajo, que tenían como objetivo prioritario estudiar los aspectos emocionales y sociales de los alumnos de altas habilidades. La obra en cuestión nos proporciona una amplia revisión de las investigaciones sobre el desarrollo social y emocional de los niños superdotados (Neihart, Reis, Robinson y Moon, 2002). Así pues, los dieciséis artículos que se presentan en el libro nos aportan una muestra amplia de los trabajos publicados en una de las revistas de mayor difusión como es la *Gifted Child Quarterly*. A continuación haremos un análisis de los artículos relacionados con cuestiones sociales y emocionales.

2.3.1 Estudios sobre cuestiones sociales y emocionales

En el monográfico se recogen nueve artículos empíricos (publicados en *Gifted Child Quarterly*) sobre las características sociales y emocionales de los niños superdotados. Los diseños de investigación utilizados varían considerablemente. Siete de los estudios son cuantitativos, mientras que dos son cualitativos. Cinco de los estudios cuantitativos comparan las variables emocionales y sociales entre los niños superdotados y los normales. Sólo uno de estos estudios incluye tanto una comparación de grupo en cuanto a la edad mental, como una comparación de grupo en cuanto a la edad media cronológica, siendo un diseño recomendado en la educación del superdotado (Robinson, Zigler y Gallagher, 2000). En algunos de los estudios se examinaron las diferencias existentes dentro del grupo de superdotados. Dos de los estudios tuvieron como finalidad explorar las diferencias afectivas de los estudiantes con distintos niveles de superdotación (Baker, 1995; Sayler y Brookshire, 1993). Tres estudios investigaron las diferencias existentes entre los alumnos superdotados, teniendo en cuenta varios subgrupos de esta población, que se realizaron basándose en las diferentes variables sociales y emocionales y en la popularidad (Cornell, 1990), la soledad (Kaiser y Berndt, 1985) o el ajuste (Sowa y May, 1997).

Todos estos estudios considerados en su conjunto nos proporcionan una muestra ilustrativa de las investigaciones relacionadas con las cuestiones sociales y emocionales de los niños con altas habilidades. Aunque estos artículos son importantes, no recogen otros trabajos publicados en revistas ajenas al campo de la educación del superdotado. Ahora bien, los nueve artículos que se recogen en el volumen que estamos comentando representan una buena proporción de trabajos referidos a las cuestiones sociales y emocionales que experimentan los chicos con altas habilidades, e ilustran los puntos fuertes y débiles de la literatura actual sobre el tema. A continuación, se describen brevemente cada uno de los nueve estudios. Estos estudios se discuten bajo dos extensas categorías: comparación de estudios cuantitativos y estudios cualitativos.

2.3.1.1 Comparación de estudios cuantitativos

La mayoría de los trabajos empíricos que tratan las cuestiones sociales y emocionales de los estudiantes superdotados usa diseños de comparación causal, con el fin de comparar las características de los estudiantes que se han identificado como superdotados. Algunas veces, los grupos que se comparan son estudiantes que han alcanzado niveles medios; otras veces, los grupos comparados son subpoblaciones de estudiantes superdotados. Algunos estudios incluyen ambos tipos de comparaciones. Los estudios que comparan las subpoblaciones de los estudiantes superdotados han dado lugar a agrupaciones basadas en variables como el nivel de superdotación y las características psicológicas.

a) Comparaciones con estudiantes de niveles medios

En uno de los primeros trabajos se compararon estudiantes superdotados de tercer grado incluidos en un programa de una escuela pública suburbana, con estudiantes de tercero a sexto de la misma escuela que tenían niveles medios de CI (90-110). Se empleó un diseño conocido como CA-MA (Chronological Age-Mental Age), comparando estudiantes superdotados con un esquema de comparación: grupos de la misma edad cronológica versus grupos de la misma edad mental. Los resultados indicaron que los estudiantes superdotados mostraban un excelente ajuste social y emocional, especialmente con respecto a sus compañeros de la misma edad cronológica. Con respecto a sus compañeros de la misma edad mental los alumnos de tercer grado, mostraban puntuaciones superiores a los de sexto, en algunas de las variables sociales y emocionales (como la autoestima, la sensación de libertad personal, las relaciones familiares, la falta de tendencias antisociales), y similares (en otras variables como la autodirección, tendencias de retraimiento, posición social, y habilidades sociales). La única área donde los alumnos superdotados mostraron un ajuste menor que sus compañeros de la misma edad mental fue en los aspectos referidos a la ansiedad. Estos hallazgos sugieren que los niños superdotados que participan en diferentes programas tienen familias más consistentes, con mayor autoestima y mejores habilidades sociales y de autodirección (Lehman y Erdwins, 1981).

Otros cuatro estudios recogidos de este libro que comentamos tienen como objetivo comparar el ajuste de los niños superdotados con aquellos de

nivel intelectual medio. En el primero los resultados ponen de relieve que los estudiantes superdotados mostraban un ajuste igual o superior; además, cuando se comparan las dimensiones de locus de control, el autoconcepto, la popularidad y los problemas de comportamiento, los datos reflejaron que los estudiantes superdotados mostraban de forma general un mayor ajuste (Sayler y Brookshire, 1993). En un segundo estudio no se constataron diferencias significativas en el factor referido a la depresión, cuando se compararon sujetos superdotados con sus iguales no superdotados (Baker, 1995). En el tercer estudio que analizamos se pone de relieve que no había diferencias estadísticamente significativas en cuanto a las puntuaciones de los adolescentes superdotados en las medidas de depresión, ira y estrés. El cuarto estudio de este tipo, cuyo objeto era comparar la competencia social de aquellos alumnos de tercer grado del Proyecto Nacional Head Star que suponían el 3% más alto intelectualmente con los alumnos retantes, los datos indican que tanto profesores como padres percibían a los mejores estudiantes con mayor ajuste social y personal (Robinson, Lanzi, Weinberg, Ramey y Ramey, 2002).

En síntesis, podemos decir que estos cuatro estudios indican que los estudiantes superdotados muestran, en general, un ajuste igual o superior a sus compañeros con habilidades medias (Neihart, 2002a, 2002b).

b) Comparaciones con los diferentes subtipos de estudiantes superdotados

Dentro de esta categoría hemos agrupado cuatro de los estudios que examinaron las diferencias entre los subgrupos de estudiantes superdotados. En uno de estos estudios se compararon estudiantes superdotados de octavo grado a los que se había aplicado la medida de flexibilización, con estudiantes superdotados que pertenecían a clases especializadas o grupos homogéneos para este tipo de estudiantes. Los datos no indicaron diferencias en cuanto a sus percepciones sobre sus relaciones sociales, desarrollo emocional o la frecuencia de comportamientos problemáticos (Sayler y Brookshire, 1993). En otro de los trabajos en el que se compararon estudiantes altamente superdotados de 13 años con estudiantes superdotados académicos, los datos no reflejaron diferencias en cuanto a las incidencias de depresión (Baker, 1995).

En la mayoría de los estudios donde se comparan estudiantes con diferentes niveles o tipos de superdotación, no se han encontrado diferencias en cuanto a las variables de salud mental, tales como la depresión (Metha y McWhirter, 1997; Pearson y Beer, 1991) y los problemas de comportamiento

(Cornell, Delcourt, Bland, Goldberg y Oram, 1994). Sin embargo, cuando se trata de estudios comparativos, se encuentran diferencias entre los estudiantes con diferentes niveles y tipos de superdotación en el área de las relaciones entre iguales y amistades (Dauber y Benbow, 1990; Swiatek, 1995). Los estudiantes altamente superdotados intelectualmente y los talentos verbales, parecen tener mayores dificultades en relacionarse con sus iguales y tener menos amigos que los estudiantes más modestamente superdotados o talentos matemáticos. Además, los niños altamente superdotados tienen una mayor madurez para concebir la amistad que sus compañeros de la misma edad cronológica.

En cambio, cuando los estudiantes superdotados se agrupan por variables sociales y emocionales, se encuentran diferencias consistentes. Por ejemplo, los estudiantes superdotados difieren en la forma de hacer frente al “estigma de superdotación” (Cross, Coleman y Terhaar-Yonkers, 1991) y manifiestan diferentes respuestas emocionales en función de la programación y el aula en la que han recibido educación (Moon, Swift y Shallenberg, 2002).

Los estudios del monográfico de Moon (2004) proporcionan algunos métodos de estudio para evaluar las diferencias individuales entre los estudiantes superdotados que difieren en variables sociales y emocionales. Una metodología usual consiste en evaluar a los estudiantes superdotados sobre variables sociales y emocionales, y después comparar los grupos según las puntuaciones. Este es el objetivo del trabajo sobre estudiantes superdotados y su popularidad de Cornell (1990). Este autor clasificó a los estudiantes con alta, media y baja popularidad, usando escalas de nominaciones. Después, se compararon los grupos denominados populares y los no populares en las variables de personalidad, autoconcepto, autonomía emocional y ansiedad, así como también con los valores de los profesores en cuanto a la autoestima académica. Los datos indicaron que los estudiantes superdotados poco populares difieren de los estudiantes medios y los populares en cuanto a la posición social familiar, autoconcepto social y académico. No se encontraron diferencias en cuanto a la autonomía emocional y ansiedad. Los datos obtenidos de este tipo de estudios resultan interesantes para el diseño de pautas de orientación y programas de desarrollo y política educativa.

Del mismo modo, Kaiser y Berndt (1985) evaluaron a un grupo de estudiantes de altas habilidades, sobre diferentes variables emocionales, incluyendo la ira, depresión, el estrés ante cambios y el aislamiento. Aunque encontraron que el grupo en general tenía un buen ajuste, sin embargo entre un

15 y un 20% manifestaron una angustia significativa en una o más variables medidas. Estos investigadores se movieron entre la descripción y la predicción. Usando análisis de regresión, fueron capaces de determinar que la depresión, el estrés y la ira predecían el aislamiento entre estos estudiantes superdotados.

2.3.1.2 Comparación de estudios cualitativos

En esta última categoría, los estudios son de tipo descriptivo y algunos de estos trabajos usan el método de encuesta (Moon, Nelly y Feldhusen, 1997). En este caso, el objetivo era describir las características sociales y emocionales de los estudiantes superdotados y sus sistemas sociales o modelos de desarrollo de los procesos de ajuste entre los estudiantes de altas habilidades.

Los trabajos que utilizan la encuesta tienen como objetivo investigar las percepciones del adulto sobre las necesidades de diferenciar los servicios de orientación para alumnos superdotados (Moon et al., 1997). Se encuestó a padres de estudiantes superdotados, coordinadores de los programas de superdotación, orientadores de la comunidad y profesores. Estos colectivos pensaban que los superdotados y sus familias se podrían beneficiar de una orientación especializada y de servicios que guiasen su educación. Las cuestiones sociales y emocionales que se evaluaban para garantizar unos servicios de orientación especializada, incluían aspectos vinculados con las relaciones entre iguales, ajuste emocional, ajuste social, manejo del estrés y fracaso.

Estas percepciones sobre la necesidad de crear servicios de orientación para estudiantes superdotados, resultan extrañas por el hecho de que en la discusión que venimos haciendo en este apartado, los datos son diferentes y, a veces, hasta contradictorios. Sowa y May (1997) usaron modelos cualitativos en su investigación para crear un modelo de predicción que explicara los patrones funcionales y disfuncionales del ajuste social y emocional entre los estudiantes superdotados. Este modelo se basaba en la observación a los estudiantes y entrevistas con sus familias, profesores y amigos. Aunque la muestra fue pequeña, como es típico en las investigaciones cualitativas, sin embargo fue diversa y centrada en las cuestiones sociales y emocionales. De los 20 estudiantes, siete (35%) procedían de minorías étnicas. El modelo desarrollado usaba tanto variables ambientales (funcionamiento de la familia) como individuales (mecanismos de ajuste) para predecir el ajuste social y emocional.

Al igual que los estudios que hacen comparaciones dentro del grupo, este estudio pone de relieve que los estudiantes superdotados son diferentes en cuanto a las variables sociales y emocionales, donde algunos presentan un buen ajuste, mientras que otros tienen problemas. Este estudio también nos proporciona una guía sobre la familia y los factores psicológicos de riesgo que pueden incrementar el desarrollo de problemas de ajuste en estos estudiantes. Nos aporta un marco teórico para evaluar y desarrollar intervenciones con el fin de incrementar la resistencia de los estudiantes superdotados a etiquetarse por el funcionamiento de la familia o estilos personales.

El último estudio descriptivo al que nos referimos, que se recoge en el monográfico citado y que estamos analizando, empleó la etnografía para guiar una investigación bastante sólida de los sistemas sociales que existen en los alumnos superdotados que asisten a la escuela secundaria estatal (Coleman, 2001). El estudio nos indica que las escuelas especiales para estudiantes superdotados pueden facilitar la creación de un sistema social atípico adolescente con muchas características positivas tales como la apreciación de la diversidad, soporte para el logro académico y la ausencia de violencia física. El estudio también permite aclarar que las fuentes de estrés de estos sujetos son el tipo de ambiente, los horarios tan densos, las fechas de entrega de tareas y, en general, la presión que tienen los superdotados.

Después de los estudios revisados parece que los investigadores no han encontrado diferencias a favor de los grupos de estudiantes superdotados, cuando se comparan éstos con los normales. De cualquier forma, la mayoría de los estudios que comparan a estudiantes superdotados con los de niveles intelectuales medios, se han centrado en estudiantes superdotados que estaban participando en programas de verano o predominantemente muestras de minorías étnicas provenientes de programas suburbanos para superdotados, limitando de este modo la generalización de los resultados a otras poblaciones de estudiantes superdotados como los que nunca han tenido la oportunidad de participar en ningún programa. Por lo tanto, se podría pensar, para investigaciones futuras de este tipo, incluir más población de diferentes etnias de alumnos superdotados y aquellos que no han recibido ningún programa especial.

Además, las investigaciones futuras podrían centrarse en las diferencias entre el grupo de superdotados usando muchas variables, incluyendo el género, la edad, el tipo de superdotación, el nivel de superdotación, la disposición y el

tipo de programa de superdotación en el que participa, etnia, y las características en cuanto a la motivación, las emociones, la personalidad y la familia. Estas investigaciones pueden ser la base para crear modelos complejos que puedan predecir el nivel de estrés social y emocional a partir de estos subtipos.

A todo esto hay que añadir que la mayoría de los trabajos que se han recogido en el monográfico que estamos analizando parten de unos modelos del déficit de funcionamiento psicológico, por ejemplo, el objetivo ha consistido en investigar la vulnerabilidad y los problemas psicológicos. En este sentido, la investigación se podría hacer desde unos marcos de la psicología positiva que investigue las características emocionales y los puntos fuertes de éstas que manifiestan los superdotados (Neihart, 2002c) y sus talentos personales (Moon, 2002). De hecho, el trabajo de Sowa y May (1997) se mueve en esta dirección, ya que en este estudio se identifican procesos que han influido tanto positiva como negativamente en la adaptación y el estrés de los superdotados. Así pues, las investigaciones futuras han de apuntar hacia el uso de modelos que faciliten el desarrollo psicosocial óptimo de los alumnos superdotados y talentosos.

2.4 Investigación realizada en la Comunidad de Madrid

El objetivo del apartado es comentar la investigación realizada en la Comunidad de Madrid por Fernández (2005) sobre factores de personalidad en superdotados. Es el único estudio español que hemos considerado porque en nuestro país los trabajos revisados sobre personalidad en superdotados consideramos que carecen de rigurosidad metodológica. En cuanto al tema social y emocional no hemos encontrado investigación empírica.

El trabajo recientemente publicado y desarrollado sobre rasgos de personalidad en la Comunidad de Madrid tiene como objetivo hacer una aproximación a la personalidad de un grupo de adolescentes que asisten a un Programa de Enrichamiento Educativo (Fernández, 2005). La autora pretende que los datos procedentes del trabajo ayuden a obtener pautas para atender a las necesidades específicas de cada individuo dentro del grupo porque, a su juicio, le permitirá intervenir de la forma que resulte más adecuado al mismo, potenciando las dimensiones positivas y reforzando aquellos puntos que sean necesarios.

En la investigación, la autora plantea los siguientes objetivos: a) investigar las características de personalidad de un grupo de adolescentes de altas capacidades; y b) comprobar si existen diferencias interindividuales significativas en función del género y de la capacidad intelectual.

El instrumento utilizado en la investigación ha sido el HSPQ (Cuestionario de Personalidad para Adolescentes). El factor B (inteligencia baja-inteligencia alta) no se ha tenido en cuenta en este estudio, ya que se parte de la premisa de que los sujetos de la muestra tienen una alta inteligencia.

Los participantes de la investigación son 46 alumnos asistentes al Programa de Enrichamiento Educativo de la Comunidad de Madrid (14-15 años). De ellos, 29 son chicos y 17 son chicas. La identificación se hizo a lo largo de tres cursos escolares (desde 2002 hasta 2004). Su cociente intelectual es igual o superior a 130.

Los datos procedentes del test de personalidad indican que los sujetos obtienen puntuaciones de 5 y 6 lo cual indica que se sitúan dentro del perfil general promedio. Puntuando ligeramente por encima de la media en el Factor E (sumiso-dominante), denotando una cierta tendencia hacia la dominancia. Las puntuaciones son ligeramente bajas en los Factores O (sereno-aprensivo), Q4 (relajado-tenso) y QIII (calma-excitabilidad), lo que hace suponer que los sujetos de la muestra tienen una cierta tendencia hacia la serenidad, relajación y calma, proporcionando un perfil bastante homogéneo. En síntesis, los datos indican que los adolescentes de la muestra manifiestan un perfil sociable e integrado.

Respecto a las diferencias de género, los resultados indican que se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas en el Factor F (sobrio-entusiasta) y en el factor Q_{IV} (dependencia-independencia). En el factor F las chicas se muestran más entusiastas que los chicos y en el factor

Q_{1v} las chicas son más independientes que los chicos, ya que sus puntuaciones son estadísticamente más altas. Respecto al resto de factores no hay diferencias estadísticamente significativas en el género.

Respecto a los hallazgos sobre cociente intelectual podemos comentar que se dividió la muestra en tres subgrupos: a) subgrupo 1 (CI desde 130 hasta 139); b) subgrupo 2 (CI desde 140 hasta 149); y c) subgrupo 3 (CI de 150 en adelante), y según Fernández (2005) no se aprecian diferencias respecto a la personalidad dentro del grupo estudiado. En cualquier caso, se debe tener muy en cuenta que la mayoría de la muestra se encontraba situada en el subgrupo 1, mientras que en el grupo 3 sólo había un sujeto y, por lo tanto, los grupos comparados estaban muy desequilibrados.

En síntesis, en este pequeño estudio se han encontrado una serie de características de los superdotados bastante alejadas de mitos. Estos adolescentes se manifiestan con un perfil de personalidad equilibrado, ligeramente dominante, sereno, relajado y sensible. Asimismo, muestran una cierta tendencia a la sociabilidad y a la integración en el grupo. Las chicas son independientes y entusiastas. También, se han encontrado algunas diferencias significativas entre chicos y chicas pero no ha ocurrido lo mismo cuando se analiza la personalidad en función del cociente intelectual.

Finalmente, queremos decir que el estudio carece de algunas concreciones: a) no describe los instrumentos utilizados para valorar la inteligencia; b) presenta lagunas metodológicas; y c) algunos trabajos de referencia están analizados de una manera muy superficial.

2.5 Conclusiones

A lo largo de este capítulo hemos podido observar, por un lado, estudios que apoyan la idea referida a los problemas de ajuste social y emocional de los alumnos superdotados y talentosos y, por otro, los que obtienen en sus investigaciones que son niños problemáticos, con carencias sociales que conducen a desajustes. A continuación destacamos las siguientes ideas:

Primero, los superdotados están mejor ajustados que sus compañeros. Las investigaciones que apoyan esta idea mantienen que los alumnos superdotados tienen gran capacidad para comprenderse así mismos y a los otros y, por tanto, enfrentarse a situaciones estresantes y a conflictos. Este mismo tópico lo sostienen otros autores quienes no encuentran diferencias significativas en los aspectos de ajuste emocional, debido a su gran flexibilidad mental, resistencia emocional y actitud positiva ante las situaciones de la vida (Baker, 1995; Freeman 1979, 1983; Garland y Zigler, 1999; Jacobs, 1971; Kaiser, Berndt y Stanley, 1987; Neihart, 1999; Scholwinski y Reynolds, 1985; Terman, 1925,1959).

Segundo, existen algunas críticas que cuestionan la validez de los estudios que mantienen la idea del mayor ajuste social de los superdotados respecto a sus compañeros. Estas críticas se basan en la escasa población estudiada e incluso en los instrumentos utilizados, porque la mayoría de las veces son escalas de observación hechas por los profesores, padres y por los mismos niños. Concretamente, McCallister, Nash y Meckstroth (1996) dicen que la figura idílica, que a veces se traza por algunos investigadores, no responde a la experiencia diaria que es bastante más negativa. Quizás, dicen los autores, no se ha hecho un buen diseño o los procedimientos utilizados para evaluar y analizar los datos no hayan sido los más adecuados.

Tercero, los expertos defienden que los superdotados tienen más problemas de adaptación y que son más vulnerables socialmente. Incluso afirman que los superdotados son más sensibles para afrontar los conflictos interpersonales y sufren más estrés que sus compañeros (Grossberg y Cornell, 1988; Hollingworth 1942; Janos y Robinson 1985; Neihart, 1999; Roedell, 1986; Silverman, 1983), y Tannenbaum (1983). Por ejemplo, Hollingworth (1942) afirma que los niños con inteligencia muy superior son propensos a tener problemas de ajuste social y emocional. La autora propuso el término de "inteligencia óptima" sugiriendo que a partir de un determinado nivel de inteligencia vendrían los problemas y, por tanto, hay un nivel óptimo que ayuda al niño a adaptarse, a ser feliz y no tener problemas emocionales. Los

niños con un nivel de inteligencia entre 125 y 155 son posiblemente los que tengan intereses comunes y parecidos a sus compañeros que les permite trabajar de forma cooperativa y mantener relaciones plenas; sin embargo, un nivel superior de inteligencia, a juicio de Hollingworth, le puede llevar al aislamiento social y consecuentemente traerle problemas de ajuste. Dauber y Benbow (1990) hicieron una investigación con talentos verbales y concluyeron que podrían tener mayor riesgo que sus compañeros para desarrollar problemas de ajuste social y emocional. Roedell (1986) sostiene la idea de que los superdotados con mayores niveles de inteligencia ("profoundly gifted") eran los que posiblemente tendrían mayores problemas de ajuste. Esta investigación viene a decir que los problemas de ajuste social y emocional están estrechamente relacionados con los niveles de superdotación.

Grossberg y Cornell (1988) reconocen que hay un gran apoyo para sostener que los superdotados tienen problemas de ajuste relacionados con su superdotación. Según Garland y Zigler (1999) esta relación se hace más aparente cuando se relaciona la extraordinaria inteligencia con la gran sensibilidad, con el excesivo perfeccionismo, o las expectativas le superan, o la no conformidad con las normas o bien las metas no realistas.

Finalmente, es importante destacar que los superdotados se describen a sí mismos como introvertidos, menos sociables y más inhibidos. Incluso llegan a decir que sus compañeros los ven como menos populares, con menos actividad social, menos deportistas y menos activos en cuestiones relacionadas con el liderazgo (Dauber y Benbow, 1990). Según Neihart (1999), el perfeccionismo y las elevadas expectativas que los demás ponen en el superdotado, contribuyen a este tipo de desajustes sociales. El perfeccionismo puede llevarle al logro de objetivos poco realistas y de difícil alcance y esto a la larga produce problemas de ansiedad y desajustes varios (Maker, 1977; Swesson, 1994; Whitmore, 1980). La asincronía ('asynchronicity') o el irregular desarrollo del que hablan algunos investigadores, puede llevar al superdotado a desarrollar una cierta incapacidad o incompetencia para enfrentarse a la solución de problemas emocionales (Delisle, 1992; Silverman, 1993; Whitmore, 1980). Los superdotados también manifiestan tener un sentimiento diferente al de sus compañeros incluso una percepción más negativa de su ajuste social (Cross, Coleman y Stewart, 1995; Janos, Fung y Robinson, 1985). Janos y Robinson (1985) estudiaron el desarrollo psicomotor de 271 niños con elevado CI. En el informe que hicieron reflejan que el 37% del grupo se percibió y conceptualizó a sí mismo como "diferente" a sus

compañeros. La autoestima de este grupo fue significativamente inferior a la de los niños que habían obtenido un CI alto, pero que no se consideraban superdotados o diferentes.

3. Inteligencia emocional y superdotación

Introducción

Desde los inicios de los trabajos de la superdotación se ha venido estudiando el concepto de desarrollo emocional en los alumnos de altas habilidades, superdotados y/o talentos. Pero, el término de inteligencia emocional tiene una estrecha relación con el concepto de inteligencia intrapersonal, estudiada por Gardner (1983, 1993b) en su teoría de las "inteligencias múltiples". Este capítulo nos introduce en el conocimiento de la superdotación emocional, hacemos un estudio del concepto de inteligencia emocional, instrumentos de evaluación y analizamos las principales investigaciones que sobre el tema se han realizado con alumnos superdotados.

Primero, nos ha parecido interesante iniciar el capítulo con los ya conocidos estudios de sensibilidad y potencial emocional de los superdotados hechos por Dabrowski (1937, 1964), y por algunos otros autores que contemplan las características emocionales de los superdotados desde la experiencia clínica y escolar que han tenido con alumnos brillantes (Piechowski, 1989, 1992). Es curioso destacar que estos estudios hacen siempre referencia a rasgos que se han manifestado de manera extraordinaria en alumnos superdotados, pero de una casuística reducida han hecho generalizaciones quizás, un tanto excesivas.

Por esto, hemos recogido en un segundo punto los diferentes modelos referidos a la inteligencia emocional. Es Goleman (1995) quien populariza el concepto gracias a su best seller, pero ya hacia 1990 Salovey y sus colaboradores son quienes empiezan a hablar de Inteligencia Emocional como un constructo referido a la capacidad de los individuos para percibir y procesar las emociones propias y las de los otros.

El apartado tercero se centra en el estudio y análisis de los instrumentos utilizados para evaluar la Inteligencia Emocional. Son diversos los tests diseñados y aplicados, pero queremos llamar la atención del cuidado que hemos de tener en el uso de los mismos. En este sentido, hacemos algunas críticas a la profusión de medidas y a un cierto ocultismo en los procedimientos de corrección de algunas de las escalas como son el MEIS (Multifactor Emotional Intelligence Scale) y el MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test).

En el apartado cuarto recogemos y analizamos los escasos estudios realizados en el campo de la superdotación, utilizando los modelos generados a partir de los años 90. Hemos encontrado investigaciones que, como la de Mayer, Perkins, Caruso y Salovey (2001), se han hecho sin una identificación previa rigurosa de lo que se consideran alumnos superdotados, pues utilizan una muestra reducida de alumnos con altas puntuaciones de lo que llamamos habilidad verbal. Los resultados del estudio apuntan a las diferencias encontradas entre alumnos con altas habilidades emocionales y los que obtienen puntuaciones bajas.

También hemos incluido el realizado por Chan (2003) con adolescentes superdotados de Hong Kong. Los alumnos han sido identificados mediante un procedimiento de screening (profesores y padres), tal y como comentaremos, se les aplicaron diferentes escalas referidas a la inteligencia emocional a la social, creatividad e inteligencia general. Los resultados indican una relación muy pequeña entre la inteligencia emocional y general al igual que con la creatividad. No se han encontrado diferencias referidas al género.

El otro trabajo que acaba de ser publicado es el de Zeidner et al. (2005), con estudiantes superdotados y no superdotados de Educación Secundaria. Utilizan la escala de inteligencia general WISC-R-95 (Wechsler intelligence scale for children-Revised, 1995) y dos medidas de inteligencia emocional: el MSCEIT y el

SSRI (Schutte Self Report Inventory, 1998). Los resultados datos indican una superioridad de los superdotados en las puntuaciones obtenidas en el MSCEIT, mientras que son más bajas las obtenidas en el SSRI. La conclusión más interesante es que depende del modelo que utilicemos, así serán los resultados. Finalmente, hemos extraído unas conclusiones orientadas a perfilar un modelo para intervenir con alumnos de altas habilidades, que es el tema del trabajo que presentamos.

3.1 Sensibilidad emocional del superdotado

La sensibilidad e intensidad emocional son características distintivas en la mayoría de los niños superdotados. Estos rasgos suelen dar lugar a ser más vulnerables en la infancia y, por consiguiente, a tener problemas en la escuela. Reconociéndose como diferentes del resto, dudan de ellos mismos y se preguntan frecuentemente: ¿qué es lo que me pasa?; percibiendo la discrepancia entre sus sentimientos y los de los demás.

3.1.1 Teoría de Dabrowski: Desarrollo potencial del superdotado

Dabrowski (1964) estudió la salud mental de algunos adolescentes dotados artística e intelectualmente y descubrió que los individuos creativos tienden a vivir más intensamente. Debido a esta intensificada manera de experimentar la realidad, sentir, pensar e imaginar, el autor percibió que esto podría llegar a ser un potencial para desarrollar el crecimiento personal de los superdotados. En uno de los estudios iniciales (Dabrowski, 1937) examinó este potencial entre escritores, artistas y otro tipo de personas altamente creativas, llegando a concluir que la auto-agresión representa un nivel psicológicamente más elevado que la simple agresión hacia los demás.

A partir de estos trabajos formula su teoría respecto a la sobre-excitabilidad para referirse a las capacidades que muestran algunas personas para procesar y responder a estímulos mínimos que no todas perciben de la misma manera, o bien no tienen los mismos efectos en todas las personas. Su teoría parte del

supuesto que los superdotados manifiestan con frecuencia esta sobreexcitabilidad, en las áreas siguientes:

Inteligencia. Los superdotados muestran una gran curiosidad e interés por muchas cosas. Suelen tener una buena concentración y una gran habilidad para resolver problemas. Su complejidad cognitiva les lleva a ser competentes para realizar actividades que exigen procesos de análisis y síntesis. Son rápidos para procesar y responder a las diferentes informaciones que les llegan del exterior.

Imaginación. Suelen poseer una buena capacidad para la fantasía, visualización espontánea de los problemas e imaginación.

Emoción. Son niños con grandes sentimientos, complejidad emocional, se identifican con los sentimientos de los otros y presentan dificultad para ajustarse al cambio ambiental.

Área psicomotora. Son rápidos, impulsivos y, a veces, no pueden parar.

Área sensorial. Suelen aprender utilizando todos los sentidos.

La teoría de Dabrowski se basa en el constructo de intensidad emocional que posee características específicas que en el caso de los superdotados se da con una complejidad emocional como intelectual. Dichas complejidad se manifiesta en su forma de pensar y sentir, que es diferente a la de sus compañeros. No es que la intensidad emocional del superdotado se refiera al grado, sino más bien que las emociones las viven y experimentan de manera diferente.

No sólo piensan de manera distinta a la de sus compañeros, sino que además sienten de forma diferente. Esto hace que su intensidad emocional sea positiva y esté estrechamente relacionada con su nivel intelectual. Esta intensidad emocional se manifiesta a través de un amplio rango de sentimientos, compasiones, sentido de la responsabilidad y escrupulosidad. Suelen manifestar una cierta empatía, que se transforma en sensibilidad hacia los más débiles.

Todas estas características son propias de los superdotados y se manifiestan con intensidad y profundidad a edades muy tempranas. Ahora bien, si su intensidad emocional es comprendida y valorada al igual que su inteligencia, los superdotados pueden ser buenos compañeros para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos rasgos pueden hacer que los niños precoces sean más vulnerables y, por consiguiente, tengan problemas en la escuela. Se

reconocen como diferentes del resto, lo que les conduce a dudar y a preguntarse con frecuencia ¿qué me sucede?, siendo conscientes de las diferencias entre los sentimientos de los demás y los suyos propios.

3.1.2 Desintegración positiva y desarrollo de la personalidad

La desintegración positiva es un proceso que se desencadena de manera rápida en los superdotados y que les lleva, a edades muy tempranas a desarrollar, conductas un tanto peculiares. Por ejemplo, experimentan un sentido intenso de la justicia y del idealismo. Suelen tener problemas para ajustarse a un mundo donde, según ellos, no pueden controlar nada, no saben cómo hacer un mundo más justo, cómo enseñar a ser honestos, etc.; por ello, parecen estar "positivamente mal ajustados". Silverman (1994) señala que existen muchos ejemplos recogidos en los archivos del Centro de Desarrollo para Superdotados, donde se reflejan diferentes problemáticas de estos niños: sufren y luchan contra la injusticia, ayudan y protegen a niños con problemas, responden a las necesidades emocionales de otros, llegan a sentirse decepcionados cuando se humilla a un compañero de clase, sintiéndose perplejos cuando son atacados por los compañeros de clase. Dabrowski describió una tipología acerca del desarrollo de la personalidad, con especial atención al crecimiento interno, en el que la división entre "lo que es" y "lo que debería ser" se traduce en una llamada hacia un ideal más elevado y, por consiguiente, estimula un crecimiento interno superior. La transformación interna también es un proceso de creación, en el que se crea un nuevo "ego" o yo, transpersonal o trascendentalmente.

En un estudio longitudinal que llevó a cabo Colangelo, recogido en sus trabajos (Colangelo y Assouline 1995), tenía el propósito de encontrar patrones de crecimiento emocional entre jóvenes de edades entre 12 y 17 años. Se registraron diferentes testimonios. Se les administró un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas, preguntándoles qué evocaba en ellos los sentimientos positivos, qué es lo que estimulaba sus mentes y cuál era la concepción que ellos tenían de sí mismos. El cuestionario trataba de valorar los cinco tipos de sobre excitabilidades formulados por Dabrowski, ya comentados, que son factor psicomotor, sensual, intelectual, imaginación y emocional. Se

encontraron dos tipos o perfiles diferentes de crecimiento emocional (Piechowski, 1989).

El primero, se trataba de un grupo de superdotados que manifestaba una clara orientación pragmática, sin excesiva exploración interna. Este tipo de crecimiento fue denominado racional-altruista. El segundo tipo se caracterizaba por una aguda conciencia de vida interior, que nada tiene que ver con la autoconciencia del adolescente. Es el que se denominó introspectivo-sentimental. Es este segundo tipo de crecimiento el que puede dar lugar al potencial del desarrollo del que nos habla la teoría de Dabrowski (1967).

A pesar de que muchos adolescentes viven sólo un futuro cercano, sean conscientes o estén muy preocupados por el futuro, se encontró un número significativo de niños superdotados con una acentuada conciencia de su crecimiento personal y sus numerosas posibilidades y potencialidades (una impaciente anticipación hacia lo que llega). A la edad de 12 años, una chica comentaba: "sueño con ser adulta" y posteriormente, a los 14 años, apuntaba: "Sueño a menudo sobre cómo será mi vida cuando sea mayor; "sueño con frecuencia sobre los diferentes caminos que puedo tomar en la vida". Sobre la pregunta de qué es lo que más atrae a uno cuando lee un libro, un chico de 17 años nos señalaba lo que sentía y como era su crecimiento emocional: "me gusta cambiar las cosas, las situaciones. Busco el cambio, la metamorfosis. Quiero crecer en todos los aspectos". En cuanto a la respuesta sobre quienes son ellos, varios jóvenes se describían a sí mismos con diferentes matices emocionales: "soy una persona que necesita mucha atención y que ante todo necesita ser aceptado. No puedo obviar o apartar la vista cuando las cosas me hacen daño. "soy una persona incomprensida" (varón, 16 años).

Expresiones que hacen referencia a la comprensión y al cuidado de los demás son frecuentes en las respuestas de estos jóvenes superdotados. Aunque el desarrollo que se produce en la adolescencia genere un interés por los sentimientos de uno mismo y por los de los demás, la expresión y la idiosincrasia con la que los superdotados responden a estas preguntas, son excepcionales. La madurez emocional y la sensibilidad que algunos jóvenes logran en la adolescencia tardía, aparecen en los superdotados -hablando de crecimiento emocional- al comienzo de la adolescencia.

El punto más interesante de la aportación de Piechowski (1989) es la enorme validez y generalización que tienen los resultados para la intervención con alumnos superdotados. Aquí se abre un marco importante de cara a la intervención, ya que es mucho lo que pueden hacer padres y profesores, en el sentido de conocer la situación especial de estos niños y entender su extremada intensidad emocional.

3.1.3 Inteligencia social: Ejemplos de talentos sociales

Los individuos con tendencia a la introspección y que son conscientes de su forma particular de vivir su vida emocional, tienen muy desarrollada la llamada inteligencia intrapersonal acerca del conocimiento de uno mismo. Gardner (1983) definió la inteligencia intrapersonal como la capacidad para la introspección. Él mismo se dio cuenta de que el desarrollo continuo de esta capacidad puede desembocar en una sabiduría interna. Sin embargo, en este sentido existe una laguna o factor sin explicar: ¿a través de qué procesos de desarrollo se da?, ¿qué tiene que ver el desarrollo de una persona con el conocimiento de uno mismo y su consiguiente sabiduría?

Esto se explica mediante la teoría ya comentada del desarrollo emocional de Dabrowski, y particularmente su concepto de multiniveles del desarrollo. Por multinivel Dabrowski entendía un tipo de crecimiento interno, en el que se da una división entre el más alto y el más bajo desarrollo. Originariamente, Gardner incluyó en su formulación de la inteligencia intrapersonal un continuo desarrollo, donde el individuo tiene la opción de llegar a ser progresivamente autónomo, íntegro y verdadero. “El principal reto de este proceso del desarrollo es que el ego sea altamente desarrollado y completamente diferente de los demás”. En los multiniveles del desarrollo, el principal objetivo es confrontar toda la verdad de uno mismo, para la búsqueda de una transformación interna. Para completar la definición de Gardner de inteligencia intrapersonal, y respetando su concepción original, debemos incluir el proceso del crecimiento interno, que nos conduce a un profundo conocimiento de uno mismo.

En los trabajos de Annemarie Roeper (1982) se destaca que las personas superdotadas emocionalmente tienen la capacidad de integrar emociones, inteligencia y creatividad con extraordinario asombro. Algunos niños

superdotados manifiestan una enorme empatía hacia los demás, aunque los adultos pueden no entender la reacción de estos niños. La consideración, la comprensión de los sentimientos de los demás y el conocimiento de las propias motivaciones, entre otros factores, caracterizan lo que Gardner (1983) llamó inteligencia intrapersonal.

Después de este análisis sobre algunos de los trabajos realizados utilizando la observación con el fin de estudiar los problemas emocionales que presentan los superdotados, vamos a resumir los modelos de la inteligencia emocional y los instrumentos generados a partir de los mismos, para analizar las investigaciones que fundamentadas en dichos modelos existen referidas a la superdotación emocional.

3.2 Modelos y evaluación de la inteligencia emocional

El objetivo es estudiar los modelos sobre la inteligencia emocional (IE) y los instrumentos diseñados para evaluarla. Existen tres modelos de IE, éstos son: a) modelos de capacidad; b) modelos mixtos y c) modelos de rasgo. En este apartado vamos a comentar estos modelos y los diferentes fundamentos de los que se valen para evaluar los distintos componentes de la IE.

3.2.1 Modelos de capacidad

Salovey, Mayer y Caruso (Mayer, Caruso y Salovey, 2000; Mayer y Salovey, 1997), trazan su teoría considerando las emociones desde una perspectiva cognitiva o como procesamiento de la información referida a las emociones. La inteligencia general, dicen los autores, es un conjunto de habilidades y procesos entre los que cabe destacar el razonamiento abstracto. La inteligencia implica capacidades como, por ejemplo, la capacidad para establecer semejanzas y diferencias entre objetos, capacidad para analizar las partes de un todo y apreciar la relación entre las mismas y otras habilidades diferentes, pero todas se construyen a partir de un conocimiento base. El razonamiento abstracto, a pesar

de ser el aspecto clave de la inteligencia, se construye y se fundamenta en diversas funciones, de la manera que describimos a continuación.

Primero, el razonamiento abstracto no puede ocurrir sin la función del input (entrada de la información). Dicho razonamiento no puede suceder en el vacío. Así pues, diferentes inteligencias se definen en función de la información que procesan: por ejemplo, la verbal consiste en tener habilidades para razonar de manera eficaz cuando se trabajan actividades y problemas de contenido lingüístico; la espacial exige trabajar con input referidos a la posición y movimientos de las figuras en el espacio. Cualquiera de las inteligencia precisa del procesamiento de la información (input) que se organiza dentro de un sistema.

Segundo, el razonamiento abstracto se fundamenta y organiza sobre el conocimiento base, que se refiere a lo que Cattell llamó "inteligencia cristalizada".

Tercero, para el funcionamiento del razonamiento abstracto es necesaria la metacognición o conjunto de estrategias que hacen funcionar de manera eficaz a cada una de las inteligencias, dentro de un contexto determinado. La metacognición ayuda a analizar cualquier problema, registrarlo analizándolo en partes para archivarlas dentro de la memoria a corto plazo.

Respecto a la naturaleza de la emoción y la información emocional existe una considerable diversidad de opiniones sobre lo que es emoción. Una definición bastante aceptada es que la emoción es una respuesta psicológica organizada ante un suceso que incluye aspectos fisiológicos, experienciales y cognitivos, entre otros. Lo importante que tenemos que destacar es que la emoción ocurre en el contexto de las relaciones.

El modelo de Mayer Caruso y Salovey (2000) se fundamenta en la idea de que las emociones contienen información acerca de las relaciones; así pues, cuando las relaciones de una persona con otra o con los objetos cambian, cambian también las emociones que la persona tiene respecto a la otra o al objeto. Por ejemplo, cuando una persona se considera maltratada, desarrolla una emoción de miedo. Tanto si las emociones son reales, recordadas o incluso imaginadas, se acompañan por unas señales desencadenadas por las mismas emociones. Así pues, las personas con una buena Inteligencia Emocional

manifiestan una capacidad extraordinaria para reconocer, procesar, manejar y utilizar el significado de las emociones y sus relaciones, que son básicas para el razonamiento y resolución de problemas. Más allá, la inteligencia emocional permite usar las emociones para mejorar las actividades cognitivas. En este modelo se consideran dos tipos de inteligencia: a) la empírica referida a la capacidad de percibir, responder y manipular información de tipo emocional, sin que sea necesario entender esta información; y b) la estratégica o capacidad de entender y manejar las emociones, sin necesidad de una buena percepción de los sentimientos o una completa experimentación de los mismos. En la tabla 3.1 recogemos un resumen de las diferentes partes de la inteligencia general, y algunos ejemplos de la verbal y emocional como partes de esa inteligencia general.

Tabla 3.1. Resumen de las diferentes partes de la inteligencia (Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2001).

Aspectos de la inteligencia	Ejemplos inteligencia verbal	Ejemplos inteligencia emocional
Metaprocésamiento	Escribir algo ayuda a	Saber que ayudar a alguien, puede hacernos sentir bien
Comprensión y razonamiento abstracto	Ser capaz de identificar al protagonista de una historia y compararlo con otras personas	Ser capaz de analizar una emoción, identificar sus partes y saber cómo éstas se combinan
Conocimiento base	Conocer y recordar historias anteriores	Conocer y recordar sentimientos anteriores
Procesamiento input	Capacidad de mantener el recuerdo de frases largas en la memoria	Capacidad de percibir emociones en rostros

3.2.1.2 Componentes de la inteligencia emocional

Los autores a los que nos referimos concretan su modelo en cuatro áreas: a) percepción emocional, b) uso de las emociones para facilitar el pensamiento, c) comprensión de las emociones, y d) manejo de las mismas. Establecen diferencias entre las áreas a, c y d, ya que suponen razonamiento acerca de las emociones, y la b que sólo exige uso de las mismas para fortalecer el razonamiento.

a) Percepción emocional. Es la capacidad de identificar las emociones (con sus componentes físicos y cognitivos) tanto en nosotros como en los otros, poder identificar la honestidad o deshonestidad de las expresiones emocionales, así como la capacidad de expresar nuestras emociones (y necesidades) en el lugar y modo adecuado. Este componente supone el primer paso para el entendimiento de las emociones. Mayer y Salovey (1997), basándose en los trabajos de la biología y psicología evolutiva, sostienen que el número de emociones básicas es universal y recoge expresiones como la alegría, tristeza, enfado y miedo que han sido universalmente reconocidas en seres humanos.

b) Uso de las emociones para facilitar el pensamiento. Hace referencia a la capacidad de distinguir entre las diferentes emociones que uno está sintiendo y la habilidad para identificar la influencia de éstas en los procesos de pensamiento. De forma que podemos dirigir nuestra atención a la información relevante, eligiendo entre aquellos sentimientos que facilitan los procesos de pensamiento. El uso de las emociones implica, por tanto, la asimilación cognitiva de experiencias emocionales básicas. Podemos decir que cuando respondemos emocionalmente a algo es porque este algo es suficientemente importante como para atraer nuestra atención y, por tanto, poseer un buen sistema de input emocional debe ayudar a priorizar aquello que es realmente importante.

c) Comprensión de las emociones. Se refiere al entendimiento de las emociones y a la información que éstas conllevan; por ejemplo, la felicidad usualmente indica un deseo de disfrutar con otros, el enfado indica un deseo de ataque o dañar a otros, el miedo indica un deseo de escapar, etc. Cada emoción conlleva su propio patrón de posibles mensajes y acciones asociadas con esos mensajes. Un mensaje de enfado, por ejemplo, puede significar que los sentimientos individuales se han tratado injustamente, o en cambio, puede asociarse a acciones específicas posibles: hacer la paz, atacar, la búsqueda de retribución y venganza o el empate para buscar la calma. Entender mensajes emocionales y las acciones asociadas con ellos son aspectos importantes de este componente. Además, es esencial poder distinguir entre emociones complejas (por ejemplo, cuando dos emociones se están sintiendo simultáneamente, solapándose una a la otra), así como reconocer la transición de unos estados emocionales a otros. De tal forma que se puedan resolver problemas de índole emocional, siempre que entendamos

qué emociones son similares, qué relación hay entre ellas, cómo se pasa de una a otra, cómo se está evolucionando de un estado emocional a otro. En síntesis, entender las emociones implica comprender el significado de las mismas y tener capacidad de razonar acerca de sus significados.

d) Manejo de las emociones. Las emociones con frecuencia se pueden dirigir y manejar. Una persona necesita comprender las emociones de acuerdo con la información que procesa. Controlar y manejar las emociones exige una cierta capacidad para manejar sentimientos con el fin de que sean adecuados, se basa en la conciencia de uno mismo. Según tengamos mayor o menor manejo de las emociones, podemos querer estar abiertos a señales emocionales tanto tiempo como deseemos siempre que las emociones no nos dañen, mientras que podemos cerrarnos cuando éstas nos produzcan dolor, tristeza o nos sobrepasen. Desde este planteamiento teórico Mayer, Salovey y Caruso han diseñado tres instrumentos de evaluación, que pasamos a comentar.

3.2.1.2 Instrumentos de evaluación

Escala de Rasgo (TMMS, Trait-Meta Mood Scale). Este autoinforme pretende evaluar los estados de ánimo. Primero, construyen una escala con 48 ítems que el sujeto tiene que contestar en una escala tipo Likert de 5 puntos (1= totalmente en desacuerdo, 5= totalmente de acuerdo) que valora tres dimensiones claves de la inteligencia emocional: a) atención a los propios sentimientos o grado en el que la persona cree prestar atención a sus emociones y sentimientos; b) claridad emocional, referida a cómo las personas creen percibir sus emociones; y c) reparación de las propias emociones o creencia del sujeto en su capacidad para interrumpir y regular estados emocionales negativos y prolongar los positivos. Existe además una versión reducida (TMMS) que contiene 30 ítems en la que se han eliminado los ítems con menor consistencia interna y que sigue manteniendo la valoración de las tres dimensiones contempladas y una versión en español reducida TMMS-24 realizada por Fernández-Berrocal, Alcaide, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos y Ravira (1998), que también conserva las dimensiones teóricas originales.

Aunque en sus primeros trabajos utilizaron este sistema de autoinforme, Mayer y Salovey encontraron muchas limitaciones, ya que como señalan los autores, mediante un autoinforme no pueden medirse capacidades, sino más bien la percepción que uno tiene sobre las mismas. Así pues, del mismo modo que para medir la competencia en matemáticas se utilizan tests de rendimiento, en el caso de la emocional tendríamos que utilizar tests que incluyeran actividades, situaciones y problemas que midieran las capacidades o componentes anteriormente descritos. Con este fin, Mayer y Salovey desarrollaron el MEIS (Multifactor Emotional Intelligence Scale), técnica que fue perfeccionándose y dio lugar al MSCEIT (Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test, 2002).

Escala MEIS (Multifactor Emotional Intelligence Scale). Trata de ser una prueba objetiva. Esta escala está compuesta por doce tareas divididas en dos áreas (empírica y estratégica) y cuatro componentes o habilidades: percepción de emociones, facilitación emocional, comprensión de las emociones y manejo emocional.

La percepción emocional consiste en identificar emociones ante una serie de estímulos. Se utilizan cuatro subescalas que miden la percepción de las emociones en caras, historias, música y diseños abstractos.

Para evaluar la asimilación o facilitación emocional, se presentan dos tareas que valoran la habilidad para asimilar emociones dentro de nuestros procesos cognitivos y perceptivos. Esta escala está integrada por la subescala de sinestesia que mide la habilidad de las personas para describir sensaciones emocionales y compararlas con otras modalidades sensoriales como el tacto, el color, el movimiento, etc.; del mismo modo incluye la escala de sentimientos sesgados en la que se pide a la persona que asimile su estado anímico actual, generado por una situación concreta, dentro de su razonamiento y juicio, con objeto de medir cómo se sentiría hacia una persona (ficticia) en ese momento.

La evaluación de la comprensión emocional se hace mediante cuatro actividades de razonamiento y comprensión emocional. La primera actividad es la combinación de emociones en la que se analiza la habilidad para comprender sentimientos complejos formados por dos o más emociones. La segunda evalúa la comprensión de las personas sobre cómo las reacciones emocionales varían a lo largo del tiempo, centrándose especialmente en la intensificación de

sentimientos. La tercera tarea, transiciones, concierne a la comprensión de las personas sobre cómo las emociones (y las situaciones que las generan) se siguen unas a otras. Por último, en la cuarta tarea, los sujetos se exponen a situaciones de conflicto social entre dos personas y deben precisar el estado afectivo de cada personaje.

El último componente (manejo emocional) se evalúa mediante dos tareas. Por un lado, la tarea de manejo de emociones ajenas en la que se analiza, a través de situaciones sociales la capacidad de las personas para regular las emociones de los demás. Por otro lado, se encuentra la tarea de manejo de los propios sentimientos, que evalúa la capacidad de una persona para reparar sus propias emociones.

Las respuestas correctas de las personas son estimadas en función de tres criterios: consenso, experto y objetivo. El método de consenso evalúa el grado en que la respuesta emocional dada por una persona está relacionada con la del público en general. Se parte de la base de que puntuaciones ofrecidas por grandes muestras convergen hacia la respuesta correcta, por tanto, desde este acercamiento se considera que una persona responde adecuadamente si esa respuesta coincide con la ofrecida por el grupo normativo.

El método experto confía en las opiniones de reconocidos investigadores en el campo de la emoción o prestigiosos psicoterapeutas. Se asume que las respuestas de estos “especialistas” es la respuesta correcta. Así, la respuesta de un sujeto será correcta siempre que ésta coincida con la de los expertos.

El último acercamiento, el método objetivo, sólo es posible para ciertos ítems, concretamente para aquellos de expresiones faciales o diseños abstractos. Desde este método, se le pregunta a la persona qué emoción estaba sintiendo la persona que aparece en la fotografía cuando le fue tomada dicha foto, o bien, se le pregunta qué sentimientos quería transmitir el artista cuando realizó esa pintura o dibujo abstracto. En la medida en que la respuesta de la persona se asemeje a la del artista, la respuesta se considera correcta.

La escala MEIS presentaba niveles aceptables de fiabilidad y validez, aunque estos eran débiles para algunas pruebas. Además, aparecieron ciertas incongruencias en los resultados obtenidos en la baremación. Eso, unido a la gran cantidad de tiempo que se empleaba para completar los 402 ítems de la

escala (aproximadamente más de una hora), llevó a los autores a mejorar esta escala, dando lugar al MSCEIT (Mayer Caruso Salovey Emotional Intelligence Test) la cual presenta dos versiones (una para el ámbito profesional y otra para el ámbito investigador).

El MSCEIT (Mayer Caruso Salovey Emotional Intelligence Test). Este test presenta las mismas áreas y componentes que la MEIS, pero se han depurado algunas tareas y eliminado otras. Además, han mejorado los métodos de puntuación los cuales muestran ahora una convergencia adecuada. En total el MSCEIT consta de 8 tareas y un total de 141 ítems, que valoran las dos áreas y los cuatro componentes ya comentados. Actualmente, según afirma Mayer se encuentran desarrollando el MSCEIT -VY-R (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test-Youth Version-Research Edition) cuyo ámbito de aplicación comprenderá desde los 12 hasta los 18 años.

3.2.2 Modelo de la inteligencia emocional de Bar-On

Bar-On (1997) construye su fundamentación teórica sobre la teoría de la inteligencia social de Thonrdike y considera como importantes los factores no intelectuales que Weschler concedía a la inteligencia; incluye además el concepto de alexetimia acuñado por Sífneos (1972). Bar-On parte de la idea de que su modelo debería incluir los siguientes componentes: a) capacidad de reconocer, entender y expresar emociones y sentimientos; b) capacidad de entender cómo se sienten los otros y relacionarse con ellos; c) capacidad para manejar y controlar emociones; d) capacidad para manejar el cambio, adaptarse y resolver problemas de naturaleza interpersonal; y e) capacidad de generar un efecto positivo y estar auto-motivado. En la tabla 3.2 se muestra el total de ellos.

Tabla 3.2. Principales dimensiones y habilidades del Modelo de Bar-On.

Intrapersonal	Autoconocimiento emocional: habilidad para reconocer y entender los propios sentimientos. Asertividad: capacidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos y defender los derechos propios de una manera uniforme, aunque no destructiva. Auto consideración: capacidad para respetarse y aceptarse a uno mismo. Auto actualización: capacidad para conocer y darse cuenta de las capacidades potenciales. Independencia: capacidad para auto controlar y auto dirigir el pensamiento y las acciones para sentirse libre y emocionalmente...
Interpersonal	Empatía: capacidad para entender y apreciar los sentimientos de los otros. Responsabilidad social: capacidad para ser un miembro constructivo y cooperativo de un grupo. Relación interpersonal: capacidad para establecer y mantener relaciones satisfactorias.
Adaptabilidad	Validación: capacidad para validar las emociones propias. Discernir entre lo experimentado y lo verdadero. Flexibilidad: capacidad para ajustarse a las emociones, los pensamientos y las conductas cuando cambian las situaciones y condiciones. Solución de problemas: capacidad para identificar, definir y generar e implementar posibles soluciones.
Manejo del estrés	Tolerancia al estrés: capacidad para resistir a sucesos adversos y situaciones estresantes. Control impulsivo: capacidad para resistir o demorar un impulso.
Estado de ánimo	Optimismo: capacidad para mantener una actitud positiva ante la vida y mirar a la parte más brillante y luminosa de la vida. Alegría: capacidad para sentirse satisfecho de uno mismo y de los otros.

Basándose en estos cinco componentes, propone lo que llama inteligencia socio-emocional, la cual hace referencia a un conjunto de capacidades emocionales, personales e interpersonales que influyen en la capacidad del individuo de hacer frente a las demandas y a las presiones del ambiente. Como tal, la inteligencia emocional es un factor importante en la determinación del éxito en la vida e influye directamente en el bienestar emocional general del individuo. De tal manera, entenderíamos que una persona emocionalmente inteligente es aquella capaz de reconocer y expresar sus emociones, procesar positivamente el auto-respeto hacia uno mismo, y puede actualizar sus capacidades potenciales y dirigir vidas bastante felices. La persona emocionalmente inteligente puede entender la manera en que los otros se sienten y es capaz de crear y mantener relaciones interpersonales responsables de satisfacción mutua, sin llegar a ser dependiente de otras personas.

La persona emocionalmente inteligente es, por lo general, optimista, flexible, realista y “exitosa” a la hora de resolver problemas y hacer frente al estrés, sin perder el control (Bar-On, 1997). Este modelo abarca cinco dimensiones principales, que son: inteligencia intrapersonal e interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado general de ánimo. Ocasionalmente, cada una de estas dimensiones abarca a su vez un número de subcomponentes los cuales son capacidades y habilidades relacionadas.

3.2.2.1 Instrumento de evaluación de Bar-On

Su propuesta para medir la inteligencia emocional se concreta en diferentes instrumentos. Primero, diseña una escala para adultos que es el EQ-i (Bar-On EQ-i: YV, Bar-On Emocional Quotient Inventory: Youth Versión), la cual no trata de medir rasgos de personalidad ni capacidad cognitiva, sino más bien pretende medir la capacidad de uno mismo para tener éxito a la hora de enfrentarse a las demandas y presiones ambientales (Bar-On, 2000, 2004; Dawda y Hart, 2000). Este instrumento está compuesto por 133 ítems, correspondientes a los cinco componentes principales de IE identificados por Bar-On (tabla 2). Estos ítems se distribuyen en una escala tipo Likert (desde 1 a 5 siendo desde muy raro a muy a menudo, respectivamente). Las puntuaciones totales directas se convierten a puntuaciones estándares con una media de 100 y una desviación típica de 15 (similar al procedimiento de los tests de inteligencia o CI).

Segundo, diseña otro cuestionario para niños de 7 a 18 años (Bar-On EQ-i: YV, Bar-On Emocional Quotient Inventory: Youth Versión), el cual cuenta con dos formas: una corta de 30 ítems y otra larga de 60 ítems. Las dimensiones que trata de medir tanto en el EQ-i como en el EQ-i:YV, son las recogidas en la tabla 2. Estas dimensiones sirven para obtener un Cociente Emocional Total (CET), que nos indica la eficacia del individuo para tratar con demandas y desafíos sociales. Además de estas escalas, los cuestionarios de Bar-On cuentan con cuatro indicadores de validez, los cuales miden el grado con que los individuos responden al azar o distorsionan sus respuestas, el objetivo es reducir el efecto de deseabilidad social e incrementar la seguridad de los resultados. En conclusión, podemos decir que el EQ-i y el EQ-i:YV, son inventarios que abarcan múltiples competencias emocionales y sociales, proporcionando no sólo una estimación

del nivel de inteligencia emocional, sino también un perfil social y afectivo. El EQ-i:YV ofrece algunos perfiles útiles para el estudio de casos. En nuestra investigación lo estamos trabajando con alumnos superdotados (Ferrando, Sánchez, Parra y Prieto, 2006).

3.2.3 Inteligencia emocional como rasgo: Modelo de Petrides

Este autor construye una teoría de rasgos para describir y estudiar la IE y la autoeficacia, que surge de diferentes distinciones entre los dos constructos (IE como habilidad e IE como rasgo (Petrides y Furnham, 2000, 2001; Petrides, Furnham y Frederickson, 2004). Los primeros elementos de la teoría se presentaron en Petrides y Furnham (2001). El programa de educación que sustenta este modelo está desarrollándose en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres. El objetivo del programa es proporcionar una comprensión científica sobre la operacionalización de la emoción relacionada con las diferencias individuales a lo largo de la vida. A continuación describimos los 15 rasgos que definen la IE.

Existen diferentes formas y versiones del TEIQue (Trait Emotional Intelligence Questionnaire). Nosotros estamos trabajando la de adolescentes con alumnos superdotados. La forma completa proporciona puntuaciones en 15 subescalas, que se agrupan en cuatro factores y una puntuación global del rasgo de la IE. El objetivo del test es proporcionar una puntuación global del rasgo IE y sólo una puntuación. La investigación sobre su estructura factorial es difícil por la falta de fiabilidad de los ítems por separado.

Además de todos los instrumentos estudiados, hemos de referir la escala de IE de Schutte. El objetivo es valorar, mediante una única puntuación, la inteligencia emocional (Schutte et al., 1998). Sin embargo, investigaciones posteriores han encontrado que esta escala se puede dividir en cuatro subfactores: 1) percepción emocional; 2) manejo de emociones propias; 3) manejo de las emociones de los demás y, por último, 4) utilización de las emociones. En la tabla 3.3 recogemos los diferentes instrumentos de evaluación de la IE, analizando brevemente algunas de sus aportaciones así como limitaciones. Nosotros la estamos utilizando en nuestro trabajo con alumnos universitarios de diferentes

carreras (psicología, psicopedagogía, ingeniería, matemáticas, magisterio y economía).

Tabla 3.3. Modelos e instrumentos de inteligencia emocional.

Cuestionarios, escalas y medidas de Autoinforme	Trait Meta-Mood scale (TMMS-48) y (TMMS-24)	Atención a los propios sentimientos Claridad emocional Reparación de las propias emociones	Desventaja: estos cuestionarios pueden verse afectados por los propios sesgos perceptivos de la persona, además de una posible tendencia a falsear la respuesta para crear una imagen mas positiva. Ventaja: Utilidad para proporcionar información sobre las habilidades intrapersonales puesto que el mundo emocional es interior la mejor forma de conocer al alumno es preguntarle de forma directa.
	Schutte self report inventory (SSRI)	Percepción emocional Manejo de emociones propias Manejo de las emociones de los demás Utilización de las emociones	
	Bar-On Emocional Quotioen Inventory (EQ-i)	Intrapersonal Interpersonal Adaptabilidad Manejo del estrés Humor general	
	Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue)	1. Regulación Emocional, 2. Empatía, 3. Competencia Social, 4. Baja impulsividad, 5. Percepción Emocional, 6. Manejo del Estrés, 7. Manejo Emocional. 8. Optimismo. 9. Habilidades de relación, 10. Adaptabilidad, 11. Asertividad, 12. Alegría, 13. Motivación, 14. Expresión Emocional y 15. Autoestima.	
Tareas de ejecución	MEIS	Percepción emocional	Desventaja: tipo de evaluación novedosa que requiere mejorar sus propiedades psicométricas, son pruebas muy contextuales, y deben adaptarse a la población donde van a aplicarse. Requieren mayor tiempo para su cumplimentación (sesgos en las respuestas debido al cansancio) Ventaja: evita la falsación de la respuesta, disminuye sesgos perceptivos
	MESCEIT	Asimilación emocional Comprensión emocional Regulación afectiva	
de evaluación	BarOn 360	Intrapersonal, Interpersonal, Adaptación, Manejo del estrés, Humor General	Desventaja: el evaluador valora en función del contexto y el tiempo en el que trata con el sujeto, pero no tiene una

	TEIQue 360	1. Regulación Emocional, 2. Empatía, 3. Competencia Social, 4. Baja impulsividad, 5. Percepción Emocional, 6. Manejo del Estrés, 7. Manejo Emocional, 8. Optimismo, 9. Habilidades de relación, 10. Adaptabilidad, 11. Asertividad, 12. Alegría, 13. Motivación, 14. Expresión Emocional y 15. Autoestima.	percepción global sobre las actuaciones emocionales en otros contextos y momentos. Ventaja: evita la deseabilidad social y puede ser una medida complementaria a la aportada por el propio sujeto.
--	------------	--	---

3.3 Funcionamiento de la inteligencia emocional en alumnos superdotados

El objetivo del apartado es analizar los escasos trabajos científicos hechos en el campo de la inteligencia emocional y la superdotación. Primero, comentamos el trabajo realizado por Mayer, Perkins, Caruso y Salovey (2001) sobre inteligencia emocional y superdotación, cuyos resultados ponen de relieve que los alumnos con mayores niveles de inteligencia emocional mostraban mayor habilidad para identificar las emociones propias y las de sus iguales, además utilizaban la información que tenían sobre las emociones para guiar sus actuaciones y resistían más y mejor a las situaciones estresantes. En segundo lugar, exponemos algunas de las conclusiones a las que ha llegado Chan (2003) con su estudio sobre las dimensiones de la inteligencia emocional en los superdotados. En tercer lugar, analizamos el excelente estudio de Zeidner et al. (2005), quienes ponen de relieve las diferentes medidas utilizadas para valorar la inteligencia emocional.

3.3.1 Perfil del superdotado emocional

Se parte de la idea de que aunque en la identificación de los superdotados se suele mencionar una alta capacidad para aspectos como la creatividad y la inteligencia, pocos modelos incluyen capacidades emocionales. Dicen los autores que, a pesar de tener definiciones y estudios precisos sobre los superdotados y talentos (matemáticos, verbales, académicos, creativos, etc.), sólo Dabrowski (1964), dentro de su teoría de la desintegración, se ha fijado en el área emocional, y de

las características que de ésta muestran los alumnos más dotados. Mayer et al. (2001) encuentran cierto paralelismo entre el concepto de “superdotado emocional” acuñado por Dabrowski, y el de “alta inteligencia emocional” acuñado por ellos mismos. Los autores tratan de estudiar, mediante un estudio cualitativo que incluye entrevistas guiadas a los participantes, la relación entre altas puntuaciones en inteligencia emocional y la inteligencia verbal. Utilizan dos instrumentos: a) el MEIS (Multifactor Emotional Intelligence Scale) y b) un test de inteligencia verbal. La muestra estaba compuesta por 11 niños, que habían obtenido elevadas puntuaciones en inteligencia verbal y se les identifica como superdotados con una capacidad verbal extraordinaria. Los resultados ponen de relieve que los superdotados con mayores puntuaciones en inteligencia emocional son conscientes de sus sentimientos. Las comparaciones entre los 11 casos estudiados mostraron que los estudiantes con alta inteligencia emocional parecían ser más y mejor organizados respecto a los componentes emocionales y a las relaciones que mantenían con sus iguales, en comparación con los que obtuvieron bajas puntuaciones en inteligencia emocional. Además, aquellos con una alta inteligencia emocional describían las situaciones emocionales de una forma más exacta y rica, que incluían mayor sutileza. Los autores concluyen que la teoría de la inteligencia emocional añade al concepto de superdotación emocional una descripción sistemática de las aptitudes implicadas en este tipo de superdotación. A pesar de ser el primer estudio realizado con instrumentos con una validez y fiabilidad aceptadas y contruidos bajo una buena fundamentación teórica, tal y como hemos visto a lo largo del trabajo, sin embargo pensamos que este trabajo carece de cierto rigor científico en cuanto que son pocos los niños participantes, no hay comparaciones con otros niños no superdotados y la metodología de tipo cualitativo no se explicita de manera adecuada.

3.3.2 Competencia social y superdotación

Chan (2003) realizó una investigación orientada a valorar la utilización que hacen los superdotados de diferentes estrategias de competencia social. Su trabajo pretende cuatro objetivos: a) identificar la naturaleza y dimensiones de la inteligencia emocional, utilizando el EIS de Schutte (Emotional Intelligence Scale); b) desarrollar escalas empíricas para hallar la validez y fiabilidad de los

diferentes componentes de la inteligencia emocional; c) relacionar los diferentes componentes de la inteligencia emocional con las estrategias específicas de la competencia social, y d) estableció las diferencias referidas al género y la edad respecto a la inteligencia emocional y las estrategias de competencia social.

En el estudio participaron 259 estudiantes (123 chicos y 136 chicas): unos, fueron seleccionados por sus profesores; los otros, se eligieron porque participaban en un programa especial de superdotados en Hong Kong. La edad oscilaba entre 12 y 16 años. La condición para la participación es que hubieran obtenido una elevado CI (intelectualmente superdotados), académicamente (con puntuaciones y rendimientos muy superiores en las materias escolares) o bien que hubieran demostrado talentos específicos en creatividad o en otras áreas no académicas.

Los participantes cumplieron cuatro instrumentos:

Para valorar su inteligencia emocional se utilizó el EIS (Emotional Intelligence Scale, Schutte et al., 1998). El objetivo consistió en evaluar la capacidad de los individuos para valorar las expresiones emocionales de uno mismo y de los otros, la capacidad para regular las propias emociones y las de los otros y la utilización de las emociones para resolver problemas.

Se utilizó el cuestionario Social Coping Questionnaire (Swiatek, 1995). El objetivo es valorar los pensamientos, sentimientos y conductas de sentirse superdotado. Swiatek quería conocer si los superdotados tendían a defenderse mediante reacciones negativas por el hecho de saber que son superdotados. Swiatek (1995) examinó cinco estrategias referidas a la competencia social: a) rechazo a la superdotación; b) temor al fallo; c) implicación extracurricular; d) temor al rechazo social; y e) minimización de la visibilidad de la superdotación.

Con el fin de evaluar el razonamiento no verbal se utilizó el test de Matrices Progresivas de Raven (Raven, Raven y Court, 1998). El objetivo es valorar la capacidad de establecer analogías figurativas, que exigen utilizar relaciones de primer y segundo orden.

La evaluación del pensamiento divergente se hizo con el test WKT (Test de Wallach y Kogan, 1965). La finalidad es valorar las habilidades propias del pensamiento divergente, como es la fluidez de ideas y de estímulos.

Los datos procedentes del trabajo demostraron que son adecuados y válidos los instrumentos utilizados para valorar las dimensiones de la inteligencia emocional y las estrategias para hacer frente a problemas. Los estudiantes obtuvieron mayores puntuaciones en las habilidades referidas a la evaluación y regulación de las emociones, mientras que obtuvieron puntuaciones bajas en las habilidades referidas a la sensibilidad para expresar sus emociones a los otros, al igual que las puntuaciones fueron bajas en las habilidades referidas al uso de las emociones para resolver los problemas. Las correlaciones entre las medidas del razonamiento no verbal (Matrices Progresivas de Raven) y las resultantes del cuestionario de inteligencia emocional y la creatividad (Test de Wallach y Kogan) fueron bajas.

Respecto a las diferencias de género, los datos no mostraron diferencias significativas entre chicos y chicas, aunque éstas obtuvieron puntuaciones más altas en inteligencia emocional, específicamente podían percibir, autorregular y utilizar las emociones con mayor eficacia.

En cuanto a las estrategias para hacer frente a problemas por el hecho de ser superdotados, los datos mostraron recursos adecuados de adaptación y ayuda a sus colegas. Datos que coinciden con los de Swiatek (1995, 2001), quien trabajó con 238 superdotados y talentos académicos y utilizó el cuestionario de la competencia social, encontrando que los talentos verbales se percibían a sí mismos como menos aceptados de lo que lo hacían los talentos matemáticos. Pero, en general encontró que muchos superdotados desarrollaron estrategias de afrontamiento social que les llevaron a ayudar a sus compañeros en los trabajos escolares, establecer semejanzas entre ellos y sus colegas, tales como intereses, deportes u otras diversiones; utilizando su humor para hacer reír e implicándose activamente en actividades (Chan, 2003).

3.3.3 Diferencias individuales en superdotados referidas a inteligencia emocional

Uno de los mejores trabajos científicos realizados en el campo de la superdotación y la inteligencia emocional ha sido el de Zeidner et al., (2005). El estudio pretendió comparar las puntuaciones de la inteligencia emocional obtenidas por alumnos superdotados frente a no superdotados. Se utilizaron

diferentes procedimientos e instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional. Primero, para evaluar la inteligencia se utilizó la subescala verbal del test de inteligencia de Weschler (WISC-R, Weschler Intelligence Scale for Children-Revised). Segundo, para evaluar la inteligencia emocional se utilizaron dos tests: uno, fue el MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emocional Intelligence Test, 2002); el otro, fue el inventario de inteligencia emocional de Schutte (SSRI, Schutte Scale Emocional Intelligence). Los resultados curiosamente muestran que los superdotados obtuvieron puntuaciones más elevadas en el MSCEIT que los no superdotados, pero las puntuaciones fueron más bajas en el SSRI. Los hallazgos sugieren que las diferencias individuales dependen de las medidas y procedimientos que se utilicen. Esto significa que el MSCEIT está fundamentado en un modelo cognitivo de rendimiento, mientras que el SSRI es un autoinforme que mide los rasgos de la inteligencia emocional. En general, los autores vienen a llamar la atención sobre la necesidad existente de realizar estudios científicos y rigurosos sobre el funcionamiento de la inteligencia emocional en los alumnos superdotados. Se debería controlar los efectos que la inteligencia verbal tiene sobre las emociones. Finalmente, dicen los autores que las medidas de auto informe como el SSRI son idóneas para valorar los rasgos de personalidad e inteligencia en alumnos de altas habilidades.

3.4 Conclusiones

Después del análisis de diferentes modelos y teorías centradas en el estudio de los rasgos de la inteligencia emocional y los desajustes que se producen de la misma en alumnos superdotados, podemos realizar las siguientes consideraciones.

Primero, que la teoría de Dabrowski, nos proporciona un modelo muy particular para observar individualmente a los superdotados con el fin de diagnosticar los niveles de sobreexcitabilidad del potencial de estos niños. Se debe utilizar este modelo con precaución, ya que los trabajos se han centrado en observar individualmente a determinados superdotados, pero no tenemos información exhaustiva del procedimiento; sin embargo, se hacen generalizaciones que, a veces, sobrepasan el rigor científico.

Segundo, es cierto que esta teoría provee un excelente marco de trabajo para la orientación de niños y jóvenes con alta capacidad intelectual. A través de

ella, los conflictos internos intensos pueden ser vistos como una parte integral del proceso de desarrollo más que como una patología. El punto más fuerte de la aportación de Piechowski, lo podemos encontrar en su enorme validez y generalización para la intervención en alumnos y adultos superdotados. Aquí se abre un marco importante de cara a la intervención, ya que es mucho lo que pueden hacer padres y profesores, en el sentido de conocer la situación especial de estos niños y entender su extremada intensidad emocional. Ante todo, se les ha de enseñar que nunca han de negar su exacerbada sensibilidad, por muy diferentes que se vean del resto. De lo contrario, debido a su elevado sentido de la crítica, corren el riesgo de protegerse a través de una retirada emocional, enmascarando sus sentimientos; esto va en detrimento de su autoestima, hace que se sientan confusos y que no se acepten a sí mismos. De este modo, el conocer los esquemas mentales y emocionales que manejan, nos permite diseñar en cada caso un modelo de intervención más completo e individualizado.

Tercero, los nuevos modelos que se han generado a partir de 1990 como el de Mayer, Salovey y Caruso, el de Bar-On, Petrides o el de Schutte, nos proporcionan un marco de trabajo más centrado en el concepto de emoción desde la perspectiva cognitiva y del rasgo más relacionada con aspectos de la personalidad. Son modelos que nos brindan la oportunidad de trabajar con escalas con cierta validez y fiabilidad, que nos permiten evaluar diferentes dimensiones de la inteligencia emocional y la interacción de ésta con la inteligencia general y la creatividad, características todas de los alumnos superdotados.

Cuarto, las escasas investigaciones realizadas bajo estas perspectivas teóricas ponen de relieve la bondad de estos modelos para explicar la complejidad emocional de los alumnos superdotados. Bien es verdad que dependiendo del tipo de escala podemos obtener resultados que, a veces, pueden parecer incongruentes, pero precisamente por ser escalas basadas en teorías diferentes, los resultados también lo son.

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.

género	ciclo educativo	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	Infantil	49	38,0
	1º ciclo	36	27,9
	2º ciclo	34	26,4
	3º ciclo	10	7,8
Femenino	Infantil	21	36,2
	1º ciclo	22	37,9
	2º ciclo	10	17,2
	3º 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.

ESCALA	K	α
Inventario de nominación profesores	28	0,921
Capacidad General	10	0,822
Motivación	10	0,784
Creatividad	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, E₁ E₂ y E₃ (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 E₁, E₂ y E₃

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 adquiriera 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

BADyG I	BADyG E ₁	BADyG E ₂	BADyG E ₃
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	α
Adaptación General	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 puntuaciónbaja 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.

ESCALAS	K	α
Personalidad ESPQ	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.

Personalidad CPQ	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.

ESCALAS	K	α
Inteligencia emocional	60	0,842
Autoconciencia	12	0,445
Autocontrol	12	0,385
Aprovechamiento emocional	12	0,649
Empatía	12	0,648
Habilidades sociales	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 autocritica 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	α
Socialización padres	117	0,797
Liderazgo	17	0,901
Jovialidad	11	0,841
Sensibilidad social	14	0,849
Respeto-autocontrol	12	0,778
Agresividad	17	0,935
Retraimiento	19	0,941
Ansiedad Timidez	12	0,778

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

Socialización profesores	114	0,775
Liderazgo	17	0,802
Jovialidad	12	0,761
Sensibilidad social	14	0,738
Respeto-autocontrol	18	0,843
Agresividad-terquedad	17	0,824
Apatía-retraimiento	19	0,839
Ansiedad Timidez	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 exponremos, 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 BadyG E₃, 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 ₃
---------	----------------------

		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
HM- Habilidad mental no verbal, RL- relaciones lógicas, IN- información, VG-vocabulario gráfico, CN-conceptos cuantitativos numéricos, C-creatividad, R-rompecabezas.								

4.2.3.3 Fase III: Configuración emocional

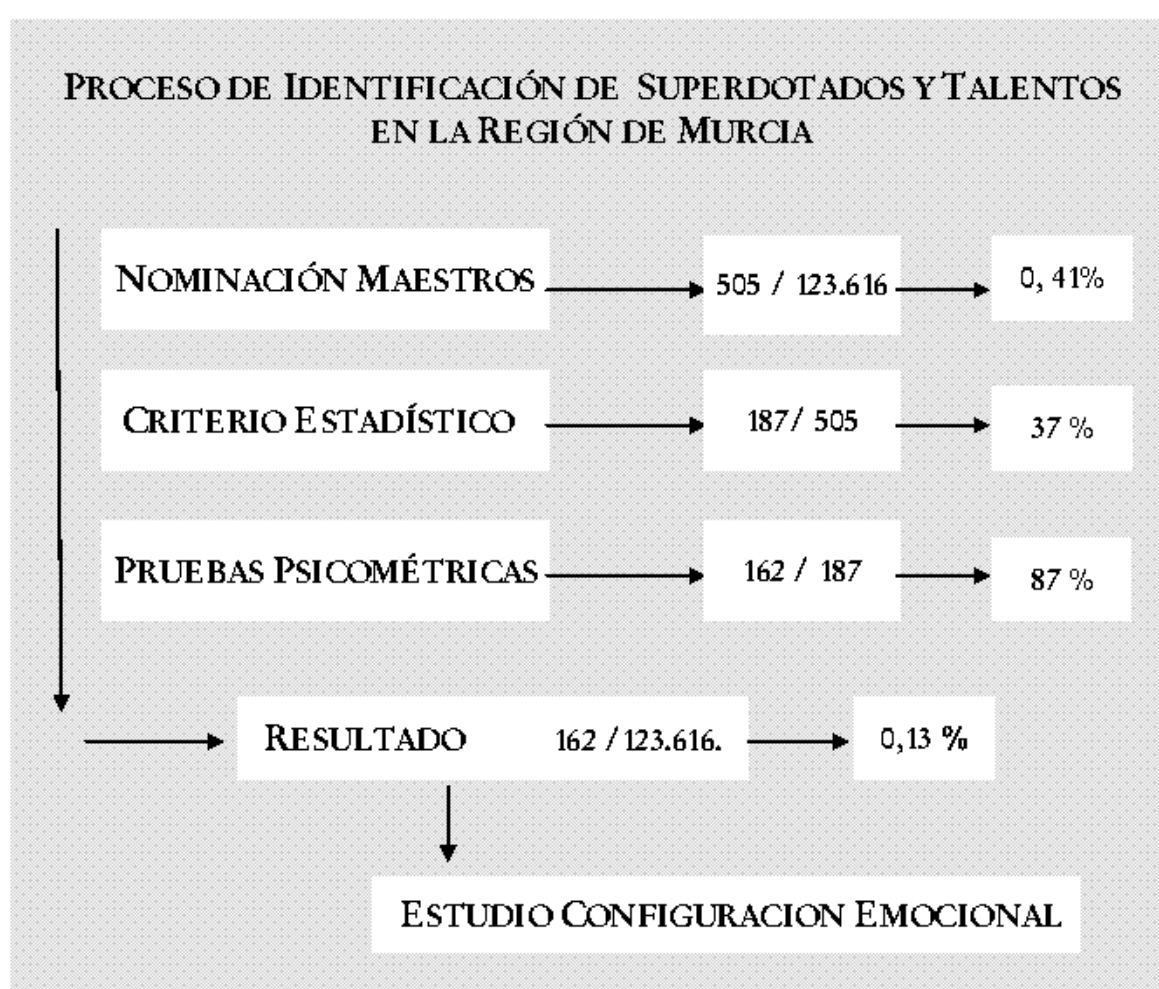
En tercer lugar, tras obtener los perfiles intelectuales de los 187 niños, observamos que 25 de ellos no contaban con altas habilidades. Con la finalidad de completar de manera mas detallada el perfil de los 162 alumnos identificados con altas habilidades se procedió a trazar la configuración emocional 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.

FASE I: VARIABLES	
Independientes	Dependientes
Ciclo educativo: infantil, 1º ciclo, 2º ciclo y 3º ciclo de Educación Primaria	capacidad General creatividad
Género masculino y femenino	motivación
Tipo de centro: Concertado y Público	

FASE II: VARIABLES	
Área Cognitiva:	relaciones analógicas, series numéricas, matrices lógicas, completar oraciones, problemas numéricos, encajar figuras, memoria auditiva, memoria visual
Creatividad:	fluidez, flexibilidad originalidad, elaboración

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

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

5. Configuración cognitiva de los alumnos de altas habilidades

Introducción

El objetivo del capítulo es analizar los datos procedentes de los diferentes instrumentos utilizados para el screening y la identificación de alumnos de altas habilidades. En el primer apartado, comentamos el proceso de preidentificación, en el que los profesores han tenido un papel fundamental por la rica información que nos han proporcionado sobre los alumnos excepcionales. Del mismo modo, nos interesa analizar dichas variables en función del género, edad y tipo de centro en el que se encuentran los alumnos nominados por los maestros. El proceso de screening se centra en pedir a los maestros que mediante una escala de observación nos identifiquen a los alumnos que manifiesten las características referidas a la superdotación y/o talentos (alta capacidad, creatividad y motivación o persistencia en la tarea).

En este sentido, consideramos que el maestro es una fuente esencial a quien debemos solicitar información sobre el rendimiento y comportamiento de los alumnos superdotados. Él es quién mejor nos puede informar de las características referidas al rendimiento académico, creatividad e implicación o perseverancia en la tarea, propiedades que los tests de inteligencia no discriminan. Son numerosos los

autores que aconsejan incluir al maestro en el proceso de preidentificación ya que es una de las personas más significativas en el ámbito escolar y social del niño (Roedell, Jackson y Robinson, 1980).

Hay que destacar que no todos los niños nominados en esta primera fase de preidentificación son realmente superdotados y/o talentos, porque es el proceso de identificación en el que se utilizan tests de inteligencia, personalidad, adaptación, creatividad, e inteligencia emocional, el que nos va a permitir concretar y definir a los alumnos superdotados y/o talentos (altas habilidades). Para ello, tal y como veremos más adelante, para ser identificados como superdotados y/o talentos será preciso cumplir algunos criterios psicométricos.

El segundo apartado consiste en estudiar e interpretar los resultados procedentes del proceso de identificación. Comenzamos haciendo un análisis exhaustivo sobre los alumnos que han sido identificados con las pruebas objetivas previamente descritas y seleccionadas según los criterios del modelo utilizado y comentado anteriormente; así como los alumnos que, a pesar de ser preidentificados por los profesores, no han sido seleccionados mediante las pruebas objetivas. Asimismo, hemos ido describiendo las diferentes características y rasgos de los alumnos superdotados y talentosos, estableciendo algunas relaciones con los datos procedentes de otras investigaciones.

En el tercer apartado extraemos algunas conclusiones que nos permiten apuntar algunas pautas de acción para trabajar con estos niños dentro del aula.

5.1 Nominación de los profesores: proceso de preidentificación

Durante esta fase de preidentificación se establecieron unas metas claras y precisas que nos han permitido seguir el proceso de evaluación o identificación de los alumnos de altas habilidades. Tal y como ya hemos señalado, los maestros utilizaron una escala de observación que permite informar sobre las características (alta capacidad, creatividad, motivación o persistencia) que, a juicio de los expertos, manifiestan los alumnos de altas habilidades (Clark, 1989; Renzulli, 1978; Silverman, 1993; Sternberg y Davidson, 1986).

El "screening" realizado por los profesores nos ayuda a reducir esfuerzos y tiempo. En cualquier caso, si alguno de los alumnos no manifiestan realmente las características de superdotación y/o talento, los tests psicométricos nos ayudaran a hacer la identificación de manera bastante precisa (González, 1993; Grau, 1995; Renzulli y Smith, 1977; Rodríguez, 1997; Tourón, Peralta y Repáraz, 1998). Hemos de insistir que este proceso mediante las escalas de "screening" nos permiten aproximarnos a un primer perfil de los niños con altas habilidades.

Una vez analizados los datos procedentes del proceso de "screening" realizado por los maestros, éstos indican que son 505 niños los que manifiestan altas habilidades. A continuación, vamos a describir algunas características (género, edad y tipo de centro) de los alumnos nominados por los maestros.

Respecto al género, el 64,4% (325) de los alumnos preidentificados (superdotados y/o talentos) son chicos, mientras que el 35,6% (180) son chicas.

En cuanto a la distribución de dichos alumnos por grupos de edad, el mayor porcentaje de éstos, con un 33,1% (167), tienen edades comprendidas entre 6 y 8 años; es decir, se encuentra en el primer ciclo de Educación Primaria. Mientras que el 30,1 % (152) de los niños identificados cursan segundo ciclo de Educación Primaria y sus edades oscilan entre los 8 y los 10 años de edad. El 23% (116) cursa tercer ciclo de Educación Primaria (de 10 a 12 años de edad). Finalmente, el 13,9% (70) tienen 5 años y se encuentran escolarizados en el tercer curso de la etapa de Educación Infantil.

Respecto al tipo de centro, los resultados indican que la mayoría de los niños identificados pertenecen a centros públicos (57,6% (291)) y el resto, 42,4% (214), se encuentran en aulas de centros concertados. En la tabla 5.1 podemos observar la distribución de los niños de altas habilidades que han sido nominados a través de las observaciones de los maestros, según el género, edad y tipo de centro.

Tabla 5.1. Distribución de los niños según género, ciclo educativo y tipo de centro.

Tipo de centro	Género	Infantil (5 años)	1º ciclo (6-8 años)	2º ciclo (8-10 años)	3º ciclo (10-12 años)
Público	Masculino	33	61	50	39
	Femenino	18	28	32	30

Concertado	Masculino	11	47	48	36
	Femenino	8	31	22	11

5.1.1 Capacidad, creatividad y motivación

En este apartado vamos a comentar los resultados procedentes de la escala de observación de los profesores.

Respecto a la variable de motivación intrínseca la puntuación media ha sido de 3,13 (desviación típica 0,49); es decir, a juicio de los maestros los alumnos de altas habilidades, con frecuencia, obtienen puntuaciones elevadas en la dimensión de motivación.

En cuanto a la capacidad general la media ha sido de 3,18 (desviación típica 0,54), lo que nos informa que los alumnos tienen comportamientos que reflejan su elevada habilidad intelectual.

En la dimensión creatividad la media es de 3,14 (desviación típica 0,50), lo que significa que estos alumnos muestran elevada creatividad.

Según estos resultados, los alumnos nominados por los maestros manifiestan un gusto por las tareas y apenas necesitan refuerzo externo, sus metas y objetivos los establecen según sus intereses y "hobbies". Son alumnos que manifiestan habilidades generales por encima de la media. Suelen alcanzar buen rendimiento en la mayoría de las disciplinas escolares (superdotados) o destacar extremadamente en alguna/s de las áreas (por ejemplo, en matemáticas como es el caso del talento matemático). Además, suelen proponer soluciones ingeniosas y poco usuales a problemas nuevos y no convencionales, como es el caso de los talentos creativos (Marland, 1972; Renzulli, 1978; Renzulli y Smith, 1977; Sterberg y Prieto, 1990).

5.1.2 Capacidad, creatividad y motivación en función del género

En la tabla 5.2 apreciamos las diferencias obtenidas entre chicos y chicas en las dimensiones evaluadas a través de la escala de observación contestada por los profesores.

Tabla 5.2. Estadísticos descriptivos de dimensiones del inventario según género.

GRUPO	N	capacidad	creatividad	motivación
masculino	323	3,16 (0,54)	3,09 (0,53)	3,07 (0,49)
femenino	179	3,23 (0,52)	3,25 (0,44)	3,27 (0,44)

Nota: La Desviación típica se presenta entre paréntesis.

Tras aplicar la prueba T para el contraste de dos medias independientes, los datos indican diferencias estadísticamente significativas para la dimensión motivación y para la dimensión creatividad.

Tabla 5.3. Prueba para T muestras independientes atendiendo al género

VARIABLES DEPENDIENTES	T	gl	P
capacidad	-1,50	500	0,133
creatividad	-3,69 ^a	499	0,000 [*]
motivación	-4,41	499	0,000 [*]

^aNo se asumen varianzas homogéneas.

Es decir, los resultados ponen de manifiesto que los maestros consideran que el nivel de motivación y creatividad que muestran las chicas está ligeramente por encima del que manifiestan los chicos participantes en este estudio.

5.1.3 Capacidad, creatividad y motivación en función del tipo de centro

En la tabla 5.4 recogemos las medias de las dimensiones evaluadas mediante la escala de observación y según el tipo de centro en el que se encuentran ubicados los alumnos de altas habilidades.

Tabla 5.4. Estadísticos descriptivos de dimensiones del inventario según tipo de centro.

GRUPO	N	capacidad	creatividad	motivación
público	289	3,25 (0,51)	3,19 (0,52)	3,19 (0,47)
concertado	213	3,09 (0,56)	3,09 (0,48)	3,08 (0,48)

Nota: La Desviación típica se presenta entre paréntesis.

Los resultados ponen de manifiesto la existencia de diferencias estadísticamente significativas en función del tipo de centro al que asisten los alumnos nominados por los maestros en las tres dimensiones estudiadas: creatividad, motivación y capacidad, tal y como muestra la tabla 5.5.

Tabla 5.5. Prueba T para muestras independientes según tipo de centro.

VARIABLES DEPENDIENTES	T	gl	P
capacidad	3,37*	500	0,001*
creatividad	2,11	499	0,035*
motivación	2,64	499	0,008*

*No se asumen varianzas homogéneas.

Por tanto, podemos concluir que los alumnos que estudian en centros públicos obtienen puntuaciones más altas en las tres dimensiones estudiadas que los que se encuentran ubicados en centros concertados.

5.1.4 Capacidad, creatividad y motivación en función del ciclo educativo

En la tabla 5.6 recogemos las medias de las dimensiones de la escala de observación según el ciclo educativo en el que se encuentran estudiando los participantes.

Tabla 5.6. Estadísticos descriptivos de dimensiones del inventario según ciclo educativo.

GRUPO	N	capacidad	creatividad	motivación
Infantil (5 años)	69	3,48 (0,37)	3,20 (0,49)	3,20 (0,46)
1º ciclo (6-8 años)	165	3,13 (0,60)	3,10 (0,56)	3,09 (0,52)
2º ciclo (8-10 años)	150	3,11 (0,53)	3,08 (0,53)	3,08 (0,53)
3º ciclo (10-12 años)	116	3,17 (0,48)	3,26 (0,37)	3,26 (0,37)

Nota: La Desviación típica se presenta entre paréntesis.

Utilizando un ANOVA de un factor contrastaremos las cuatro medias en ciclo educativo para cada una de las dimensiones estudiadas.

Tabla 5.7. Resumen del análisis de varianza para las variables del inventario según ciclo educativo.

VARIABLES DEPENDIENTES	F	gl1	gl2	P
capacidad	9,42	3	491	0,000*
creatividad	3,77	3	412	0,011*
motivación	4,06	3	418	0,007*

Por tanto, podemos rechazar la hipótesis nula y concluir que existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los cuatro grupos de edad en capacidad, motivación y creatividad. En las figuras 5.1, 5.2 y 5.3 podemos ver representado el perfil de las cuatro medias obtenidas para las variables

capacidad, motivación y creatividad de los alumnos. Las valoraciones de los profesores son diferentes en función del ciclo educativo en el que se encuentran los alumnos. Así pues, son los niños de 5 años los que han obtenido la media más alta en la variable capacidad. Sin embargo, para la dimensión motivación y creatividad, la media superior se aprecia en los niños que cursan el tercer ciclo de Educación Primaria, concretamente la obtienen los niños de 10 a 12 años.

Figura 5.1. Grafico de medias para capacidad según ciclo educativo.

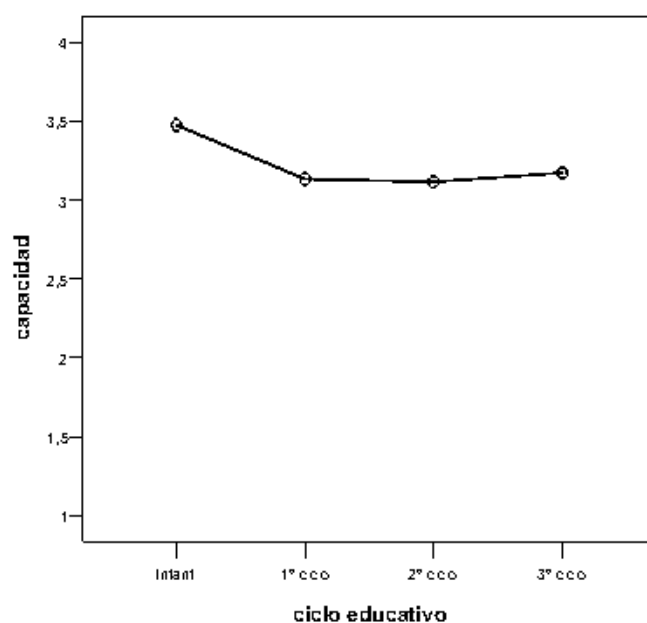


Figura 5.2. Grafico de medias para motivación según ciclo educativo.

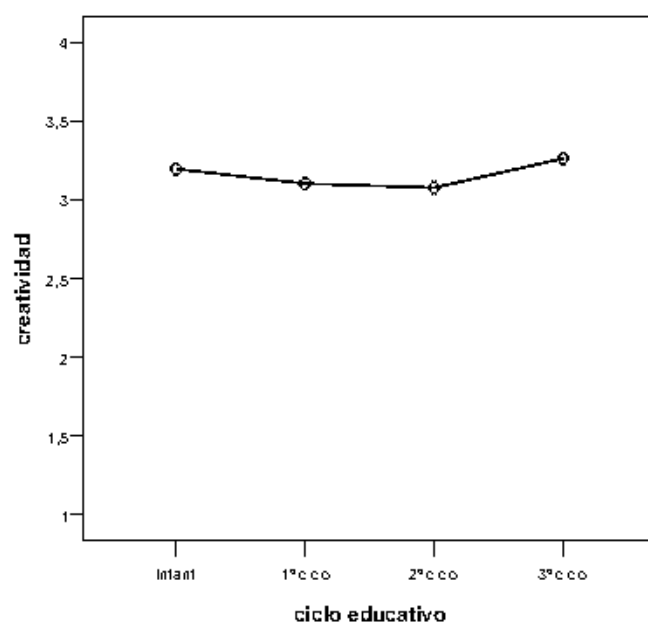
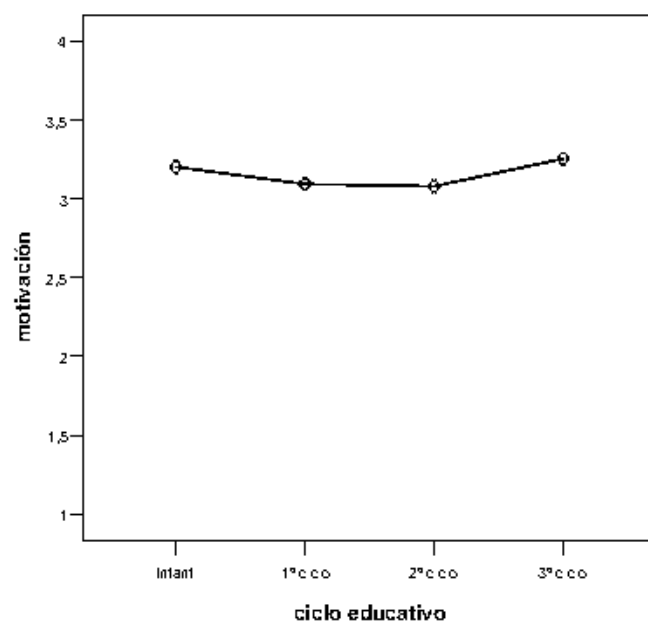


Figura 5.3. Gráfico de medias para creatividad según ciclo educativo.



Una vez conocidas las valoraciones de los profesores y analizadas las dimensiones en función del género, ciclo educativo y tipo de centro, pasaremos a

comentar los alumnos que cumplen los criterios establecidos para ser preidentificados como alumnos de altas habilidades.

5.1.5 Selección de alumnos con altas habilidades mediante proceso de screening

Dada la elevada cantidad de alumnos nominados por los profesores y con el objetivo de afinar de manera más rigurosa la preidentificación y antes de pasar a una fase de identificación, decidimos aplicar un criterio de selección sobre los alumnos nominados por los profesores (Sánchez, Parra, Prieto, Ferrando y Bermejo, 2005). Dicho criterio consistió en obtener o superar una media de 3,5 en las dimensiones referidas a la creatividad y capacidad que aparecen en las escalas de observación. Estos rasgos prevalecieron sobre el de motivación, porque en la literatura que trata las características de los alumnos de altas habilidades se aprecia que la mayoría de autores coinciden en señalar como rasgos esenciales que caracterizan a un sujeto con altas capacidades, la inteligencia y la creatividad. Además, el modelo de identificación que ya hemos comentado anteriormente considera como factores clave la capacidad y la creatividad de los alumnos (Clark, 1989; Prieto, Parra, Ferrándiz, Sánchez y Ferrando, 2003; Silverman, 1995).

Así pues, tras aplicar el criterio numérico consistente en considerar sólo las puntuaciones mayores o iguales a 3,5 en las dimensiones capacidad y creatividad, sólo el 23,7% de los preidentificados por los maestros fueron seleccionados para iniciar con ellos el proceso de identificación, mientras que el 76,3% de los niños no alcanzaron dicho criterio y, por tanto, no pasaron al proceso de identificación. Sin embargo, hay que señalar que de los no seleccionados se incorporaron 69 alumnos (13%) al proceso de identificación, por requerimiento de diferentes orientadores quienes, con base técnica con alto nivel de rigor, discreparon con las valoraciones de los tutores.

Tabla 5.8. Distribución de alumnos nominados.

	Frecuencia
Total nominados	505
no seleccionados criterio numérico	383
seleccionados criterio numérico	119
seleccionados criterio técnicos	69

A modo de conclusión de esta fase de preidentificación debemos indicar que la identificación o screening por parte de los profesores es un procedimiento riguroso que se utiliza en los diferentes trabajos que se han hecho sobre identificación y estudio de las características de alumnos superdotados o con altas habilidades. Tal y como señalan los expertos de la superdotación este procedimiento de identificación nos aporta una gran información sobre las características propias de los alumnos de altas habilidades. Para Chittenden (1991) el maestro es una de las fuentes de información más ricas por cuanto que valora las características dentro del ambiente del aula; además, el maestro es quien tiene una gran información sobre la vida escolar de los alumnos estando éstos la mayor parte del tiempo con los maestros (Borland y Wright, 1994; Tourón, Peralta y Repáraz, 1998). Así pues, el screening nos debe servir para hacer una primera aproximación a dicho estudio. Este procedimiento nos ayuda a entender la complejidad que estos niños suponen para el sistema educativo. En este sentido, hemos observado que los maestros se muestran muy favorables a esta colaboración facilitando en todo momento el trabajo de identificación mediante la escala, que nos ha permitido discriminar en función de las tres características (alto rendimiento, creatividad y motivación) exigidas en todo proceso de identificación (Renzulli, 1988). Es también preciso decir que junto a estas primeras evaluaciones y datos el proceso continúa con el fin de estudiar y analizar la complejidad cognitiva y emocional de estos alumnos, tal y como indican expertos en el tema de la superdotación como son Gardner (1983), Guilford (1977), Sternberg (1985a), Torrance (1974) y Treffinger

(1982). Todos ellos destacan la necesidad de utilizar métodos rigurosos, aunque flexibles, que nos indiquen el tipo de excepcionalidad y en función de la misma podamos diseñar pautas de acción.

5.2 Identificación de alumnos con altas habilidades

El objetivo de este apartado es doble: por un lado, presentar aquellos alumnos que cumplen los requisitos para ser considerados como alumnos de altas habilidades; por otro, profundizar en la configuración cognitiva que manifiestan dichos alumnos. Tras aplicar los criterios del modelo de referencia, observamos que se constata el perfil intelectual de todos los alumnos preidentificados por los profesores, a excepción de 25 casos (13,4 %) en los que no ha sido constatada la excepcionalidad.

A continuación describiremos algunas características de los alumnos identificados y no identificados en función del tipo de centro en el que estudian (público o concertado) y el ciclo educativo en el que se encuentran. Además, nos ha parecido interesante incorporar algunos datos sociodemográficos y relacionados con el ámbito familiar, pues serán el objeto de nuestro estudio a lo largo de los siguientes apartados, recordando los componentes sociales en la alta habilidad contemplados por Mönks y Van Boxtel (1988) y por Tannenbaum (1986).

5.2.1 Aspectos sobre alumnos identificados y no identificados con altas habilidades

De los 25 alumnos en los que no se ha constatado su excepcionalidad comentaremos que el 72% se encuentra estudiando en centros públicos mientras

que el 28% lo hace en centros concertados. El 60% son chicos y el 40% chicas. El mayor porcentaje de alumnos no seleccionados pertenecen al primer ciclo de Educación Primaria (40%) mientras que tan solo el 4% se encuentra en el tercer curso de Educación Infantil. El 32% se encuentra en el tercer ciclo de Educación Primaria y el 24% en el segundo ciclo.

En cuanto al tipo de centro hemos de decir que de los alumnos identificados (162) el 59,9 % se encuentran en aulas de centros públicos y el 40,1% en aulas de centros concertados. Respecto al género, los datos indican que el 70,4 % son chicos y el 29,6% chicas.

En relación al ciclo educativo la tendencia se sigue manteniendo, apareciendo el mayor porcentaje de alumnos seleccionados en el primer ciclo (37%), seguido del segundo ciclo (32,1%). En el tercer ciclo se encuentra el 22,2% y en el tercer curso de infantil, tan sólo contamos con el 8,6%.

Tratando de hacer un perfil sobre el tipo de familia a la que pertenecen los alumnos seleccionados, comentaremos que el 95,5% viven en un ambiente familiar formado por familias biparentales (un padre y una madre). Un 55,3% de las familias a las que pertenecen los alumnos seleccionados cuenta con 2 hermanos. En el 65% de los casos los alumnos seleccionados son primogénitos. En cuanto al nivel de estudios alcanzado por sus padres se puede apreciar que la mayoría de los padres y las madres de los niños de altas habilidades de la Región de Murcia tienen estudios Universitarios (padres 42,5%; madres 53,9%, tabla 5.9).

Tabla 5.9. Nivel de estudios del padre y la madre de alumnos seleccionados.

	Padre	Porcentaje	Madre	Porcentaje
Sin estudios	1	0,74	-	
Obligatorios	38	28,35	41	29,07
Post obligatorios	38	28,35	24	17,02
Universitarios	57	42,53	76	53,90
Total	134	100	141	100

A continuación nos referiremos a los perfiles intelectuales que manifiestan los

alumnos identificados. En primer lugar, usaremos una clasificación general que incluye tan sólo cinco niveles. En segundo lugar, mostraremos los perfiles intelectuales atendiendo a una clasificación más rigurosa y específica que permite profundizar un poco más en dichos perfiles.

5.2.2 Análisis de perfiles de alumnos superdotados y/o talentosos

Como se ve en la tabla 5.10, los perfiles intelectuales de los 162 alumnos con altas habilidades se clasifican en cinco niveles atendiendo a la terminología del modelo de Castelló y Batlle (1998).

Tabla 5.10. Perfiles intelectuales generales de los alumnos.

	Frecuencia
Talento simple	31
Talento múltiple	23
Talento complejo	27
Talento conglomerado	70
Superdotado	11
Total	162

De la tabla 5.10 se desprende que sólo 11 alumnos presentan características propias de la superdotación (6,8%). Estos alumnos muestran grandes habilidades cuando se trata de poner en juego y utilizar todos sus recursos cognitivos. Precisamente el porcentaje es tan bajo porque la superdotación exige generalidad y tener altas capacidades para utilizarlas en diferentes áreas o campos, mientras que el

talento implica especificidad y esto exige tener altas habilidades dentro de un campo o área concreta de conocimientos. Mientras que el talento complejo, múltiple y simple se manifiesta en un 16%, 14,2 % y 19,1%, respectivamente.

5.2.2.1 Perfiles específicos de los talentos simples

En la tabla 5.11 se recogen las diferentes categorías de talentos de la muestra participante. Podemos decir que respecto al talento simple contamos con diferentes tipos: verbales, matemáticos, espaciales, lógicos y creativos. Cada uno tiene unas características diferentes, que pasamos a comentar.

Dentro de la categoría del talento matemático hemos de indicar que se aglutina el mayor porcentaje (13%). Estos alumnos disponen de elevados recursos de representación y manifiestan una gran habilidad para realizar cálculos, cuantificar, considerar proporciones, establecer y comprobar hipótesis y llevar a cabo operaciones matemáticas complejas. Los alumnos que poseen un buen razonamiento matemático disfrutan especialmente con la magia de los números y sus combinaciones, les fascina emplear fórmulas aún fuera del laboratorio; les encanta experimentar, preguntar y resolver problemas lógicos, emplear materiales y objetos de ciencias para manipular. De los rasgos que caracterizan a los alumnos que poseen un buen potencial matemático, destacamos lo más relevantes: perciben con exactitud objetos y sus funciones en el medio; se familiarizan pronto con los conceptos de cantidad, tiempo, causa y efecto; usan símbolos abstractos para representar objetos concretos y conceptos; demuestran una gran habilidad para resolver problemas; suelen percibir y discriminar relaciones y extraer la regla de las mismas; usan con facilidad habilidades matemáticas; disfrutan con las operaciones complejas que implican cálculo, aplicación de principios de la física, la programación de ordenadores o los métodos de investigación; y suelen ser introspectivos cuando estudian un problema y los procedimientos para resolverlo (Niederer, Irwin, Irwin y Reilly, 2003). Los datos procedentes de los trabajos de Krutetskii (1986) y de Stanley y Benbow (1983, 1986) han demostrado que los talentos matemáticos son alumnos con un gran razonamiento abstracto a la hora de resolver los problemas; además, dicen estos autores que utilizan una gran repertorio de estrategias, son alumnos que suelen tomarse un tiempo antes de responder (estilo reflexivo). Los talentos

matemáticos, al igual que los visuales-artísticos o musicales, manifiestan habilidades espaciales y suelen presentar una actividad más rica en el hemisferio derecho, sobre todo cuando se les pide que reconozcan caras o realizar tareas que exigen poner en funcionamiento diferentes mecanismos del hemisferio derecho (O'Boyle, Alexander y Benbow, 1991; O'Boyle y Benbow 1990). En síntesis podemos decir que los superdotados con extraordinarias habilidades matemáticas muestran una mayor capacidad para recordar información numérica y espacial; mientras que los superdotados verbales manifiestan el patrón inverso (Dark y Benbow, 1991).

Sigue el talento simple creativo (2,5%), estos alumnos muestran habilidades extraordinarias para dar soluciones inusuales y originales a problemas poco familiares. Sternberg y Lubart (1995) dicen que las características de estos talentos se pueden concretar en las siguientes capacidades: tienen una cierta facilidad para ver un problema bajo un nuevo ángulo (habilidad sintética); pueden reconocer de entre las propia ideas aquellas en la que valdría la pena invertir (habilidad analítica) y tienen capacidad para presentar efectivamente el propio trabajo ante el público (habilidad práctica). Además, les gusta crear sus propias reglas y nuevas maneras de ver las cosas, les gusta trabajar con cuestiones que no han sido prefabricadas. En cuanto a su personalidad, les gusta correr riesgos, tienen confianza en sí mismos, manifiestan coraje para expresar nuevas ideas y tienen una gran tolerancia a la ambigüedad. Cuentan con un nivel elevado de motivación intrínseca.

El punto esencial del niño superdotado es ciertamente la creatividad en el sentido que le gusta revolucionar y cambiar las ideas establecidas, desean alterar el *status quo* de las cosas, por eso, en la escuela tradicional sufren estrés y problemas de ajuste. Así pues, las familias se ven incapaces de alimentar el potencial creativo y sufren con los hijos ese ambiente conformista que existe en la escuela, que frena la creatividad del niño (Gardner, 1993b; Sullo way, 1996; Wein ner, 2000). La creatividad está relacionada con la generación de ideas que sean relativamente nuevas, apropiadas y de alta calidad (Sternberg y Lubart, 1995). Toynbee (citado en Taylor 1996) afirma que el talento creativo es aquel que, cuando funciona efectivamente, puede hacer historia en cualquier área del esfuerzo humano. Todas las definiciones coinciden en que son niños a quienes les gusta lo novedoso, lo que es original, prefieren trabajar con problemas que exigen replanteamientos y

amplitud mental.

Respecto al talento simple verbal tenemos un 1,9%. Estos alumnos manifiestan una gran capacidad para la representación y manipulación de material lingüístico, esta aptitud intelectual la pueden aplicar a múltiples ámbitos del contexto escolar. Una conocida experta en el tema de la superdotación como es VanTassel-Baska (1996) define el talento verbal en términos de precocidad, intensidad y complejidad. En cualquier caso, la mayoría de los investigadores coinciden al señalar que el talento verbal se manifiesta en formas diferentes, de manera que los profesores y padres reconocen bien cuando el niño, ya desde pequeño, muestra una cierta precocidad para expresarse con soltura y fluidez (Flanagan y Arancibia, 2005; VanTassel-Baska, Jonhson, Neal Boyce, 1995). Según los diferentes trabajos los talentos lingüísticos o verbales se caracterizan por su extraordinaria inteligencia lingüística o capacidad para utilizar con claridad las habilidades relacionadas con el lenguaje oral y escrito. Incluye aspectos referidos a la estructura del lenguaje y de los sonidos, los significados y las aplicaciones prácticas del mismo. Algunos de los indicadores que definen a un individuo con una buena competencia lingüística son los siguientes: escucha de una manera eficaz, manifiesta buena comprensión, parafrasea, interpreta y recuerda lo que se ha hablado, lee de manera eficaz, comprende, sintetiza, interpreta, explica, y recuerda lo que se ha leído; habla de una manera práctica a diferentes públicos y con distintas finalidades, y sabe cómo hablar de un modo simple, elocuente, persuasivo o apasionado, en el momento oportuno; escribe de un modo práctico (comprende y aplica reglas gramaticales, ortográficas, de puntuación y usa un vocabulario eficaz); manifiesta gran habilidad para aprender otras lenguas y utiliza la audición, el habla, la escritura y la lectura para recordar, comunicar, discutir, explicar, persuadir, crear un conocimiento, construir un significado y reflexionar sobre el lenguaje mismo (Benbow y Minor, 1990; Castelló y Batlle, 1998; Gardner 1983, 1993b; Sánchez, Ferrándiz y Ferrando, 2005; Thompson, 1996, 1998, 2002 y VanTassel-Baska, Feldhusen, Seeley, Wheatley, Silverman, y Foster, 1988).

En síntesis, podemos decir que desde hace algún tiempo los investigadores están haciendo grandes esfuerzos por definir y diferenciar los perfiles cognitivos de los talentos verbales y matemáticos, que son los máspreciados en el contexto escolar. Desde el procesamiento de la información se intenta definir los dominios

y habilidades de ambos tipos de talentos (Gagné, 1985, 1993; Hagan, 1980; Sternberg, 1981, 1986a; Sternberg y Davidson, 1986), defendiendo que la gran diferencia entre el verbal y matemático es que aquél suele tener un buen rendimiento en los tests de inteligencia, especialmente en la parte verbal, mientras que los talentos matemáticos manifiestan extraordinarias habilidades en los tests que exigen razonamiento lógico-matemático, habilidades espaciales y memoria.

Tabla 5.11. Perfiles intelectuales específicos de los alumnos identificados.

		Frecuencia
TALENTO SIMPLES	Talento Verbal	3
	Talento Matemático	21
	Talento Creativo	4
	Talento Lógico	2
	Talento Espacial	1
TALENTOS MÚLTIPLES	Talento Lógico-Matemático	7
	Talento Verbal-Matemático	8
	Talento Espacial-Matemático	3
	Talento Creativo-Espacial	1
	Talento Lógico-Verbal	1
	Talento Verbal-Espacial	1
	Talento Verbal-Lógico-Matemático	1
	Talento Creativo-Lógico-Verbal	1

En cuanto al talento simple lógico (1,2 %) generalmente se trata de alumnos con un potencial extraordinario para el razonamiento y el trabajo que implica procesar y representar información ambigua y difusa. Son alumnos que necesitan explorar y pensar en diferentes soluciones, antes que dar una respuesta de manera precipitada. De los rasgos que caracterizarían a un niño con buen potencial para el

razonamiento lógico, podríamos indicar los siguientes: suelen percibir y discriminar relaciones y extraer la regla de las mismas; usan con facilidad habilidades como la estimación, la interpretación estadística y representación gráfica de la información; disfrutan con las operaciones complejas y utilizan y construyen argumentos consistentes para aceptar o rechazar cualquier afirmación. Los resultados procedentes del trabajo realizado por Benbow y Minor (1990) demuestran que los alumnos con un buen razonamiento lógico son los que presentan una buena inteligencia fluida, en el sentido que les gusta trabajar con relaciones complejas y muestran además una gran velocidad cuando utilizan su memoria de trabajo. Recordemos que la velocidad del procesamiento de la información está más relacionada con el talento matemático que con el verbal (Benbow y Minor, 1990; Benbow, Stanley, Zonderman y Kirk, 1983).

Finalmente, es el 0,6% la proporción de alumnos con grandes capacidades espaciales. Este tipo de talento específico es propio de los alumnos que tienen un gran rendimiento y, por tanto, éxito en las disciplinas de las matemáticas, ciencias, ingeniería, arquitectura y otras ramas del saber afines. La gente con una gran capacidad espacial tiene una facilidad para imaginar un contorno desde diferentes formas y perspectivas y son muy rápidos a la hora de entender si los objetos y las formas giran y se mueven en el espacio. Su gran capacidad de representación les lleva a ser muy eficaces cuando tienen que recordar, recrear y secuenciar las imágenes. Este tipo de talento es propio de los individuos que revelan una gran capacidad para percibir imágenes internas y externas, transformarlas, modificarlas y descifrar la información gráfica. No todos los alumnos que muestran capacidades visuales manifiestan las mismas habilidades. Algunos pueden tener talento para dibujar, otros para la construcción de modelos tridimensionales y, otros como críticos de arte. Los niños que destacan por su talento artístico presentan las siguientes características: aprenden viendo y observando; suelen tener una muy buena capacidad para orientarse en el espacio; tienen facilidad para percibir y producir imágenes mentales, lo que les lleva a pensar mediante dibujos y visualizan los detalles más simples; utilizan imágenes visuales como ayuda para recordar información; se divierten descifrando gráficos, esquemas, mapas y diagramas; suelen aprender con gran facilidad mediante la representación gráfica o a través de medios visuales; desde pequeños les gusta garabatear, dibujar, esculpir o reproducir objetos; se divierten

construyendo productos tridimensionales, tales como objetos de papiroflexia (pajaritas, casas o recipientes); y pueden ver cosas de diferentes formas o desde “nuevas perspectivas” (Gardner, 1983; Lohman, 1994; Silverman, 1995, 1998).

5.2.2.2 Perfiles de los talentos múltiples, complejos y conglomerados

En cuanto a los talentos múltiples hay que decir que son el resultado de la combinación de dos o más talentos simples. Sus aptitudes intelectuales y su rendimiento son muy elevados dependiendo de las áreas en las que destaque. Por ejemplo, podríamos tener un verbal-matemático, cuya alta capacidad de recursos se vería reflejada en la habilidad lingüística y en las tareas que exigen trabajar con números, representaciones y razonamientos complejos.

Dentro de la categoría talentos múltiples se manifiestan las siguientes combinaciones: lógica-matemática, verbal-matemática, espacial matemático, creativo-espacial, lógico-verbal, verbal-espacial. Dentro de esta categoría también contamos con talentos múltiples formados por tres talentos simples, en concreto, las combinaciones que obtenemos son: verbal-lógico-matemático y creativo-lógico-verbal (tabla 5.11).

En dicha tabla apreciamos que es el talento múltiple verbal-matemático y el talento múltiple lógico-matemático quienes alcanzan una máxima representación en nuestros participantes (4,9% y 4,3% respectivamente). El talento múltiple espacial-matemático les sigue con el 1,9% y el resto de combinaciones queda representada por el 0,6% de los alumnos. Las características de éstos son las mismas que las ya comentadas; por ejemplo, un talento espacial matemático reúne las características de los espaciales (facilidad para crear sus propios procedimientos para resolver problemas, preferencia por tareas complejas y abstractas que exijan realizar operaciones de nivel superior de pensamiento y facilidad para construir y manejar conceptos que impliquen representaciones mentales) y, además, de los matemáticos (alumnos que prefieren tratar con problemas no familiares, utilizan con cierta agilidad los conocimientos previos, manifiestan una gran capacidad de análisis-síntesis y combinan conceptos con el fin de crear otros originales).

En suma, podemos decir que los talentos espaciales-matemáticos suelen tener una compleja capacidad para crear, que se concreta en los siguientes procesos: a)

reconocimiento (comprensión) de los componentes de un problema novedoso dentro de un contexto determinado; b) diseñar procedimientos para la solución (exige utilizar y aplicar los principios y conocimientos previos para la solución de un problema novedoso lo que lleva al análisis y tanteo de posibles soluciones); d) finalmente, construir el producto final o solución novedosa (implica utilizar procesos de síntesis y evaluación del resultado final). Los talentos espaciales-matemáticos utilizan con gran maestría los procesos de insight y la jerarquización de conceptos y estrategias para llegar a la solución ingeniosa (Chang, 1985; Williams, 2000, 2002a, 2002b).

Respecto a los talentos complejos aparecen representadas las categorías de académico, figurativo y figurativo-artístico. El 9,9% de los alumnos evaluados manifiestan un talento académico, cuyas aptitudes son de tipo verbal, lógico y gestión de memoria, habilidades estas que se potencian en el contexto escolar. El 5,6% representa talentos figurativos porque manifiestan una extraordinaria capacidad para el razonamiento lógico y las actividades que exigen representaciones viso-espaciales. Y, por último, tan sólo el 1,2% de los alumnos evaluados refleja un talento complejo figurativo- artístico que manifiesta características similares al talento complejo figurativo pero que además cuenta con una dosis importante de creatividad. Estos talentos reúnen, por una parte, las habilidades y destrezas propias de los académicos, quienes manifiestan una habilidad significativamente superior que posee una persona con relación a sus pares, en el ámbito académico (Mönks, 1992), pudiendo manifestarse en una capacidad elevada de desempeño en áreas generales o en un campo específico como lenguaje, biología o matemáticas, entre otras (Marland, 1972; Rimm, 1994).

Las personas talentosas académicamente poseen ciertas características cognitivas, afectivas y sociales similares que permiten distinguirlas e identificarlas de la población en general (Freeman, 1998; George, 1992). Éstas no se manifestarían de una forma homogénea en todos los alumnos, sino que se exhibirían agrupadas o en combinación con otras características (George, 1992). Asimismo, no siempre estos rasgos serían valorados de una forma positiva por las personas vinculadas al niño o joven talentoso académicamente ya que, en determinados contextos, algunas de estas características se transformarían en conductas negativas o inapropiadas (Gagné, 1985, 1991). Los talentos académicos suelen ser superiores en el área cognitiva, aunque algunos pueden poseer una

habilidad intelectual general, otros una aptitud específica y, otros un pensamiento creativo o productivo (George, 1992).

En general, los alumnos manifiestan habilidades sobresalientes en una o más áreas curriculares, ya sea por tener un alto rendimiento en alguna/s materia/s o por poseer un potencial, sin necesariamente presentar altos rendimientos. En forma específica, Shore y Kanevsky (1993), distinguen siete características cognoscitivas que poseen los alumnos académicamente talentosos que los diferenciarían de los estudiantes con habilidades promedios: a) Memoria y conocimiento de base: poseen una mayor cantidad de información que se encuentra altamente interconectada y saben de qué manera emplearla; b) procesos autorreguladores: estos alumnos regulan, guían y corrigen sus propios procesos de aprendizaje -proceso metacognitivo-; c) velocidad en los procesos de aprendizaje: emplean un mayor tiempo en la definición y caracterización de un problema, junto con la planificación de alternativas de solución, y una menor cantidad de tiempo en la aplicación de un problema; d) representación de los problemas y categorización: facilidad para abstraer las características relevantes de un problema, determinando la información que falta y discriminando los datos relevantes de los irrelevantes; e) conocimiento procedimental o uso de estrategias más elaboradas en el empleo del conocimiento; f) flexibilidad cognitiva: capacidad para visualizar y utilizar diversas estrategias frente a una tarea; g) preferencia por la complejidad: finalmente, los estudiantes talentosos académicamente buscan activamente tareas de complejidad progresiva y demandante (Flanagan y Arancibia, 2005). Silverman (1997) agrega a los aspectos ya mencionados la curiosidad intelectual, un pensamiento creativo, imaginación vívida y una alta capacidad de concentración.

En relación a los talentos conglomerados, las combinaciones que se ponen de manifiesto son seis: a) la primera de ellas está formada por un talento complejo y uno simple; b) la segunda es la combinación de talentos conglomerados y está compuesta por dos talentos complejos; c) en la tercera aparecen dos talentos complejos más uno simple; d) mientras que la cuarta está formada por un talento complejo más dos simples; e) la quinta combinación se conforma por dos talentos complejos más dos talentos simples, y f) algo tan complicado cognitivamente como es la presencia de tres talentos complejos como son el figurativo-artístico, figurativo y académico, sería la combinación sexta.

Dentro de estas combinaciones la más destacada es la formada por un talento

complejo y uno simple (17,3%), seguida de la agrupación de dos talentos complejos y uno simple (13%). En oposición, las combinaciones menos representadas son las compuestas por dos talentos complejos y dos simples (0,6%) y tres talentos complejos (0,6%). En las tablas 5.12 y 5.13, recogemos de manera más pormenorizada las diferentes combinaciones que manifiestan los talentos conglomerados. Así por ejemplo, en la tabla 5.12 aparecen representadas de manera específica las categorías halladas dentro de la combinación de talento conglomerado complejo más uno simple. Entre los alumnos evaluados observamos la presencia de cinco combinaciones: el 12,3% presentan el perfil denominado académico + matemático; el 1,8% el perfil figurativo + verbal; el 0,6% manifiesta la combinación académico+creativo; el 1,8% el perfil compuesto por figurativo+matemático y, por último, el 0,6% presenta el perfil denominado artístico-figurativo + matemático.

Tabla 5.12. Tipos de Talentos conglomerados (1).

		Frecuencias
TALENTOS CONGLOMERADOS	TALENTO COMPLEJO-SIMPLE	
	Académico + Matemático	20
	Figurativo + Verbal	3
	Académico + Creativo	1
	Figurativo + Matemático	3
	Artístico-Figurativo + Matemático	1
		28
	TALENTO COMPLEJO-SIMPLE-SIMPLE	
	Académico-creativo + matemático	1
	Figurativo-verbal-matemático	2
	Figurativo-artístico + verbal + matemático	1

		4
--	--	---

En cuanto a la combinación de talento conglomerado (mezcla de un talento complejo y dos simples), los resultados indican que entre los participantes aparecen las siguientes categorías: una, representada por el 0,6% de los alumnos con un perfil académico+creativo+matemático; otra, que supone un 1,2%, de alumnos que presentan la configuración figurativo+verbal+matemático; y, finalmente, el 0,6 % que presenta una combinación figurativo-artístico+verbal+matemático.

Tabla 5.13. Tipos de Talentos conglomerados (2).

		Frecuencias
TALENTOS CONGLOMERADOS	TALENTO COMPLEJO-COMPLEJO	
	Académico + figurativo	15
	TALENTO COMPLEJO-COMPLEJO-SIMPLE	
	Académico-figurativo + matemático	21
	TALENTO COMPLEJO-COMPLEJO-SIMPLE-SIMPLE	
	Figurativo-artístico + figurativo + verbal + matemático	1
	TALENTO COMPLEJO-COMPLEJO-COMPLEJO	
	Académico + Figurativo + Artístico-Figurativo	1

En relación al talento conglomerado hemos de indicar que aparecen dos talentos complejos, con la siguiente combinación: académico+figurativo, representado por un 9,3% del alumnado. En cuanto al talento conglomerado en el que se combinan dos talentos complejos y uno simple, es el 13% del alumnado el que tiene esta categoría que se denomina académico+figurativo+matemático.

El talento conglomerado compuesto por dos talentos complejos y dos simples queda representado por el 0,6% de los alumnos y cuenta con la categoría figurativo-artístico+figurativo+verbal+matemático.

Finalmente, la categoría que encontramos dentro del talento conglomerado formado por tres talentos complejos es la compuesta por académico + figurativo + artístico-figurativo, que se pone de manifiesto únicamente en el 0,6% de los

alumnos.

5.3 Conclusiones

A modo de conclusión de este capítulo queremos destacar varios aspectos relevantes siguientes:

Es la primera vez que se ha realizado un estudio en la Región de Murcia minuciosamente programado bajo un modelo de identificación consistente y sólido. Nos referimos evidentemente al modelo de Castelló y Batlle (1998), que nos ha sido muy útil porque nos ha permitido desarrollar el concepto de altas habilidades en nuestra región.

Los resultados muestran una cierta coincidencia entre la escala de los profesores y las técnicas psicométricas (BADyG y TTCT, Test de Pensamiento Creativo de Torrance). Siempre que se mantengan los criterios previamente establecidos consistentes en alcanzar o superar el percentil 75 en las subescalas de capacidad de rendimiento, creatividad y/o motivación intrínseca (escala de profesores). Cuando se cumplen estas condiciones, ambos procedimientos (escala para profesores y pruebas psicométricas) coinciden en la identificación del 86,6 % de los alumnos. Por tanto, parece adecuado utilizar la escala de profesores junto con las pruebas psicométricas porque ambos procedimientos son complementarios (el primero eficiente y el segundo eficaz) y nos ayudan a explicar y, por tanto, entender mejor a los alumnos de altas habilidades dentro del contexto escolar.

Además, este modelo y todo el procedimiento que hemos seguido nos ayuda a entender y explicar la compleja configuración cognitiva de estos alumnos, quienes tienen una extraordinaria inteligencia, manifiestan extraordinarias dosis de creatividad o gran habilidad para generar ideas, redefinir problemas y buscar ideas que funcionen; en este sentido los talentos creativos saben qué idea es buena y cuál no lo es, la creatividad exige no sólo proponer ideas buenas sino saber en dónde existe un problema interesante, qué recursos hay que asignar para su solución, cómo abordarlo, cómo evaluar nuestra intervención, todo esto nos lo proporciona la parte analítica de la inteligencia y la parte práctica de la misma nos permite

reconocer cuándo las ideas funcionan y cuáles ideas pueden estar destinadas al fracaso.

La identificación y clasificación según su complejidad cognitiva nos permite establecer unas pautas de acción e intervención adecuada a su complejidad. Es decir, para los alumnos precoces, habría que diseñar pautas de acción orientadas a proporcionarles trabajos complejos que incluyan conceptos cuantitativos, problemas numéricos y solución de problemas que les exijan realizar inferencias lógicas, generalizar y aplicar reglas a la solución de otros problemas. Así como para estos alumnos sería aconsejable que la escuela les facilitara situaciones que previnieran del aburrimiento, puesto que son alumnos con un gran dominio de información y ritmo rápido de aprendizaje; que potenciara situaciones de socialización porque como los intereses y motivaciones son diferentes al resto de los compañeros, podrían recibir rechazo de sus colegas.

El talento académico, tal y como ya hemos comentado, ha presentado una evolución conceptual y teórica a través del tiempo, teniendo las teorías sobre la inteligencia de Gardner (1993) y Sternberg (1985b, 1997), junto con las contribuciones de Gagné (1991) un impacto sobre las concepciones actuales del término. A través de su teoría de las Inteligencias Múltiples, Gardner (1993) logra enfocar su atención fuera de la noción de una medida unitaria de la inteligencia general o factor "g", estableciendo la existencia de varias capacidades intelectuales relativamente autónomas e interrelacionadas en una multiplicidad de maneras que sean adaptativas para el individuo. Asimismo, destaca el papel del contexto y las oportunidades como mediadores en el desarrollo de la inteligencia. Sternberg (1985; 1997) ofrece una visión de la inteligencia centrada no en el alto nivel que posee una habilidad sino en la forma en que esa destreza interactúa con las otras como sistema. El talento académico, por tanto, tendría relación no con la acumulación de contenidos de carácter académico, sino con las formas en que el individuo procesa la información. Así pues, para los alumnos con talento académico, habría que diseñarles actividades que exigieran el almacenamiento y la recuperación de cualquier tipo de información que pueda ser expresada verbalmente y tenga una organización lógica.

Tal y como hemos indicado, la configuración intelectual que subyace en el talento artístico se fundamenta en las aptitudes espaciales y figurativas y los razonamientos lógicos y creativos. Es propio de los individuos que manifiestan

una gran capacidad para percibir imágenes internas y externas, transformarlas, modificarlas y descifrar la información gráfica. No todos los alumnos que muestran capacidades visuales exhiben las mismas habilidades. El talento artístico-figurativo al igual que el académico, es un talento complejo en el cual la interacción de esas habilidades resulta crítica. Sería conveniente que los profesores incluyeran tareas y trabajos que exigieran la utilización de habilidades de representación y/o expresión. Durante el proceso de instrucción los profesores pueden utilizar estrategias como: métodos inductivos y conceptos abstractos; rechazar el aprendizaje memorístico y favorecer tareas más complejas y abstractas dentro de las unidades de contenido de las disciplinas; favorecer la creatividad mediante técnicas de *insight*. Además, la intervención se centraría en lograr una mayor motivación escolar (Castelló y Batlle, 1998; Gagné, 1993; Gardner, Feldman, Krechevsky, 1998a, 1998b y 1998c).

Sin embargo, para el talento verbal las actividades deberían orientarse hacia el acceso a tareas que exigieran la codificación y decodificación de información compleja. Es obvio que si queremos mejorar la competencia de los talentos verbales debemos de utilizar todos los recursos a nuestro alcance que estén directa o indirectamente relacionados con el área de la lengua y con sus intereses. Para ello, podemos utilizar las siguientes estrategias: favorecer la capacidad para atender mientras se aprende, consiste en preparar al alumno para codificar la información más relevante y, por tanto, para adquirir conocimientos. Es conveniente que aprenda a utilizar la charla como estrategia de aprendizaje y específicamente técnicas como, qué es lo que sabe sobre el tema, qué preguntas son esenciales y qué interés tiene el tema de la conferencia o charla. Sería también interesante facilitar las discusiones en grupos pequeños y la entrevista como proceso interesante para recoger información. Buscar materiales interesantes para que los alumnos con talento verbal puedan satisfacer su intereses mediante tácticas como pedirles que preparen el vocabulario que se va a utilizar en el tema a tratar durante la semana, este papel de mentor de sus compañeros puede ayudar a enriquecer sus intereses. En síntesis, como dicen los expertos que trabajan con la inteligencia lingüística y los talentos verbales, la intervención ha de orientarse a: encontrar áreas de interés dentro de los contenidos curriculares, diseñarles actividades complejas y abstractas; fomentar actitudes tolerantes para que consideren los diferentes puntos de vista de sus compañeros; enseñarles a mantener esa actitud desafiante que manifiestan ante

el aprendizaje, pero que sepa escuchar, sopesar las evidencias y escucha entre líneas (Campbell y et al., 1996; Prieto y Ballester, 2003).

El talento matemático es, tal y como hemos indicado, una combinación de ingenuidad, insight, creatividad, persistencia y desafío para experimentar con tareas que exijan poner en juego su potencial lógico-abstracto. En este sentido, la intervención se centraría en proporcionar actividades y problemas realmente complejos para satisfacer su pensamiento complejo. Las tácticas dentro del aula han de centrarse en satisfacer su intensa curiosidad con el mundo y la magia de los números y con los problemas que precisen utilizar el conocimiento base matemático; se deberían articular tácticas para atender a su rapidez para aprender y aplicar las ideas y conceptos matemáticos; actividades que supongan habilidades para pensar de manera flexible y original en la solución de problemas matemáticos; favorecer la transferencia de lo aprendido a situaciones matemáticas nuevas. Además, la intervención del profesor se centraría en proporcionar materiales y actividades que exigieran la comprensión verbal de problemas lógico-matemáticos. La idea debería ser el aprendizaje constructivo orientado a favorecer más bien la gratificación intrínseca, o el placer de aprender matemáticas, que la extrínseca, la mera la obtención de una buena nota (Bartkovich y George, 1980; Chang, 1985; Miller, 1990; Stanley, 1977; Stanley, 1984; Stanley, Keating y Fox, 1974).

Respecto al talento lógico el profesor deberá incorporar tareas relacionadas con el dominio de categorías conceptuales, seriaciones lógicas, tanto gráficas, verbales o numéricas, que exigieran todas ellas un alto nivel de abstracción. Quizás, la orientación de este tipo de talentos la tengamos que fundamentar en lo que Gardner llama talentos científicos o alumnos con una gran inteligencia naturalista. Algunas de las estrategias podrían centrarse en la utilización del método científico y el diálogo socrático. Respecto al método científico como procedimiento de enseñanza-aprendizaje, sirve para enseñar a los talentos a utilizar los diferentes pasos que utilizan los científicos: localizan el problema consistente en definir con precisión los datos de la situación o fenómeno que se va a estudiar; formular y comprobar hipótesis con rigurosidad y precisión; enseñarles la sistematización de la observación y experimentación; interpretación de datos que exige recoger la información y comprobar las diferentes hipótesis que llevan a la solución del problema; y extracción de conclusiones. En definitiva, el científico suele hacer

generalizaciones sobre el fenómeno estudiado. Mientras que el diálogo socrático como táctica conduce a favorecer la curiosidad y el aprendizaje por descubrimiento. Este procedimiento consiste en enseñar al talento a hacer preguntas con el fin de provocar el conflicto cognitivo. Dicho conflicto, que sirve para favorecer su desarrollo cognitivo, va ligado a la habilidad pedagógica del profesor. Es importante encontrar maneras de provocar su respuesta, sin embargo, son necesarios los diferentes tipos de estrategias interrogativas para provocar el uso de procesos mentales de nivel superior que se requieren para el aprendizaje de las matemáticas y ciencias (Amstrong, 1994; Prieto y Ballester, 2003; Shea, Lubinski y Benbow, 2001; Weiner, 2000).

Respecto al talento creativo, o como llama Sternberg la superdotación creativa hay que considerar en su educación seis recursos que posee y que el profesor ha de fomentar. Uno de ellos es atender a su manera de utilizar la inteligencia para encontrar y resolver problemas inusuales; son sus procesos de insight (codificación, combinación y comparación) los que utiliza con gran maestría para dar respuestas originales y productivas a problemas no familiares (Bermejo, 1995). Otro recurso es el conocimiento base y la manera de rentabilizarlo, dice Sternberg que el superdotado creativo no sólo sabe que sabe más, sino que además sabe cómo y cuándo utilizar ese conocimiento. El talento utiliza sus conocimientos para establecer nuevas relaciones (codificación, comparación y combinación selectiva) a partir de ideas ya existentes, esta capacidad de codificación permite transformar la información establecida y añadir detalles a situaciones conocidas (Sternberg y Lubart, 1995). Un tercer recurso es el estilo de pensamiento o modo de utilizar las capacidades intelectuales. Los estilos son importantes en la medida en que podamos identificar cuál de ellos es el que más elementos aporta al desarrollo de la creatividad, cuál de ellos tenemos que incorporar con mayor frecuencia a nuestras aulas; aunque es una situación de preferencia, los estilos pueden enseñarse y pueden aspirar a mayores y mejores formas de funcionamiento. En el caso de la persona creativa el estilo legislativo es el que se debe practicar más en las aulas, los docentes debemos conocerlo y emplear las acciones que caracterizan a este estilo de pensamiento (Prieto et al., en prensa).

La personalidad es un cuarto recurso que interactúa en la producción creativa y se refiere a la forma en que un individuo se relaciona con el entorno;

aquí hablamos de la perseverancia ante los obstáculos, la voluntad para asumir riesgos, la voluntad para crecer, la tolerancia a la ambigüedad, la apertura a las nuevas experiencias, la confianza en sí mismo, entre otros rasgos de la personalidad que permiten que el pensamiento creativo se desarrolle.

La motivación es importante porque es el motor que genera la energía suficiente para profundizar en los trabajos, que de otra manera nos causarían cansancio con facilidad. La motivación elevada provoca entusiasmo y placer no sólo en la tarea, sino también en las metas. Las personas creativas se manifiestan de esta manera en campos que son de interés, tienen una motivación intrínseca capaz de llevarlos a terminar trabajos complejos. Se puede decir que la motivación extrínseca poco aporta a la creatividad, aunque puede ser relativo, ya que recientes investigaciones nos dicen que existen motivadores extrínsecos que aparecen en la lista de motivos que llevan a los sujetos a la producción creativa; están los motivadores intrínsecos en primer lugar, pero los otros también participan.

Finalmente, el entorno y la creatividad son dos elementos unidos por una relación estrecha. El entorno debe presentar problemáticas que motiven al trabajo creativo; esto significa que los entornos adversos son requeridos para generar ideas creativas, pero requerimos entornos retadores y alentadores del pensamiento creativo, con condiciones que permitan florecer y crecer las ideas creativas, que no las aniquilen antes de madurar.

Es obvio que para Sternberg la creatividad es una situación compleja en donde interactúan estos seis recursos. La escuela tiene que constituirse en un entorno provocador de la expresión creativa, para ello se requieren contextos abiertos a la opinión de todos los participantes, consignas claras y ambiciosas que generen ideas diferentes. Nadie puede negar la importancia del contexto en el desarrollo de la creatividad y la escuela tiene que modificarse para lograr incorporar a la creatividad como una de sus principales metas.

Finalmente, quisiéramos insistir que los datos obtenidos del estudio apuntan a diferentes perfiles de talentos y superdotación; sin embargo, la edad de la población nos hace ser prudentes especialmente con aquellos niños que estarían dentro de la precocidad por sus niveles escolares (Sánchez et al., 2005).

6. Configuración socioemocional de alumnos de altas habilidades

Introducción

El objetivo del capítulo es estudiar las características emocionales, de personalidad y socialización de los alumnos identificados como superdotados y/o talentos. En este capítulo daremos respuesta a dos grandes objetivos, por un lado, describiremos la inteligencia emocional, factores de personalidad, nivel de adaptación y socialización hallado en los alumnos. Por otro lado, estudiaremos con precisión dichos constructos atendiendo, en primer lugar, al perfil intelectual que manifiestan los alumnos; en segundo lugar, al género al que pertenecen y, finalmente, al ciclo educativo en el que se encuentran estudiando.

En el primer apartado hacemos un análisis descriptivo de los resultados encontrados en torno a las cinco dimensiones consideradas para la evaluación de la inteligencia emocional, rasgos de personalidad, adaptación y socialización. En el segundo apartado, analizamos cada uno de los constructos referidos anteriormente centrándonos en las diferencias que pudieran existir entre los diferentes géneros, los distintos ciclos a los que pertenecen y al perfil intelectual hallado y comentado en el capítulo anterior.

Finalmente, destinamos un apartado a la discusión de resultados y extraemos algunas conclusiones que nos permiten apuntar algunas pautas de acción para

trabajar con estos niños dentro del aula. Al igual que señalamos en el capítulo anterior, todas las conclusiones expuestas siempre están abiertas a la crítica constructiva.

6.1 Análisis descriptivo

El objetivo de este apartado es describir las características de los alumnos de altas habilidades en relación a las dimensiones valoradas: inteligencia emocional, personalidad, adaptación personal, social, escolar y familiar y socialización.

6.1.1 Inteligencia emocional en alumnos de altas habilidades

En este apartado comentamos los resultados de la prueba de Inteligencia Emocional utilizada, que valora la autoconciencia (conocimiento de nuestras propias emociones y cómo nos afectan), autocontrol (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), aprovechamiento emocional (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), habilidad social (talento en el manejo de las relaciones con los demás, en saber persuadir e influenciar a los demás) y empatía (entender las necesidades, sentimientos y problemas de los demás, poniéndose en su lugar, y responder correctamente a sus reacciones emocionales). Recordemos que los alumnos han valorado su propia inteligencia emocional utilizando la escala, comentada en el apartado de instrumentos, cuyas puntuaciones oscilan de 0 a 3 puntos (el valor 0 indica nunca y el valor 3 siempre). El valor máximo que se puede alcanzar en la prueba sobre inteligencia emocional en cada una de las dimensiones es 36 y el valor mínimo 0. Así pues, las puntuaciones que oscilen entre 0 y 9 se considerarán muy bajas, las que se

encuentren entre 10 y 18 bajas, las que oscilen entre 19 y 27 altas y las que se hallen entre 28 y 36 muy altas.

En la tabla 6.1 podemos apreciar los resultados obtenidos por los alumnos de altas habilidades en las diferentes variables consideradas para la valoración de la Inteligencia Emocional.

Tabla 6.1. Puntuaciones directas de las dimensiones de inteligencia emocional.

PD	Autoconciencia	Autocontrol	Aprovechamiento Emocional	Empatía	Habilidades Sociales
0-9	-	1	1	1	1
10-18	13	14	3	5	7
19-27	94	100	52	59	67
28-36	29	21	80	71	61
Total	136	136	136	136	136

En relación a la dimensión Autoconciencia constatamos que el 69,11% de los niños han obtenido puntuaciones altas, el 21,3% puntuaciones muy altas y, tan sólo el 9,55% de los niños manifiestan puntuaciones bajas.

En relación a la dimensión Autocontrol los resultados ponen de manifiesto que el 73,52% de los niños se encuentran dentro de los valores que han sido identificados como altos, el 15,44% muestran valores muy altos, el 10,29% bajos y sólo un 0,06% muy Bajos.

En cuanto a la dimensión Aprovechamiento Emocional, constatamos que el 58,82% de los niños manifiestan valores muy altos, el 38,23% de los niños muestran valores altos, tan sólo el 2,20% de los niños se sitúa en valores bajos y, el resto de niños (0,06%) parecen no manifestar o utilizar el aprovechamiento emocional.

En relación a la Empatía, verificamos que el 52,2% de los niños tienen niveles muy altos, el 43,38% de los niños obtiene valores altos y, el 3,67% y el

0,06% de los niños manifiestan valores de empatía que se sitúan en bajos y muy bajos, respectivamente.

Para finalizar nos referiremos a las Habilidades Sociales los datos indican que el 49,26% manifiestan altas Habilidades Sociales Altas, mientras que el 44,85% muestran valores muy altos. Por último, el 4,29% de los niños obtiene puntuaciones que se encuentran dentro del rango de valores bajos y sólo el 0,06% revelan puntuaciones muy bajas.

De manera general y como conclusión a este apartado, podemos señalar que los alumnos de altas habilidades de la Región de Murcia muestran resultados elevados en Inteligencia Emocional. La tabla 6.2 nos permite apreciar de manera general las medias y percentiles obtenidos por los alumnos.

Tabla 6.2. Descriptivos sobre las dimensiones de Inteligencia Emocional.

	Percentiles				
	Media	Desv. típ.	25	50	75
Autoconciencia	24,42	4,290	22	25	27
Autocontrol	23,52	4,377	21	24	27
Aprovechamiento emocional	28,12	5,415	25	29	32
Habilidad social	26,61	5,279	23	27	30
Empatía	27,35	5,264	23	28	31

6.1.2 Rasgos de personalidad en alumnos de altas habilidades

Para comenzar a describir las tablas correspondientes a la aplicación del cuestionario de Personalidad para niños (ESPQ y CPQ), es conveniente señalar que los decatipos 5 y 6 son valores medios, 4 y 7 muestran una pequeña desviación (en una y otra dirección, respectivamente), una gran desviación indican los valores 2/3 y 8/9, y los valores 1 y 10 son extremos. A continuación en las tablas 6.3, 6.4 y 6.5 vemos los resultados de la aplicación del cuestionario de Personalidad a los alumnos de altas habilidades de la Región de Murcia.

En la distribución de los casos en el Factor 1 (Reservado-Abierto) en los participantes constatamos que un 50,3% de los niños se muestran abiertos, afectuosos, participativos y sociables (el 1,9% de los niños señalan valores extremos, el 27,9% de los niños manifiestan una gran desviación y en el 20,5% la desviación es pequeña). Mientras que el 26,7% de los participantes se sitúan en valores medios. Y, por último, el 23,2% se muestran reservados en las interacciones sociales, alejándose del contacto con compañeros (el 9,9% de los niños muestran una gran desviación y el 13,3% una pequeña desviación).

En la distribución de los casos en el Factor 2 (inteligencia baja-inteligencia alta), aunque es el que menos nos debe preocupar en estos momentos, constatamos que un 71,5% de los casos puntúa alto en inteligencia y/o pensamiento abstracto (el 11,1% de los niños manifiestan valores extremos, el 40,4% una gran desviación y en el 19,9% restante la desviación en este factor de personalidad es pequeña, respectivamente). El 21,7% de los niños se sitúan en los valores medios. Y, por último, el 6,8% restante puntúan bajo en inteligencia, siendo su pensamiento concreto (el 3,7% de los niños manifiestan gran desviación y el 3,1% muestran una desviación pequeña).

En la distribución de los casos en el Factor 3 (emocionalmente afectado-emocionalmente estable), constatamos que un 54% de los niños se muestran emocionalmente estable y socialmente maduro (el 22,4% manifiestan una pequeña desviación, el 27,3% de los niños una gran desviación y el 4,3% restante valores extremos). El 35,4% se sitúan en valores medios y el 10,5% restante de los niños se muestran afectados por los sentimientos y emocionalmente poco estables (el 5% manifiestan una pequeña desviación, el 4,9% una gran desviación y el 0,6% restante, valores extremos).

Tabla 6.3. Frecuencias en decatipos de factores de primer orden de Personalidad (1).

DECATIPOS	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7
1	-	-	1	10	9	4	2
2	6	4	2	16	12	11	1
3	10	2	6	19	33	26	8
4	21	5	8	30	27	14	17
5	25	12	22	27	25	35	21

6	18	23	35	35	23	29	33
7	33	32	36	5	20	8	38
8	29	17	38	9	8	25	30
9	16	48	6	4	2	7	4
10	3	18	7	6	2	2	7
Total	161	161	161	161	161	161	161

Factor 1: reservado-abierto; Factor 2: inteligencia alta-baja; Factor 3: emocionalmente afectado-estable; Factor 4: calmoso-excitante; Factor 5: sumiso-dominante; Factor 6: sobrio-entusiasta; Factor 7: despreocupado-consciente.

En la distribución de los casos en el Factor 4 (calmoso-excitante), constatamos que un 46,5% de los niños se muestran calmosos (el 6,2% de los niños manifiestan valores extremos, en el 21,7% la desviación en este factor de personalidad es grande y el 18,6% de los niños manifiestan una desviación pequeña). El 38,5% de los niños se sitúan dentro de los valores medios. Y por último, el 14,9% restante se muestran excitables ante pequeñas provocaciones, mostrándose impacientes y exigentes en determinadas situaciones (3,7% valores extremos, 8,1% con una pequeña desviación y 3,1% con gran desviación, respectivamente).

En la distribución de los casos en el Factor 5 (Sumiso-Dominante), apreciamos que un 50,4% de los niños se muestran sumisos, obedientes y dóciles y se acomodan y ceden fácilmente a las diferentes situaciones a las que se enfrentan (el 5,6% con valores extremos, el 28% de los niños manifiestan una gran desviación y en el 16,8% restante la desviación en este factor de personalidad es pequeña). El 29,8% de los niños se sitúan en valores medios. Y por último, el 19,8% restante se muestran dominantes, obstinados y agresivos (1,2% con valores extremos, 6,2% con una gran desviación y el 12,4% con una pequeña desviación).

En la distribución de los casos en el Factor 6 (Sobrio-entusiasta), los resultados muestran que un 34,1% de los niños puntúan alto en sobriedad (el 2,5% de los niños manifiestan valores extremos, el 22,9% muestran una gran desviación y en el 8,7% restante la desviación en este factor de personalidad es pequeña). La puntuación alta en sobriedad puede indicar una falta de aprobación del niño respecto a sí mismo. Los resultados no son relevantes, se infiere de forma general que dependiendo de las circunstancias, se mostrarán de una manera u otra, puesto que el 39,7% de los niños se sitúan en valores medios. Y por último, el 26% restante de los niños se muestran optimistas y seguros de sí mismos (el 1,2%

exponen valores extremos, el 19,8% de los niños muestran una gran desviación y el 5% restantes una gran desviación en este factor de personalidad).

En la distribución de los casos en el Factor 7 (despreocupado-consciente), constatamos que el 49% de los niños son conscientes (4,3% manifiestan valores extremos, el 21,1% de los niños muestran una gran desviación y el 23,6% restante una pequeña desviación, respectivamente. El 33,5% de los niños se sitúan en valores medios. Y por último, el 17,4% restante de los niños se muestran despreocupados, desatentos con las reglas, actuando por conveniencia propia (1,2% con valores extremos, 5,6% con gran desviación y en el 10,6% restante la desviación en este actor de personalidad es pequeña).

En la distribución de los casos en el Factor 8 (cohibido-emprendedor) constatamos que un 50,3% de los niños son emprendedores, se relacionan libre y atrevidamente con los demás (el 6,8% de los niños obtienen puntuaciones extremas, el 18% de los niños manifiestan una gran desviación y en el 25,5% restante la desviación en este factor de personalidad es pequeña). El 28,6% de los niños se sitúan en valores medios. Y por último, el 21,1% de los niños puntúan alto en cohibición (el 0,6% obtienen valores extremos, el 11,8% de los niños muestran una gran desviación y en el 8,7% restante la desviación en este factor de personalidad es pequeña). Los niños que puntúan alto en cohibición se muestran tímidos, inhibidos, sensibles, se amedrentan fácilmente y, mediante el alejamiento, intentan evitar la amenaza y excesiva estimulación social.

Tabla 6.4. Frecuencias en decatipos de factores de primer orden de Personalidad (2).

DECATIPOS	Factor 8	Factor 9	Factor 10	Factor 11	Factor 12	Factor 13
1	1	2	7	11	8	4
2	7	8	11	21	7	16
3	12	17	19	11	15	23
4	14	14	11	23	45	27
5	28	26	34	29	45	27
6	18	32	36	26	16	26
7	41	16	26	23	15	19

8	14	20	14	13	6	8
9	15	15	3	3	2	8
10	11	11	-	1	2	3
Total	161	161	161	161	161	161

Factor 8: cohibido-emprendedor; Factor 9: sensibilidad dura-blanda; Factor 10: seguro-dubitativo; Factor 11: sencillo-astuto; Factor 12: sereno-aprensivo; Factor 13: relajado-tenso.

En la distribución de los casos en el Factor 9 (sensibilidad dura- blanda), apreciamos que un 38,4% de los niños puntúan alto en sensibilidad blanda (el 6,8% de los niños manifiestan valores extremos, el 21,7% de los niños manifiestan una gran desviación y en el 9,9% restante la desviación en este factor de personalidad es pequeña, respectivamente). Estos niños muestran una mayor dependencia hacia el adulto, sensibilidad fomentada por la sobreprotección. El 36% de los niños se sitúan en valores medios. Y por último, el 25,5% restante de los niños puntúan alto en sensibilidad dura (1,2% de valores extremos, el 15,6% de los niños manifiestan una gran desviación en este factor de personalidad y en el 8,7% restante de los niños se muestra una pequeña desviación).

En la distribución de los casos en el Factor 10 (seguro-dubitativo), verificamos que un 29,7% de los niños se muestran seguros (manifestando el 4,3% en valores extremos, el 18,6% muestran una pequeña desviación en este factor de personalidad y el 8,7% restante presenta una pequeña desviación). Dicha puntuación no es relevante porque el 43,5% de los casos se sitúan en valores medios. Y por último, indicaremos que el 26,7% de los niños se muestran reservados, individualistas, precavidos, reprimidos internamente y no les gusta actuar en grupo (el 10,6 % de los niños manifiestan una gran desviación y en el 16,1% restante la desviación en este factor de personalidad es pequeña, respectivamente).

En la distribución de los casos en el Factor 11 (sencillo-astuto) constatamos que un 40,9% de los niños puntúan alto en Sencillo. Es decir se manifiestan llanos, sentimentales y torpes socialmente (6,8% con valores extremos, 19,8% con gran desviación y el 14,3% restante muestran una pequeña desviación). El 34,1% de los niños se sitúan en valores medios y el 24,9% restante se muestran astutos (6% de valores extremos, el 10% de los niños manifiestan una gran desviación y en el 14,3% restante la desviación en este factor de personalidad es pequeña).

En la distribución de los casos en el Factor 12 (sereno-aprensivo) los

resultados informan que el 43,5% de los niños se muestran serenos (4,9% con valores extremos, el 13,6% de los niños manifiestan una gran desviación y el 28% una pequeña desviación en este factor de personalidad). El 37,9% de los niños se sitúan en valores medios. Y, por último, destacar que el 15,4% de los niños se muestran aprensivos, inseguros, irritables, preocupados, ansiosos, con sensación de culpabilidad y autorreproches (1,2% con valores extremos, un 4,9% de este factor de personalidad con gran desviación y el 9,3% con pequeña desviación).

En la distribución de los casos en el Factor 13 (relajado-tenso) destacamos que un 43,5% de los niños se muestran relajados (2,5% de valores extremos, 24,2% con gran desviación y 16,8% pequeña desviación). El 32,9% de los niños se sitúan en valores medios. Y, por último, el 23,7% de los niños se muestran tensos (1,9% con valores extremos, 10% con una gran desviación y 11,8% con pequeña desviación). Parecen reflejar un tipo de conducta que hace difícil la sociabilidad (presión, frustración, inquietud, etc.).

En relación a los factores de segundo orden, que mostramos en la tabla 6.5, encontramos que para el factor 14 (ajuste-ansiedad) los datos indican que el 51,5% de los niños suele encontrar gratificante su vida y logra llevar a cabo lo que considera importante (el 6,2% de los niños manifiestan valores extremos, el 25,4% muestran una gran desviación y en el 19,8% restante la desviación en este factor de personalidad es pequeña, respectivamente). El 36,6% de los niños se sitúan en valores medios. Y, por último el 11,7% restante puntúa alto en ansiedad (el 0,6% valores extremos, 4,3% gran desviación y 6,8% de los casos pequeña desviación).

En la distribución de los casos en el Factor 15 (Introversión-Extraversión) lo resultados constatan que un 49% de los niños se muestran extravertidos (el 4,34% valores extremos, el 26% de los niños manifiestan una gran desviación y en el 18,63% restante la desviación en este factor de segundo orden es pequeña). El 32,9% de los niños se sitúan en valores medios. El 17,93% restante se muestran introvertidos (1,2% valores extremos, el 6,8% de los niños manifiestan una gran desviación y en el 9,9% restante la desviación en este factor es pequeña).

Tabla 6.5. Frecuencias en decatipos de factores de segundo orden de Personalidad.

DECATIPOS	ajuste- ansiedad	introversión- extraversión
-----------	------------------	-------------------------------

1	10	2
2	17	3
3	24	8
4	32	16
5	37	25
6	22	28
7	11	30
8	4	33
9	3	9
10	1	7
Total	161	161

A continuación, en la tabla 6.6, 6.7 y 6.8 podemos apreciar, de manera resumida, las medias obtenidas por los alumnos de altas habilidades en los diferentes factores de personalidad estudiados, tanto de primer como de segundo orden. Según las puntuaciones obtenidas podemos concluir que los alumnos obtienen en la mayoría de los factores evaluados de personalidad puntuaciones que se encuentran dentro de la zona promedio.

Tabla 6.6. Descriptivos de Factores de Personalidad (1).

	Percentiles				
	Media	Desv. típ.	25	50	75
reservado- abierto	6,19	1,985	5,00	7,00	8,00
inteligencia baja- alta	7,48	1,908	6,00	8,00	9,00
emocionalmente afectado- estable	6,55	1,714	6,00	7,00	8,00
calmoso- excitable	4,76	2,167	3,00	5,00	6,00
sumiso- dominante	4,63	2,009	3,00	4,00	6,00
sobrio- entusiasta	5,27	2,118	3,00	5,00	7,00
despreocupado- consciente	6,28	1,804	5,00	6,00	8,00

Tabla 6.7. Descriptivos de Factores de Personalidad (2).

	Media	Desv. típ.	Percentiles		
			25	50	75
cohibido- emprendedor	6,20	1,36	5	7	7,5
sensibilidad dura- blanda	5,99	2,264	4	6	8
seguro- dubitativo	5,20	1,946	4	5	7
sencillo- astuto	4,85	2,145	3	5	6,5
sereno- aprensivo	4,71	1,774	4	5	6
relajado- tenso	4,99	2,098	3	5	6

Tabla 6.8. Descriptivos de Factores de Personalidad (3).

	Media	Desv. típ.	Percentiles		
			25	50	75
ajuste-ansiedad	4,39	2,136	3	4,3	5,5
introversión-extraversión	6,29	2,264	5	6	8

6.1.3 Adaptación en los alumnos de altas habilidades

Antes de comenzar a describir los resultados correspondientes a la aplicación del cuestionario de Adaptación TAMAI, es conveniente aclarar que los percentiles que oscilan entre 1 y 60 indican que la Inadaptación no está constatada y que, en nuestro estudio ha sido representada por los números 1, 2, 3 y 4. De 61 a 80 los percentiles indican constatación de la inadaptación y se ha representado con el número 5. De 81 a 95 las puntuaciones indican que los alumnos manifiestan una buena constatación de la inadaptación y aparecerá representado como 6 y, por último, del centil 96 al 99 muestran una gran constatación de la inadaptación y su representación numérica en nuestro estudio ha sido con el valor 7 (ver tablas 6.9, 6.10 y 6.11).

En relación a la Adaptación general hemos de destacar que en el 80,8% de los niños de altas habilidades no se ha constatado Inadaptación General. Sólo en el 19,2% de los niños se ha constatado Inadaptación General (en el 15,9% la inadaptación se muestra constatada y en el 3,3% restante bien constatada).

Tabla 6.9. Frecuencia en Percentiles de las variables de Adaptación.

PERCENTILES	Adaptación General	Adaptación Personal	Adaptación Escolar
1-5	30	22	26
6-20	41	30	43
21-40	28	40	36
41-60	23	25	22
61-80	24	20	16
81-95	5	11	6
96-99	-	3	2
Total	151	151	151

Tabla 6.10. Frecuencia en Percentiles de las variables de Adaptación.

PERCENTILES	Adaptación Social	Insatisfacción Familiar	Insatisfacción Hermanos
1-5	14	95	82
6-20	42	2	1
21-40	28	-	3
41-60	28	-	-
61-80	27	23	18
81-95	9	18	23
96-99	3	12	8
Total	151	150	135

En relación a la Adaptación personal, los resultados muestran que en el 77,5% de los niños de altas habilidades no se ha constatado dicha inadaptación. Sin embargo, el 22,5% de los niños muestra una Inadaptación Personal constatada (en el 13,2% la inadaptación se muestra constatada, en el 7,3% bien constatada y en el 2 % de los niños de altas habilidades aparece muy constatada).

En relación a la Adaptación escolar, comprobamos que el 84,1% de los niños se muestran adaptados dentro del ámbito escolar. El 15,9% de los participantes reflejan inadaptación escolar (el 10,6% manifiestan inadaptación constatada, el 4%

inadaptación bien constatada y el 1,3% restante inadaptación muy constatada).

En relación a la Adaptación social, verificamos que el 74,2% de los niños de altas habilidades de la Región de Murcia se manifiestan adaptados socialmente. Sin embargo, el 25,9% de los participantes muestran Inadaptación social (17,9% constatada, 6% bien constatada y en el 2% los niveles de inadaptación social aparecen muy constatados).

En relación a la Insatisfacción familiar hemos de destacar que el 63,3% de los niños de Altas habilidades se encuentra satisfecho dentro del hogar familiar. El 35% muestran insatisfacción, pero tan sólo el 8% expresa sentir una insatisfacción alta.

En relación a la Insatisfacción con los hermanos ocurre algo similar a lo anterior, el 63,7% indica tener una buena relación con sus hermanos y tan sólo el 5,9% muestra tener una insatisfacción con los hermanos alta.

Finalmente, tal y como podemos observar en la tabla 6.11 y, recurriendo a la aclaración que realizamos al comienzo de este apartado sobre los valores utilizados en nuestro estudio (1, 2, 3 y 4 = inadaptación no constatada), podemos apreciar que los valores medios de las variables estudiadas oscilan entre 2,9 y 3,3. Por tanto, concluimos que los participantes de la investigación no manifiestan ningún tipo de inadaptación general, personal, escolar y/o social pues sus puntuaciones se encuentran dentro de los niveles óptimos de adaptación.

Tabla 6.11. Descriptivos sobre variables de Adaptación.

	Media	Desv. típ.	Percentiles		
			25	50	75
Inadaptación general	2,90	1,469	2	3	4
Inadaptación personal	3,24	1,552	2	3	4
Inadaptación escolar	2,90	1,455	2	3	4
Inadaptación social	3,34	1,518	2	3	5
Insatisfacción familiar	2,73	2,342	1	1	5
Insatisfacción con los hermanos	2,81	2,341	1	1	5

6.1.4 Socialización en los alumnos desde padres y profesores

Antes de comenzar a describir los resultados correspondientes a la aplicación del

cuestionario de Socialización para padres y profesores (BAS 1 y 2), es conveniente comentar que una percepción de buena socialización será considerada al obtener puntuaciones altas en las escalas facilitadoras (Liderazgo, Jovialidad, Sensibilidad social y Respeto-autocontrol) y en la escala global de socialización; así como puntuaciones bajas en las escalas perturbadoras (Agresividad-terquedad, Apatía-retraimiento y Ansiedad-timidez). Las puntuaciones se han expresado en percentiles. A continuación en la tabla 6.12, vemos los resultados de la aplicación de la Batería de Socialización (Bas1 y 2).

De manera general, tal y como se observa en la tabla 6.12, los resultados ponen de manifiesto que los alumnos manifiestan niveles óptimos de socialización (según los padres la media se sitúa en 66,56 y para los profesores en 74,64). En todas las dimensiones valoradas por padres y profesores se aprecia la siguiente tendencia: los profesores valoran más alto que los padres las escalas que facilitan la socialización y más bajo que los padres las escalas que perturban la socialización.

Sin embargo, cuando observamos la valoración ofrecida por padres y profesores en las escalas perturbadoras y facilitadoras de la Socialización apreciamos una diferencia a la hora de priorizar unas escalas sobre otras.

Tabla 6.12 Descriptivos de variables de socialización según padres y profesores.

	PROFESORES		PADRES	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
liderazgo	83,17	19,738	77,57	21,940
jovialidad	66,95	31,329	60,53	29,295
sensibilidad Social	65,12	31,851	58,65	30,644
respeto-Autocontrol	72,22	29,350	59,88	28,894
terquedad	30,42	28,474	39,71	26,419
apatía-retraimiento	30,97	27,061	35,90	27,600
ansiedad-timidez	22,24	19,813	34,46	24,501
críterial-Socialización	74,64	28,954	66,56	27,120

En relación a las escalas facilitadoras de la socialización, los Profesores consideran que los Alumnos destacan, en primer lugar, en el liderazgo, en segundo lugar, por la capacidad que manifiestan en asumir reglas y normas sociales que facilitan la convivencia; en tercer lugar, por mostrar asunción de las relaciones sociales por el lado fácil y alegre de la vida; y, por último, indican la preocupación y el grado de consideración que manifiestan los alumnos de Altas habilidades por los demás. Sin embargo, los padres ofrecen una clasificación diferente. Coinciden con los profesores en percibir a los Alumnos de Altas habilidades, en primer lugar como líderes; sin embargo, el puesto dos, tres y cuatro los ofrecen a las escalas jovialidad, respeto-autocontrol y sensibilidad social, respectivamente.

En relación a las escalas perturbadoras de la socialización, ocurre algo similar en la percepción que tienen los profesores y padres sobre los alumnos de altas habilidades, pues los resultados que observamos son algo diferentes. Mientras que los profesores ofrecen puntuaciones más elevadas a la escala apatía-retraimiento, seguida de agresividad-terquedad, los padres manifiestan puntuaciones más elevadas, en agresividad-terquedad seguida de apatía retraimiento. Sin embargo, ambos, padres y profesores coinciden en valorar en tercer lugar, como una característica menos presente en lo alumnos de altas habilidades, la escala ansiedad-timidez.

6.2 Análisis inferencial

En este apartado pretendemos analizar si existen o no diferencias entre las medias que presentan las diferentes variables que constituyen los constructos objeto de estudio (inteligencia emocional, personalidad, adaptación y socialización).

En concreto, nos interesa saber si existen diferencias significativas en cada una de las variables que constituyen los constructos en función del perfil intelectual que presentan los alumnos, del ciclo educativo y del género de los estudiantes.

En primer lugar, presentamos los resultados obtenidos en relación al constructo inteligencia emocional. En segundo lugar, mostramos aquellos relacionados con la personalidad de los estudiantes. En tercer lugar, nos

referimos a la adaptación personal, social, escolar y familiar y, por último, nos centramos en la socialización de los alumnos de altas habilidades según la percepción de padres y profesores.

6.2.1 Inteligencia emocional

A continuación presentamos los resultados obtenidos tras analizar las variables que componen la inteligencia emocional en función del perfil intelectual que manifiestan los alumnos evaluados, el ciclo educativo en el que se encuentran estudiando y el género al que pertenecen.

6.2.1.1 Inteligencia emocional según perfiles intelectuales

En la tabla 6.13 podemos apreciar las cinco medias que vamos a comparar en cada una de las variables que definen la Inteligencia emocional mediante el ANOVA de un factor.

Tabla 6.13. Media y desviación típica de las dimensiones de inteligencia emocional según perfiles intelectuales.

GRUPO	N	autoconciencia	autocontrol	aprovechamiento emocional	habilidad social	empatía
Simple	27	23,81 (2,86)	23,85 (3,92)	27,37 (7,16)	27,63 (4,55)	27,81 (4,42)
Múltiple	21	22,67 (4,31)	23,33 (5,09)	27,29 (4,17)	26,19 (4,32)	27,24 (4,35)
Complejo	22	25,64 (3,04)	22,23 (5,23)	28,59 (4,81)	27,73 (4,56)	25,82 (6,93)
Conglomerado	60	24,88 (4,13)	23,88 (3,73)	28,95 (4,58)	26,33 (5,93)	27,97 (4,89)
Superdotado	10	24,30 (5,81)	24,30 (3,26)	28,10 (5,38)	27,40 (4,88)	27,40 (5,12)

Nota: La Desviación típica se presenta entre paréntesis

Con la prueba F de ANOVA podemos comprobar si esas diferencias se deben a mero error de muestreo aleatorio o si son lo suficientemente grandes como para rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias. Los resultados obtenidos indican que no podemos rechazar la hipótesis nula. Así pues, concluimos que las diferentes dimensiones que evalúan la Inteligencia Emocional son similares para los cinco grupos de niños de altas habilidades (ver tabla 6.14).

Tabla. 6.14. Resumen del análisis de varianza para las dimensiones de inteligencia emocional según perfiles intelectuales.

VARIABLES DEPENDIENTES	F	P
autoconciencia	1,68 ^a	0,174
autocontrol	0,75	0,555
aprovechamiento emocional	0,66	0,617
habilidad social	0,56	0,685
empatía	0,75	0,558

Nota: Los grados de libertad de las pruebas F fueron 4 y 135.

^a Se presenta el valor de la prueba F de Brown-Forsythe al no cumplirse el supuesto de homogeneidad de varianza

6.2.1.2 Inteligencia emocional en función del ciclo educativo

La tabla 6.15 incorpora las cuatro medias de cada una de las variables que definen la Inteligencia emocional. Dichas medias son las que vamos a contrastar a través del ANOVA de un factor.

Tabla 6.15. Media y desviación típica de las dimensiones de Inteligencia emocional según ciclo educativo.

GRUPO	N	autoconciencia	autocontrol	aprovechamiento emocional	habilidad social	empatía
-------	---	----------------	-------------	---------------------------	------------------	---------

Infantil	7	23,57 (2,14)	24,43 (4,96)	29,29 (6,92)	28,71 (6,62)	29 (5,50)
Primer ciclo	53	24,85 (4,27)	22,96 (4,50)	28,70 (4,72)	26,62 (4,84)	27,72 (5,14)
Segundo ciclo	48	24,77 (3,59)	23,58 (4,12)	28,42 (4,63)	27,96 (4,47)	27,15 (5,53)
Tercer ciclo	32	23,38 (4,30)	24,34 (3,69)	27,16 (6,30)	25,19 (5,98)	27,13 (4,40)

Nota: La Desviación típica se presenta entre paréntesis.

Usando el procedimiento anterior (prueba F de ANOVA) podemos comprobar si esas diferencias son o no significativas y, en consecuencia, aceptar o rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias. Los resultados que se presentan en la tabla 6.16 nos llevan a aceptar la hipótesis nula y, por tanto, a concluir que las medias de los niveles del factor son similares; es decir, el factor no afecta a cada una de las variables dependientes estudiadas.

Tabla 6.16 Resumen del análisis de varianza para las dimensiones de Inteligencia Emocional según ciclo educativo.

VARIABLES DEPENDIENTES	F	P
autoconciencia	1,17	0,324
autocontrol	0,82	0,485
aprovechamiento emocional	0,70	0,548
habilidad social	2,23	0,087
empatía	0,35	0,783

Nota: Los grados de libertad de las pruebas F fueron 4 y 135.

6.2.1.3 Inteligencia emocional atendiendo al género

En la tabla 6.17 se aprecian las puntuaciones medias de las dimensiones que definen la inteligencia emocional para chicos y chicas. Lo que queremos determinar es si esa diferencia entre las dos medias es lo suficientemente grande como para poder rechazar la hipótesis nula.

Tabla 6.17. Media y desviación típica de las dimensiones de Inteligencia emocional según género.

GRUPO	N	autoconciencia	autocontrol	aprovechamiento emocional	habilidad social	empatía
Masculino	99	24,22 (4,16)	22,89 (4,33)	27,92 (5,30)	26,34 (5,30)	27,09 (4,70)
Femenino	41	24,90 (3,53)	25,20 (3,44)	29,15 (4,85)	29,15 (4,85)	28,32 (5,93)

Nota: La Desviación típica se presenta entre paréntesis.

Los datos recogidos en la tabla 6.18 nos permiten interpretar la prueba T que asume varianzas homogéneas en todos los casos. Los resultados nos llevan a la aceptación de la hipótesis nula de igualdad de medias en casi todas las variables. Por tanto, según los resultados obtenidos existen diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas sólo en la variable autocontrol. El resto de diferencias halladas en las medias para chicos y chicas en las variables estudiadas se puede deber a mero error de muestreo aleatorio.

Tabla 6.18. Resumen del procedimiento prueba T para las dimensiones de Inteligencia emocional según género.

VARIABLE DEPENDIENTE	T	P
Autoconciencia	-0,91	0,360
Autocontrol	-3,03	0,003*
Aprovechamiento emocional	-1,27	0,204
Habilidad social	-1,84	0,067
Empatía	-1,29	0,197

Nota: Los grados de libertad para la prueba T fueron 138.

6.2.2 Factores de personalidad

A continuación presentamos los resultados obtenidos tras analizar las variables que componen la personalidad en función del perfil intelectual que manifiestan los alumnos evaluados, el ciclo educativo en el que se encuentran estudiando y el género al que pertenecen.

6.2.2.1 Factores de personalidad según perfiles intelectuales

En las tablas siguientes (desde la 6.19 hasta la 6.22) podemos apreciar las cinco medias que vamos a comparar en cada una de las variables que definen la Personalidad mediante el ANOVA de un factor.

Tabla 6.19. Media y desviación típica de los factores de Personalidad según perfiles intelectuales.

GRUPO	N	reservado-abierto	inteligencia baja-alta	afectado-estable	calmoso-excitable	sumiso-dominante
Simple	30	5,80 (2,12)	6,60 (2,40)	6,23 (1,73)	4,77 (1,83)	4,73 (1,98)
Múltiple	23	6,70 (2,30)	7,17 (1,52)	6,91 (1,62)	4,83 (1,61)	4,96 (2,14)
Complejo	26	5,85 (2,22)	7,31 (1,87)	6,27 (1,82)	4,62 (2,29)	3,85 (1,95)
Conglomerado	71	6,35 (1,76)	7,85 (1,77)	6,62 (1,71)	4,70 (2,42)	4,70 (1,97)
Superdotado	11	5,91 (1,57)	8,55 (0,82)	6,91 (1,64)	5,36 (2,20)	5,00 (2,04)

Nota: La Desviación típica se presenta entre paréntesis

Tabla 6.20. Media y desviación típica de los factores de Personalidad según perfiles intelectuales.

GRUPO	N	sobrio-entusiasta	despreocupado-consciente	cohibido-emprendedor	sensibilidad	seguro-dubitativo
Simple	30	5,37 (2,15)	6,43 (1,73)	6,43 (2,35)	5,30 (2,03)	4,93 (2,03)
Múltiple	23	5,57 (2,21)	6,09 (1,59)	6,39 (1,97)	6,22 (2,33)	5,04 (1,91)
Complejo	26	5,23 (1,98)	6,58 (1,83)	5,69 (2,11)	6,50 (2,15)	5,58 (1,88)
Conglomerado	71	5,00 (2,09)	6,11 (1,83)	6,18 (2,07)	5,99 (2,41)	5,18 (2,04)
Superdotado	11	6,18 (2,31)	6,64 (2,24)	6,55 (2,42)	6,18 (1,83)	5,45 (1,29)

Nota: La Desviación típica se presenta entre paréntesis.

Tabla 6.21. Media y desviación típica de los factores de Personalidad según perfiles intelectuales.

GRUPO	N	sencillo-astuto	sereno-aprensivo	relajado-tenso	ajuste-ansiedad	introversión-extraversión
-------	---	-----------------	------------------	----------------	-----------------	---------------------------

Simple	30	5,53 (1,96)	4,67 (1,24)	5,07 (2,06)	4,38 (1,79)	6,28 (1,58)
Múltiple	23	5,57 (2,06)	4,61 (1,58)	4,87 (1,89)	4,62 (1,98)	6,22 (2,09)
Complejo	26	4,00 (1,91)	5,08 (1,80)	5,42 (2,30)	4,67 (2,10)	6,51 (1,87)
Conglomerado	71	4,54 (2,20)	4,66 (2,02)	4,76 (2,20)	4,22 (1,78)	6,27 (2,14)
Superdotado	11	5,55 (2,01)	4,45 (1,75)	5,45 (1,36)	4,36 (1,85)	6,09 (1,37)

Nota: La Desviación típica se presenta entre paréntesis.

Tabla 6.22. Media y desviación típica de los factores de Personalidad según perfiles intelectuales.

GRUPO	N	Integrado	calma-excitabilidad
Simple	14	6,93 (1,81)	5,72 (1,78)
Múltiple	15	6,67 (1,87)	4,93 (2,21)
Complejo	15	7,13 (1,92)	4,13 (1,92)
Conglomerado	46	6,70 (2,36)	4,57 (2,10)
Superdotado	2	5,50 (0,70)	5,00 (1,41)

Nota: La Desviación típica se presenta entre paréntesis.

Con la prueba F de ANOVA podemos comprobar si esas diferencias se deben a mero error de muestreo aleatorio o si son lo suficientemente grandes como para rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias. Tal y como podemos apreciar en la tabla 6.23, los resultados nos informan que podemos rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias en dos de los quince factores estudiados. Dichos factores son: inteligencia baja-alta y sencillo-astuto.

Tabla 6.23. Resumen del Análisis de varianza para los factores de Personalidad según perfiles intelectuales.

VARIABLES DEPENDIENTES	F	P
------------------------	---	---

reservado- abierto	0,83 ^a	0,507
inteligencia baja- alta	3,88 ^a	0,005*
emocionalmente afectado-estable	0,83	0,505
calmoso- excitable	0,25	0,906
sumiso-dominante	1,28	0,277
sobrio-entusiasta	0,92	0,450
despreocupado-consciente	0,55	0,699
cohibido-emprendedor	0,56	0,685
sensibilidad dura-blanda	1,10	0,355
seguro-dubitativo	0,46	0,762
sencillo-astuto	3,26	0,013*
sereno-aprensivo	0,36	0,833
relajado-tenso	0,64	0,629
ajuste-ansiedad	0,37	0,830
introversión-extraversión	0,21 ^a	0,931

Los grados de libertad de las pruebas F fueron 4 y 156.

*Se presenta el valor de la prueba F de Brown-Forsythe al no cumplirse el supuesto de homogeneidad de varianza.

Concluimos, por tanto, que existen diferencias significativas en los factores Inteligencia baja-alta y sencillo-astuto para los cinco grupos de niños de altas habilidades. En la Figura 6.1 y 6.2 podemos ver representado el perfil de las cinco medias en los factores de personalidad que han resultado significativos.

Figura 6.1 Gráfico de medias para factor de personalidad Inteligencia baja-alta según perfiles intelectuales.

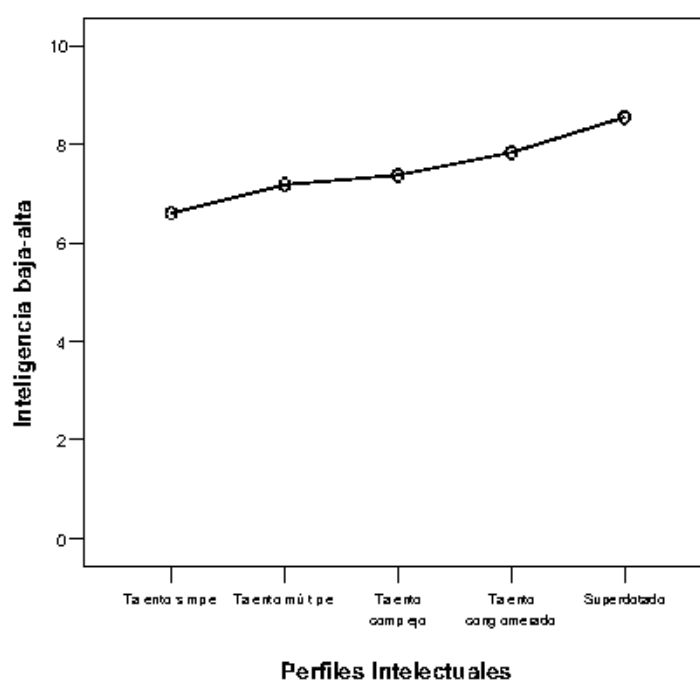
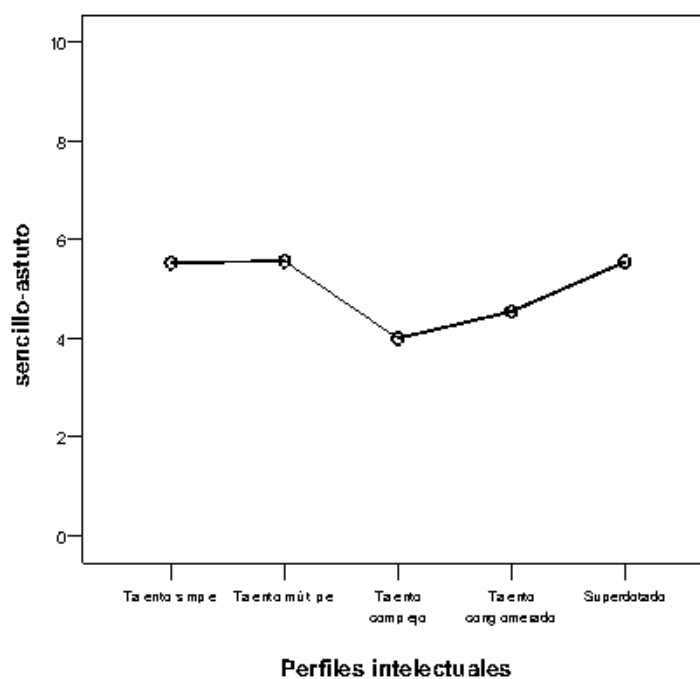


Figura 6.2 Gráfico de medias para factor de personalidad Sencillo-Astuto según perfiles intelectuales.



Comparaciones post-hoc

En los resultados obtenidos al realizar comparaciones simples (dos a dos) entre los cinco grupos de niños para la variable Inteligencia baja-alta encontramos diferencias estadísticamente significativas entre Superdotados versus Talentos simples ($p= 0,004$) y Superdotados versus Talentos múltiples ($p= 0,018$). Por tanto, en los dos casos rechazamos la hipótesis nula de igualdad de medias, concluyendo que la puntuación media obtenida entre superdotados y talentos simples y la obtenida entre Superdotados y Talentos múltiples, difiere significativamente (tabla 6.24).

Tabla 6.24. Comparaciones múltiples post-hoc en perfiles intelectuales para el factor de personalidad Inteligencia baja-alta

VARIABLE DEPENDIENTE: Inteligencia baja-alta T3 de Dunnett		P
Simple	Múltiple	,963
Simple	Complejo	,846
Simple	Conglomerado	,139
Simple	Superdotado	,004*
Múltiple	Complejo	1,000
Múltiple	Conglomerado	,606
Múltiple	Superdotado	,018*
Complejo	Conglomerado	,953
Complejo	Superdotado	,097
Conglomerado	Superdotado	,291

En cuanto al factor sencillo-astuto, al realizar comparaciones simples entre los cinco grupos de niños podemos ver que ha resultado estadísticamente significativa por el método de Tukey la comparación Talento simple versus Talento complejo ($p=0,049$). Por tanto, podemos concluir que la puntuación media obtenida por los participantes en el factor sencillo-astuto difiere significativamente entre los grupos de niños que manifiestan un talento simple y los que presentan un talento complejo (tabla 6.25).

Tabla 6.25. Comparaciones múltiples post-hoc en perfiles intelectuales para el Factor de personalidad Sencillo-Astuto

VARIABLE DEPENDIENTE: sencillo-astuto HSD de Tukey		P
Simple	Múltiple	1,000
Simple	Complejo	0,049 ⁺
Simple	Conglomerado	0,195
Simple	Superdotado	1,000
Múltiple	Complejo	0,068
Múltiple	Conglomerado	0,253
Múltiple	Superdotado	1,000
Complejo	Conglomerado	0,780
Complejo	Superdotado	0,238
Conglomerado	Superdotado	0,576

6.2.2.2 Factores de personalidad en función del ciclo educativo

Las siguientes tablas (6.26 a 6.29) incorporan las cuatro medias de cada una de las variables que definen la Personalidad. Dichas medias son las que vamos a contrastar a través del ANOVA de un factor.

Tabla 6.26. Media y desviación típica de los factores de Personalidad según ciclo educativo.

GRUPO	N	reservado-abierto	inteligencia baja-alta	afectado-estable	calmoso-excitable	sumiso-dominante
Infantil	14	5,64 (1,86)	6,07 (2,61)	6,86 (2,71)	5,29 (2,36)	4,71 (2,78)
Primer ciclo	60	6,07 (1,84)	7,70 (2,11)	6,55 (1,69)	4,93 (2,27)	4,48 (1,97)
Segundo ciclo	52	6,08 (2,08)	7,19 (1,50)	6,50 (1,57)	4,19 (2,03)	4,35 (1,60)

Tercer ciclo	35	6,77 (2,07)	8,09 (1,40)	6,51 (1,50)	5,11 (1,98)	5,26 (2,18)
--------------	----	----------------	----------------	----------------	----------------	----------------

Nota: La Desviación típica se presenta entre paréntesis

Tabla 6.27. Media y desviación típica de los factores de Personalidad según ciclo educativo.

GRUPO	N	sobrio- entusiasta	despreocupado- consciente	cohibido- emprendedor	sensibilidad	seguro- dubitativo
Infantil	14	5,29 (2,09)	5,86 (1,83)	6,00 (2,21)	5,43 (2,34)	5,79 (1,12)
Primer ciclo	60	5,07 (1,79)	6,40 (1,91)	6,13 (2,20)	5,90 (2,08)	5,28 (1,82)
Segundo ciclo	52	5,15 (2,35)	6,58 (1,68)	6,19 (1,90)	6,21 (2,39)	4,98 (2,14)
Tercer ciclo	35	5,77 (2,27)	5,80 (1,71)	6,43 (2,38)	6,03 (2,38)	5,14 (2,10)

Nota: La Desviación típica se presenta entre paréntesis.

Tabla 6.28 Media y desviación típica de los factores de Personalidad según ciclo educativo.

GRUPO	N	sencillo- astuto	sereno- aprensivo	relajado- tenso	ajuste- ansiedad	introversión- extraversión
Infantil	14	4,14 (2,10)	4,79 (2,80)	5,29 (2,67)	4,81 (2,36)	6,51 (1,95)
Primer ciclo	60	5,63 (2,00)	4,97 (1,80)	5,28 (2,21)	4,70 (1,76)	5,91 (1,93)
Segundo ciclo	52	4,23 (2,16)	4,46 (1,54)	4,48 (1,83)	3,98 (1,55)	6,68 (2,02)
Tercer ciclo	35	4,71 (2,03)	4,60 (1,53)	5,11 (1,95)	4,30 (2,14)	6,28 (1,73)

Nota: La Desviación típica se presenta entre paréntesis.

Tabla 6.29. Media y desviación típica de los factores de Personalidad según ciclo educativo.

GRUPO	N	Más-menos integrado	calma-excitabilidad
Infantil	0	-	-
Primer ciclo	8	6,13 (2,85)	3,75 (2,18)
Segundo ciclo	49	6,96 (2,14)	4,73 (1,95)

Tercer ciclo	35	6,66 (1,87)	4,99 (2,14)
--------------	----	----------------	----------------

Nota: La Desviación típica se presenta entre paréntesis.

Con la prueba F de ANOVA podemos comprobar si esas diferencias se deben a mero error de muestreo aleatorio o si son lo suficientemente grandes como para rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias. Tal y como podemos apreciar en la tabla 6.30 los resultados nos informan que podemos rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias en dos de los quince factores estudiados. Dichos factores coinciden con los obtenidos cuando usamos como variable independiente los perfiles intelectuales de los alumnos, son: Inteligencia baja-alta y sencillo-astuto.

Tabla 6.30. Resumen del Análisis de varianza para los factores de Personalidad según ciclo educativo.

VARIABLES DEPENDIENTES	F	P
reservado-abierto	1,50	0,21
inteligencia baja- alta	3,94 ^a	0,014 [*]
emocionalmente afectado- estable	0,12 ^a	0,945
calmoso- excitable	1,93	0,126
sumiso-dominante	1,61	0,188
sobrio-entusiasta	0,86 ^a	0,461
despreocupado-consciente	1,66	0,178
cohibido-emprendedor	0,19	0,902
sensibilidad dura-blanda	0,48	0,694
seguro-dubitativo	0,68	0,562
sencillo-astuto	5,01	0,002 [*]
sereno-aprensivo	0,60 ^a	0,616
relajado-tenso	1,56	0,201
ajuste-ansiedad	1,66	0,176

introversión-extraversión	1,58	0,196
---------------------------	------	-------

Los grados de libertad de las pruebas F fueron 4 y 156.

* Se presenta el valor de la prueba F de Brown-Forsythe al no cumplirse el supuesto de homogeneidad de varianza.

Concluimos, por tanto, que existen diferencias significativas en los factores Inteligencia baja-alta y sencillo-astuto según los ciclos educativos en los que se encuentran estudiando los alumnos participantes. En la Figura 6.3 y 6.4 podemos ver representado el perfil de las cuatro medias en los factores de personalidad que han resultado significativos.

Figura 6.3. Gráfico de medias para factor de personalidad Inteligencia baja-alta según ciclo educativo.

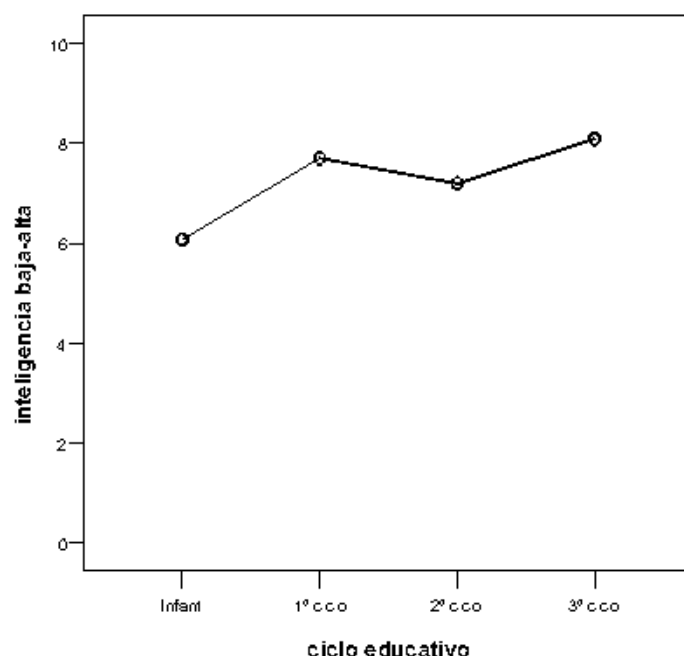
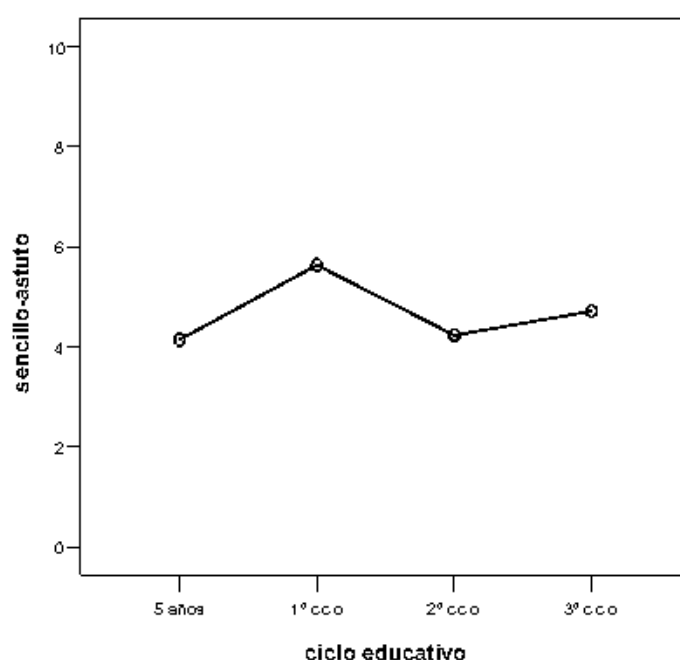


Figura 6.4. Gráfico de medias para factor de personalidad Sencillo-Astuto según ciclo educativo.



Comparaciones Post-hoc

En los resultados obtenidos al realizar comparaciones simples (dos a dos) entre los cuatro grupos de niños para la variable Inteligencia baja-alta encontramos diferencias estadísticamente significativas entre primer ciclo versus segundo ciclo ($p = 0,003$). Por tanto, rechazamos la hipótesis nula de igualdad de medias y concluimos que la puntuación media obtenida por los participantes en el Factor sencillo-astuto difiere significativamente entre los grupos de edades comprendidas entre 6-8 y 8-10 años (tabla 6.31).

Tabla 6.31. Comparaciones múltiples post-hoc en ciclo educativo para el Factor de personalidad Inteligencia baja-alta.

VARIABLE DEPENDIENTE: inteligencia alta-baja		P
T3 de Dunnett		
Infantil	Primer ciclo	0,076
Infantil	Segundo ciclo	0,999

Infantil	Tercer ciclo	0,819
Primer ciclo	Segundo ciclo	0,003*
Primer ciclo	Tercer ciclo	0,161
Segundo ciclo	Tercer ciclo	0,709

En cuanto al Factor sencillo-astuto, al realizar comparaciones simples entre los cuatro grupos de niños podemos ver que ha resultado estadísticamente significativa por el método de Tukey, la comparación segundo ciclo versus tercer ciclo ($p=0,035$). Por tanto, podemos concluir que la puntuación media obtenida por los participantes en el Factor sencillo-astuto difiere significativamente entre los grupos de niños que se encuentran estudiando segundo ciclo de Educación Primaria y los que cursan tercer ciclo.

Tabla 6.32 Comparaciones múltiples post-hoc en perfiles intelectuales para el Factor de personalidad sencillo-astuto

VARIABLE DEPENDIENTE: sencillo-astuto		P
HSD de Tukey		
Infantil	Primer ciclo	0,221
Infantil	Segundo ciclo	0,569
Infantil	Tercer ciclo	0,080
Primer ciclo	Segundo ciclo	0,596
Primer ciclo	Tercer ciclo	0,865
Segundo ciclo	Tercer ciclo	0,035*

6.2.2.3 Factores de personalidad atendiendo al género

En las siguientes tablas (6.33 a 6.36) se aprecian las puntuaciones medias de las dimensiones que nos definen la Personalidad para chicos y chicas. Lo que

queremos determinar es si esa diferencia entre las dos medias es lo suficientemente grande como para poder rechazar la hipótesis nula.

Tabla 6.33. Media y desviación típica de los Factores de personalidad según género.

GRUPO	N	reservado-abierto	inteligencia baja-alta	afectado-estable	calmoso-excitable	sumiso-dominante
Masculino	113	6,06 (2,03)	7,58 (1,93)	6,47 (1,64)	4,86 (2,13)	4,60 (2,02)
Femenino	48	6,48 (1,84)	7,25 (1,83)	6,75 (1,86)	4,54 (2,24)	4,69 (1,98)

Nota: La Desviación típica se presenta entre paréntesis

Tabla 6.34 Media y desviación típica de los Factores de personalidad según género.

GRUPO	N	sobrio-entusiasta	despreocupado-consciente	cohibido-emprendedor	sensibilidad	seguro-dubitativo
Masculino	113	4,89 (1,97)	6,14 (1,76)	5,89 (2,14)	6,12 (2,26)	5,24 (1,86)
Femenino	48	6,15 (2,21)	6,60 (1,86)	6,94 (1,96)	5,67 (2,24)	5,10 (2,14)

Nota: La Desviación típica se presenta entre paréntesis

Tabla 6.35 Media y desviación típica de los Factores de personalidad según género.

GRUPO	N	sencillo-astuto	sereno-aprensivo	relajado-tenso	ajuste-ansiedad	introversión-extraversión
Masculino	113	4,97 (2,19)	4,73 (1,70)	5,02 (2,10)	4,50 (1,77)	6,10 (1,93)
Femenino	48	4,56 (2,03)	4,67 (1,95)	4,92 (2,11)	4,14 (2,04)	6,75 (1,87)

Nota: La Desviación típica se presenta entre paréntesis

Tabla 6.36. Media y desviación típica de los Factores de personalidad según género.

GRUPO	N	más-menos integrado	calma-excitabilidad
Masculino	64	6,58 (2,14)	4,39 (2,02)
Femenino	28	7,21 (1,96)	5,54 (1,92)

Nota: La Desviación típica se presenta entre paréntesis

En la tabla 6.37 podemos interpretar la prueba T que asume varianzas homogéneas en todos los casos. Los resultados nos llevan a rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias en los Factores de Personalidad denominados: Sobrio-entusiasta; Cohibido-emprendedor; Introversión-extraversión y calma excitabilidad. Por tanto, según los resultados obtenidos, existen diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas en los factores que definen la personalidad entre los alumnos de altas habilidades.

Tabla 6.37. Resumen del procedimiento prueba T para las dimensiones de Factores de Personalidad según género.

VARIABLES DEPENDIENTES	T	P
reservado- abierto	-1,22	0,224
inteligencia baja- alta	0,99	0,324
emocionalmente Afectado- estable	-0,95	0,343
calmoso- excitable	0,84	0,398
sumiso-dominante	-0,24	0,805
sobrio-entusiasta	-3,55	0,000*
despreocupado-consciente	-1,49	0,137
cohibido-emprendedor	-2,90	0,004*

sensibilidad dura-blanda	1,17	0,242
seguro-dubitativo	0,40	0,689
sencillo-astuto	1,11	0,268
sereno-aprensivo	0,19	0,848
relajado-tenso	0,27	0,781
ajuste-Ansiedad	1,12	0,264
introversión-extraversión	-1,97	0,050*
más-menos integrado	-1,34	0,183
calma-excitabilidad	-2,54	0,013*

Los gl para la prueba T son 159

6.2.3 Adaptación general, personal, escolar, social y familiar

Seguidamente, tal y como venimos exponiendo, presentamos los resultados obtenidos tras analizar la adaptación general, personal, escolar, social y familiar de los alumnos de Altas Habilidades, atendiendo al perfil intelectual de los alumnos, al ciclo educativo y al género.

6.2.3.1 Adaptación según los perfiles intelectuales

En las tablas 6.38 y 6.39 podemos observar las cinco medias que contrastaremos en cada una de las dimensiones estudiadas sobre adaptación mediante el ANOVA de un factor.

Tabla 6.38. Media y desviación típica de las dimensiones de Adaptación según perfiles intelectuales.

GRUPO	N	Inadaptación General	Inadaptación Personal	Inadaptación Escolar	Inadaptación Social
Simple	27	2,78 (1,28)	3,04 (1,48)	2,89 (1,39)	3,30 (1,20)
Múltiple	21	2,76 (1,30)	3,19 (1,32)	2,76 (1,30)	3,33 (1,35)
Complejo	17	2,59 (1,54)	2,88 (1,53)	2,82 (1,55)	3,35 (1,73)

Conglomerado	58	2,95 (1,59)	3,29 (1,65)	3,00 (1,57)	3,26 (1,59)
Superdotado	10	3,10 (1,28)	3,40 (1,43)	3,00 (1,05)	3,50 (1,08)

Nota: La Desviación típica se presenta entre paréntesis.

Tabla 6.39. Media y desviación típica de las dimensiones de Adaptación según perfiles intelectuales.

GRUPO	N	Insatisfacción familiar	Insatisfacción hermanos
Simple	27	3,04 (2,54)	2,70 (2,25)
Múltiple	21	2,71 (2,26)	3,00 (2,40)
Complejo	17	2,41 (2,32)	2,53 (2,23)
Conglomerado	58	2,50 (2,22)	2,78 (2,42)
Superdotado	10	4,00 (2,66)	3,30 (2,45)

Nota: La Desviación típica se presenta entre paréntesis.

Tras aplicar el ANOVA de un factor, a través de la prueba F, podemos comprobar si existen o no diferencias significativas que nos lleven a rechazar o a la aceptación de la hipótesis nula de igualdad de medias. Tal y como se refleja en la tabla 6.40, los resultados obtenidos no han permitido rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias. Por tanto, concluimos que no existen diferencias estadísticamente significativas en los niveles de adaptación general, escolar, personal, social y familiar en función del perfil intelectual que manifiestan los alumnos de nuestra muestra.

Tabla 6.40. Resumen del análisis de varianza para las variables de Adaptación según perfiles intelectuales.

VARIABLES DEPENDIENTES	F	P
Inadaptación general	0,31	0,871
Inadaptación personal	0,34	0,847
Inadaptación escolar	0,13	0,970
Inadaptación social	0,06	0,992
Insatisfacción ambiente familiar	1,06	0,376
Insatisfacción con los hermanos	0,21	0,928

Los gl para la prueba F son 128 y 4.

6.2.3.2 Adaptación en función del ciclo educativo

Al observar las tablas 6.41 y 6.42 podemos apreciar las cuatro medias de las variables estudiadas en relación a la adaptación de los alumnos de Altas Habilidades. Dichas medias son las que vamos a contrastar, usando para ello el ANOVA de un factor.

Tabla 6.41. Media y desviación típica de las variables sobre adaptación según ciclo educativo.

GRUPO	N	Inadaptación General	Inadaptación Personal	Inadaptación Escolar	Inadaptación Social
Infantil	3	2,33 (2,30)	1,67 (0,57)	3,00 (3,46)	3,33 (2,30)
Primer ciclo	57	2,58 (1,40)	2,88 (1,39)	2,79 (1,42)	2,98 (1,35)
Segundo ciclo	40	2,95 (1,51)	3,55 (1,63)	2,83 (1,43)	3,45 (1,46)
Tercer ciclo	33	3,24 (1,32)	3,39 (1,54)	3,24 (1,30)	3,70 (1,46)

Nota: La Desviación típica se presenta entre paréntesis

Tabla 6.42. Media y desviación típica de las variables sobre adaptación según ciclo educativo.

GRUPO	N	Insatisfacción familiar	Insatisfacción hermanos
Infantil	3	2,33 (2,30)	2,33 (2,30)
Primer ciclo	57	2,74 (2,34)	2,68 (2,28)
Segundo ciclo	40	2,53 (2,28)	3,40 (2,47)
Tercer ciclo	33	3,06 (2,48)	2,33 (2,20)

Nota: La Desviación típica se presenta entre paréntesis

Los resultados obtenidos en la prueba F de ANOVA que se aprecian en la tabla 6.43, nos llevan al rechazo de la hipótesis nula de igualdad de medias en la variable denominada Adaptación personal ($p = 0,040$).

Por tanto, concluimos que los niveles de Adaptación general, social, escolar y familiar de los tres grupos de edad estudiados no presentan diferencias estadísticamente significativas, mientras que los niveles de adaptación personal de los alumnos de altas habilidades ofrecen diferencias significativas para cada uno de los ciclos educativos estudiados. En la Figura 6.5 podemos ver representado el perfil de las cuatro medias obtenidas para la variable Inadaptación Personal de los alumnos de altas habilidades.

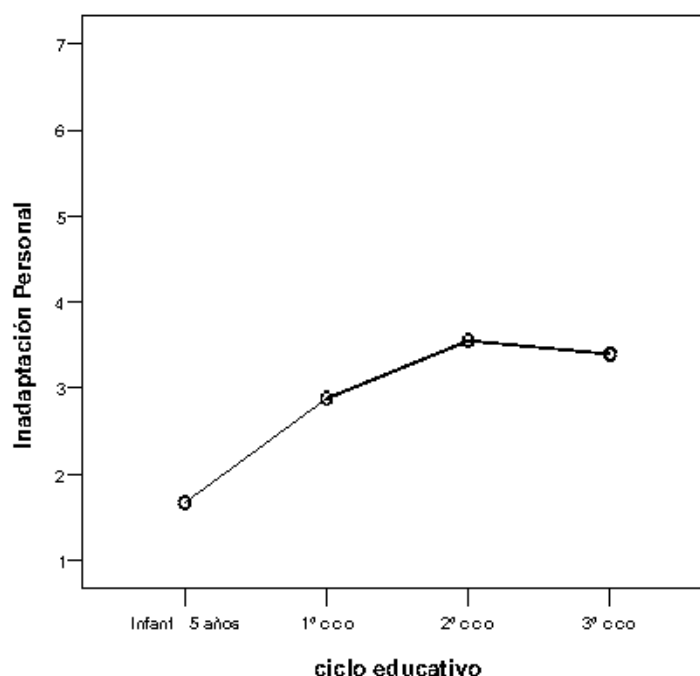
Tabla 6.43. Resumen del análisis de varianza para las variables de adaptación según ciclo educativo

VARIABLES DEPENDIENTES	F	P
Inadaptación General	1,68	0,173
Inadaptación personal	2,84	0,040*
Inadaptación escolar	0,30'	0,821
Inadaptación social	1,91	0,131
Insatisfacción ambiente familiar	0,34	0,795
Insatisfacción con los hermanos	1,42'	0,269

Nota: Los grados de libertad de las pruebas F fueron 3 y 129.

*Se presenta el valor de la prueba F de Brown-Forsythe al no cumplirse el supuesto de homogeneidad de varianzas.

Figura 6.5. Gráfico de medias para Inadaptación Personal según ciclo educativo.



Comparaciones Post-hoc

Tal y como se observa en la tabla 6.44, los resultados obtenidos al realizar comparaciones simples (dos a dos) entre los cuatro grupos de niños para la variable Inadaptación personal nos informa que no encontramos diferencias estadísticamente significativas entre los grupos. Por tanto, aceptamos la hipótesis nula de igualdad de medias y concluimos que la puntuación media obtenida por los participantes en la variable Inadaptación Personal no difiere significativamente entre los ciclos educativos en los que se encuentran los alumnos de altas habilidades.

Tabla 6.44. Comparaciones múltiples post-hoc en ciclo educativo para Inadaptación Personal.

VARIABLE DEPENDIENTE:		P
Infantil	Primer ciclo	0,509

Infantil	Segundo ciclo	0,191
Infantil	Tercer ciclo	0,170
Primer ciclo	Segundo ciclo	0,210
Primer ciclo	Tercer ciclo	0,197
Segundo ciclo	Tercer ciclo	0,996

6.2.3.3 Adaptación atendiendo al género

En las tablas 6.45 y 6.46 se aprecian las puntuaciones medias de las variables consideradas para el estudio de la adaptación en los chicos y chicas de alta habilidad. Queremos establecer si la diferencia entre las dos medias es lo suficiente grande como para poder rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias.

Tabla 6.45. Media y desviación típica de las variables sobre adaptación según género.

GRUPO	N	Inadaptación General	Inadaptación Personal	Inadaptación Escolar	Inadaptación Social
Masculino	107	2,99 (1,47)	3,26 (1,59)	3,01 (1,44)	3,48 (1,60)
Femenino	44	2,68 (1,45)	3,18 (1,46)	2,64 (1,46)	3,00 (1,23)

Nota: La Desviación típica se presenta entre paréntesis.

Tabla 6.46. Media y desviación típica de las variables sobre adaptación según género.

GRUPO	N	Insatisfacción familiar	Insatisfacción hermanos
Masculino	107	2,58 (2,30)	2,78 (2,33)
Femenino	44	3,11 (2,41)	2,90 (2,38)

Nota: La Desviación típica se presenta entre paréntesis.

En la tabla 6.47 podemos interpretar la prueba T que asume varianzas homogéneas en la mayoría de los casos. Los resultados obtenidos nos llevan a la aceptación de la hipótesis nula de igualdad de medias en todas las variables estudiadas. Por tanto, no existen diferencias en función del sexo para ninguna de las dimensiones sobre adaptación estudiadas y concluimos que los chicos y chicas participantes en nuestro estudio tienen niveles semejantes de adaptación personal, social, escolar y familiar independientemente del género al que pertenezcan.

Tabla 6.47. Resumen del procedimiento prueba T para las variables de adaptación según género.

VARIABLES DEPENDIENTES	T	gl	P
Inadaptación general	1,17	149	0,242
Inadaptación personal	0,28	149	0,775
Inadaptación escolar	1,43	149	0,153
Inadaptación social	1,96'	102	0,052
Insatisfacción ambiente familiar	-1,28	148	0,201
Insatisfacción con los hermanos	-0,27	133	0,785

6.2.4 Socialización según percepción de padres y profesores

A continuación presentamos los resultados obtenidos tras analizar las variables consideradas para el estudio de la socialización desde la percepción que tienen los padres y los profesores de los alumnos evaluados. Dichos resultados serán presentados, tal y como venimos haciendo, en función del perfil intelectual que manifiestan los alumnos de altas habilidades, el ciclo educativo en el que se encuentran estudiando y el género al que pertenecen.

6.2.4.1 Socialización según perfil intelectual desde los padres

En las tablas 6.48 y 6.49 podemos apreciar las cinco medias que vamos a comparar en cada una de las variables consideradas para el estudio de la socialización mediante el ANOVA de un factor.

Tabla 6.48. Media y desviación típica de las variables de socialización desde padres según perfil intelectual.

GRUPO	N	Liderazgo	Jovialidad	Sensibilidad social	Respeto-autocontrol
Simple	30	80,30 (17,16)	63,37 (28,42)	55,07 (29,06)	57,73 (27,41)
Múltiple	22	82,59 (22,42)	55,73 (30,18)	55,23 (29,04)	66,95 (29,59)
Complejo	25	76,68 (23,25)	59,64 (34,13)	56,40 (34,41)	48,72 (29,81)
Conglomerado	68	74,29 (23,50)	59,40 (27,77)	63,10 (30,52)	63,03 (29,30)
Superdotado	11	82,36 (19,33)	71,36 (29,41)	52,91 (31,60)	57,45 (22,96)

Nota: La Desviación típica se presenta entre paréntesis.

Tabla 6.49. Media y desviación típica de las variables de socialización desde padres según perfil intelectual.

GRUPO	N	Terquedad	Apatía-retraimiento	Ansiedad-timidez	Criterial-Socialización
-------	---	-----------	---------------------	------------------	-------------------------

Simple	30	41,33 (24,77)	35,17 (26,24)	33,20 (27,77)	70,93 (26,02)
Múltiple	22	44,55 (25,77)	42,64 (29,06)	32,68 (20,32)	71,14 (21,92)
Complejo	25	38,56 (27,68)	37,92 (26,33)	30,52 (24,47)	51,72 (29,63)
Conglomerado	68	36,47 (27,94)	34,47 (28,17)	35,29 (24,14)	70,00 (26,38)
Superdotado	11	48,18 (19,01)	28,64 (29,50)	45,18 (25,98)	57,91 (28,93)

Nota: La Desviación típica se presenta entre paréntesis.

Tal y como podemos observar en la tabla 6.50, los resultados obtenidos tras realizar el ANOVA de un factor para el grupo de variables estudiadas, nos hace rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias en el caso de la variable socialización ($p = 0,023$). Por tanto, podemos concluir que la valoración del nivel de socialización que han realizado los padres en relación a sus hijos no es significativamente igual en función del perfil cognitivo que estos manifiestan.

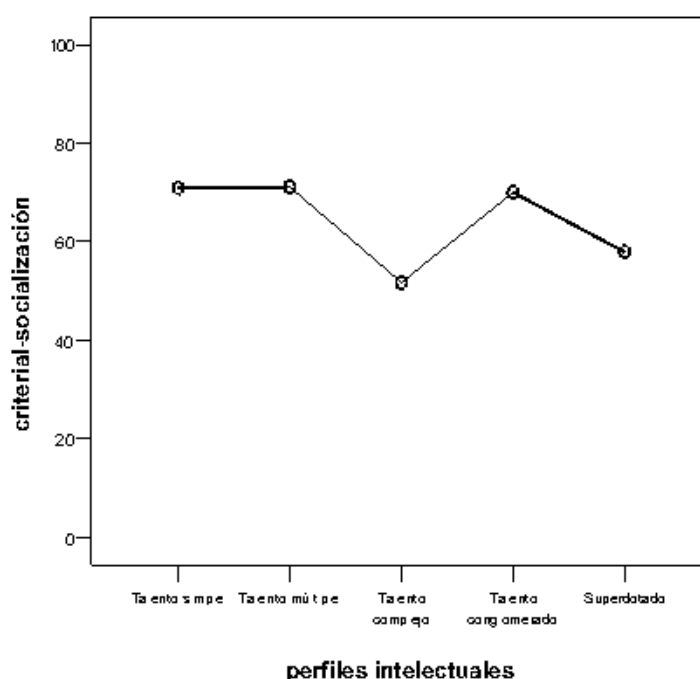
Tabla 6.50. Resumen del análisis de varianza para las variables de socialización según perfil intelectual.

VARIABLES DEPENDIENTES	F	P
Liderazgo	0,92	0,452
Jovialidad	0,61	0,649
Sensibilidad social	0,65	0,625
Respeto-autocontrol	1,54	0,192
Terquedad	0,75	0,554
Apatía-retraimiento	0,59	0,666
Ansiedad-timidez	0,75	0,558
Criterial-socialización	2,91	0,023*

Los gl para la prueba F fueron 151 y 4

En la Figura 6.6 podemos ver representado el perfil de las cinco medias obtenidas para la variable criterial-socialización de los alumnos de altas habilidades desde el punto de vista de los padres.

Figura 6.6. Gráfico de medias para criterial-socialización desde padres según perfil intelectual.



Comparaciones Pos-hoc

En la tabla 6.51 podemos apreciar los resultados obtenidos tras realizar comparaciones simples entre los cinco grupos de niños para la variable denominada Socialización. Se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre Talentos complejos versus Talentos conglomerados ($p = 0,030$). Por tanto, podemos concluir que la percepción que tienen los padres sobre el nivel de socialización de sus hijos difiere significativamente entre los grupos de niños que tienen un perfil intelectual de Talento complejo y Talento conglomerado.

Tabla 6.51. Comparaciones múltiples post-hoc en Perfil Intelectual para Criterial-Socialización.

VARIABLE DEPENDIENTE: criterial-socialización HSD de Tukey		P
Simple	Múltiple	1,000
Simple	Complejo	0,062
Simple	Conglomerado	1,000
Simple	Superdotado	0,631
Múltiple	Complejo	0,094
Múltiple	Conglomerado	1,000
Múltiple	Superdotado	0,659
Complejo	Conglomerado	0,030*
Complejo	Superdotado	0,967
Conglomerado	Superdotado	0,625

La diferencia entre las medias es significativa al nivel 05

6.2.4.2 Socialización según perfil intelectual desde los profesores

En las Tablas 6.52 y 6.53 podemos apreciar las cinco medias que vamos a comparar en cada una de las variables estudiadas para definir la socialización de los alumnos mediante el ANOVA de un factor. En este caso, las medias que observamos son las obtenidas a través de la percepción del profesorado.

Tabla 6.52. Media y desviación típica de las variables de socialización desde profesores según perfiles intelectuales.

GRUPO	N	Liderazgo	Jovialidad	Sensibilidad social	Respeto-autocontrol
Simple	28	83,57 (15,58)	72,46 (28,36)	68,79 (25,87)	72,82 (25,99)
Múltiple	23	81,13 (20,27)	65,78 (30,85)	58,83 (32,85)	65,74 (32,52)
Complejo	27	78,41 (25,11)	57,07 (38,52)	57,15 (37,02)	61,70 (33,46)

Conglomerado	69	84,61 (19,33)	67,94 (28,91)	67,81 (32,09)	76,78 (27,71)
Superdotado	11	85,36 (17,40)	70,73 (33,65)	66,18 (29,70)	75,64 (26,83)

Nota: La Desviación típica se presenta entre paréntesis.

Tabla 6.53. Media y desviación típica de las variables de socialización desde profesores según perfiles intelectuales.

GRUPO	N	terquedad	apatía- retraimiento	ansiedad- timidez	critierial- Socialización
Simple	28	23,07 (24,22)	28,68 (23,14)	23,61 (22,39)	79,07 (25,84)
Múltiple	23	38,04 (32,49)	38,39 (24,82)	28,91 (16,23)	75,65 (29,37)
Complejo	27	40,26 (29,12)	39,04 (33,21)	15,78 (16,54)	63,41 (37,49)
Conglomerado	69	27,62 (28,28)	28,01 (25,39)	21,62 (19,36)	75,68 (27,19)
Superdotado	11	26,91 (20,02)	22,64 (31,02)	22,09 (26,61)	77,82 (23,64)

Nota: La Desviación típica se presenta entre paréntesis

A diferencia de antes, cuando nos referíamos a la socialización de los alumnos de Altas habilidades desde la percepción de los padres, los resultados nos conducen al no rechazo de la hipótesis nula de igualdad de medias. Por tanto, concluimos la no presencia de diferencias estadísticamente significativas en función de los perfiles cognitivos de los niños en todas las variables estudiadas sobre el nivel de socialización percibido por los profesores (tabla 6.54).

Tabla 6.54. Resumen de análisis de varianza para las variables de socialización desde profesores según perfil intelectual.

VARIABLES DEPENDIENTES	F	P
liderazgo	0,56	0,686
jovialidad	0,95	0,433
sensibilidad social	0,85	0,493

respeto-autocontrol	1,61	0,173
terquedad	1,96	0,103
apatía-retraimiento	1,57	0,184
ansiedad-timidez	1,44	0,223
critierial-socialización	1,22	0,302

Los gl para la prueba F fueron 153 y 4.

6.2.4.3 Socialización en función del ciclo educativo desde los padres

Las tablas 6.55 y 6.56 incorporan las cuatro medias de cada una de las variables estudiadas sobre socialización. Dichas medias son las que vamos a contrastar a través del ANOVA de un factor.

Tabla 6.55. Media y desviación típica de las variables de socialización desde padres según ciclo educativo.

GRUPO	N	liderazgo	jovialidad	sensibilidad social	respeto-autocontrol
Infantil	14	82,07 (16,26)	69,43 (28,89)	52,43 (34,80)	46,93 (33,31)
Primer ciclo	60	77,62 (20,90)	59,88 (28,30)	54,12 (30,15)	56,68 (29,27)
Segundo ciclo	49	79,33 (22,95)	60,39 (31,92)	66,65 (31,05)	63,82 (29,49)
Tercer ciclo	33	72,97 (24,35)	58,12 (27,76)	57,67 (27,91)	65,33 (23,68)

Nota: La Desviación típica se presenta entre paréntesis.

Tabla 6.56. Media y desviación típica de las variables de socialización desde padres según ciclo educativo.

GRUPO	N	terquedad	apatía-retraimiento	ansiedad-timidez	critierial-Socialización
-------	---	-----------	---------------------	------------------	--------------------------

Infantil	14	37,50 (29,78)	33,67 (31,81)	26,57 (23,95)	60,64 (35,20)
Primer ciclo	60	40,58 (25,75)	37,92 (26,11)	37,70 (25,72)	63,92 (26,50)
Segundo ciclo	49	38,39 (28,96)	36,12 (28,96)	33,14 (23,66)	67,41 (27,87)
Tercer ciclo	33	41,00 (23,03)	32,85 (27,26)	33,85 (23,75)	72,61 (23,04)

Nota: La Desviación típica se presenta entre paréntesis.

A través de la prueba F de ANOVA comprobaremos si las diferencias entre las medias son o no significativas y, en consecuencia, podremos aceptar o rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias. Los resultados que se muestran en la tabla 6.57 nos llevan a la aceptación de la hipótesis nula y, por tanto, a concluir que las medias de los niveles del factor son similares; es decir, el factor ciclo educativo no afecta a cada una de las variables dependientes estudiadas.

Tabla 6.57. Resumen de análisis de varianza para las variables de socialización desde padres según ciclo educativo.

VARIABLES DEPENDIENTES	F	P
liderazgo	0,78	0,506
jovialidad	0,51	0,676
sensibilidad social	1,78	0,153
respeto-autocontrol	1,91	0,130
terquedad	0,12	0,948
apatía-retraining	0,27	0,847
ansiedad-timidez	0,88	0,450
críterial-socialización	0,97	0,407

Los gl para la prueba F han sido 152 y 3

6.2.4.4 Socialización en función del ciclo educativo desde los profesores

Las tablas 6.58 y 6.59 incorporan las cuatro medias de cada una de las variables estudiadas sobre socialización desde la percepción del profesorado. Dichas medias son las que vamos a contrastar a través del ANOVA de un factor.

Tabla 6.58. Media y desviación típica de las variables de socialización desde profesores según ciclo educativo.

GRUPO	N	liderazgo	jovialidad	sensibilidad Social	respeto-autocontrol
Infantil	14	88,93 (14,94)	87,36 (22,78)	74,71 (31,24)	74 (23,11)
Primer ciclo	58	82,69 (18,67)	63,41 (30,13)	62,81 (30,71)	67,57 (30,93)
Segundo ciclo	51	84,96 (18,95)	66,18 (33,20)	67,16 (36,66)	77,63 (30,67)
Tercer ciclo	35	77,89 (23,73)	64,94 (31,07)	60,43 (26,34)	69,51 (26,58)

Nota: La Desviación típica se presenta entre paréntesis.

Tabla 6.59. Media y desviación típica de las variables de socialización desde profesores según ciclo educativo.

GRUPO	N	terquedad	apatía-retraimiento	ansiedad-timidez	critierial-Socialización
Infantil	14	32,50 (31,65)	20,43 (24,74)	11,00 (10,56)	75,64 (33,07)
Primer ciclo	58	34,98 (28,96)	29,24 (25,34)	24,31 (20,15)	68,83 (31,10)
Segundo ciclo	51	28,00 (28,22)	37,31 (28,82)	25,59 (21,11)	78,63 (28,13)
Tercer ciclo	35	25,66 (25,81)	29,63 (26,98)	17,66 (18,02)	76,66 (25,28)

Nota: La Desviación típica se presenta entre paréntesis.

Al comparar las medias obtenidas con la prueba F de ANOVA en cada uno de los ciclos para cada una de las dimensiones de socialización estudiadas, observamos que podemos rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias en la variable de socialización denominada Ansiedad-Timidez [$F(3, 154) = 2,941$, $p = 0,035$]. Por tanto, tal y como muestra la tabla 6.60, podemos concluir que existen diferencias significativas entre las medias que obtiene cada uno de los grupos en

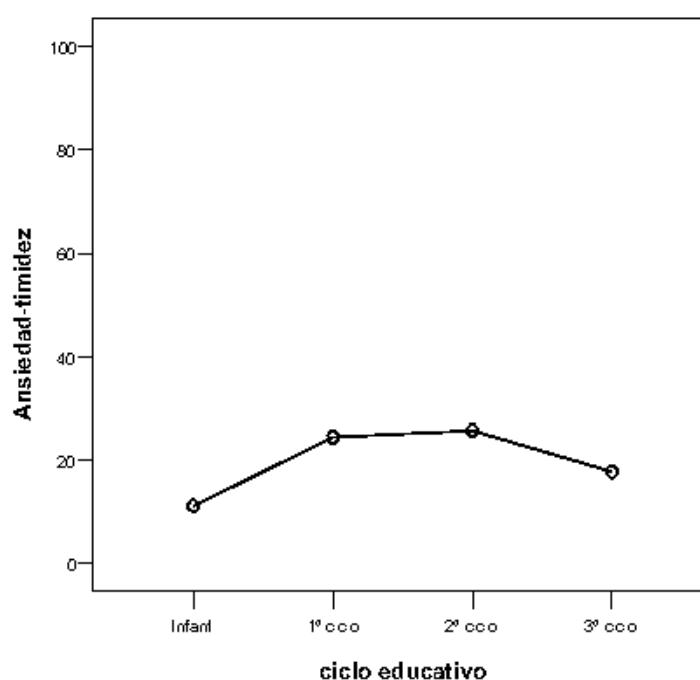
cuanto a la variable Ansiedad-Timidez; es decir, las puntuaciones obtenidas en dicha variable difieren significativamente entre los cuatro grupos estudiados. En la Figura 6.7 podemos ver representadas las medias que manifiestan los cuatro grupos (Infantil, primer, segundo y tercer ciclo) estudiados en la variable ansiedad-timidez.

Tabla 6.60. Resumen de análisis de varianza para las variables de socialización desde padres según ciclo educativo.

VARIABLES DEPENDIENTES	F	P
liderazgo	1,38	0,250
jovialidad	2,35	0,074
sensibilidad social	0,83	0,477
respeto-autocontrol	1,17	0,323
terquedad	0,98	0,403
apatía-retraimiento	1,77	0,154
ansiedad-timidez	2,94	0,035*
critierial-socialización	1,14	0,333

Los gl para la prueba 3 y 154

Figura 6.7. Gráfico de medias para Ansiedad-Timidez desde profesores según ciclo educativo



Comparaciones Post-hoc

En la tabla 6.61 podemos apreciar los resultados obtenidos tras realizar comparaciones simples entre los cuatro grupos de niños para la variable denominada Ansiedad-Timidez. Los resultados obtenidos nos llevan a aceptar la hipótesis nula de igualdad de medias y, por tanto, a considerar que la percepción que tiene los profesores sobre la ansiedad - timidez que manifiestan los niños participantes en nuestro estudio, no difiere de un ciclo educativo a otro.

Tabla 6.61. Comparaciones múltiples post-hoc en perfil intelectual para criterial-socialización.

VARIABLE DEPENDIENTE: ansiedad-timidez		P
HSD de Tukey		
Infantil	Primer ciclo	0,101
Infantil	Segundo ciclo	0,065
Infantil	Tercer ciclo	0,699
Primer ciclo	Segundo ciclo	0,986
Primer ciclo	Tercer ciclo	0,380
Segundo ciclo	Tercer ciclo	0,248

6.2.4.5 Socialización atendiendo al género desde percepción de padres

En las tablas siguientes 6.62 y 6.63 se aprecian las puntuaciones medias de las variables analizadas sobre socialización para chicos y chicas a través de la percepción de los padres. Lo que pretendemos observar es si la diferencia entre las dos medias es lo suficiente grande como para poder rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias.

Tabla 6.62. Media y desviación típica de las variables de socialización desde padres según género.

GRUPO	N	liderazgo	jovialidad	sensibilidad social	respeto-autocontrol
Masculino	108	35,27 (7,23)	27,80 (5,65)	23,65 (7,91)	33,48 (8,95)
Femenino	48	39 (6,41)	28,46 (6,40)	27,96 (7,20)	37,96 (9,03)

Nota: La Desviación típica se presenta entre paréntesis.

Tabla 6.63. Media y desviación típica de las variables de socialización desde padres según género.

GRUPO	N	terquedad	apatía-retraimiento	ansiedad-timidez	critierial-socialización
Masculino	108	10,70 (7,18)	5,24 (6,01)	7,81 (4,58)	38,50 (6,23)
Femenino	48	10,06 (11,89)	6,13 (14,36)	8,83 (13,27)	40,06 (6,28)

Nota: La Desviación típica se presenta entre paréntesis.

En la tabla 6.64 podemos interpretar la prueba T que asume varianzas homogéneas en todos lo casos. Los resultados obtenidos nos conducen al rechazo de la hipótesis nula de igualdad de medias en las variables: liderazgo, sensibilidad social y respeto-autocontrol.

Tabla 6.64. Resumen del procedimiento prueba T para las variables de Socialización desde padres según género.

VARIABLES DEPENDIENTES	T	P
liderazgo	-3,07	0,002*
jovialidad	-0,648	0,518
sensibilidad social	-3,22	0,002*
respeto-autocontrol	-2,87	0,005*
terquedad	0,41	0,678
apatía-retraimiento	-0,54	0,588
ansiedad-timidez	-0,71	0,475
critierial-socialización	-1,44	0,152

Los gl para la prueba fueron 154

Por tanto, podemos concluir que las diferencias entre las medias de dichas variables son estadísticamente diferentes; o lo que es lo mismo, los chicos y las chicas participantes de nuestro estudio son percibidos de forma diferente por sus padres en cuanto al liderazgo, sensibilidad social y respeto-autocontrol que manifiestan.

6.2.4.6 Socialización atendiendo al género desde profesores

En cuanto al estudio de la socialización de los alumnos de altas habilidades a través de la percepción del profesorado, podemos apreciar en la tabla 6.65 y 6.66 las puntuaciones medias obtenidas en las variables estudiadas para chicos y chicas.

Tabla 6.65. Media y desviación típica de las variables de socialización desde profesores según género.

GRUPO	N	liderazgo	jovialidad	sensibilidad	respeto-
-------	---	-----------	------------	--------------	----------

				social	autocontrol
Masculino	110	81,65 (19,84)	62,67 (32,34)	60,33 (31,32)	67,90 (30,65)
Femenino	48	85,79 (19,47)	76,15 (26,52)	74,85 (31,21)	80,79 (24,21)

Nota: La Desviación típica se presenta entre paréntesis.

Tabla 6.66. Media y desviación típica de las variables de socialización desde profesores según género.

GRUPO	N	jovialidad	apatía- retraimiento	ansiedad- timidez	criterial- socialización
Masculino	110	32,04 (28,97)	34,20 (28,38)	24,43 (20,76)	70,35 (31,12)
Femenino	48	26,79 (26,59)	24,17 (22,36)	16,67 (16,14)	83,44 (21,76)

Nota: La Desviación típica se presenta entre paréntesis.

En la tabla 6.67 se aprecia la prueba t de Student para diferencia de medias que nos permite rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias en las variables jovialidad, sensibilidad social, respeto-autocontrol, apatía retraimiento, ansiedad-timidez y criterial-socialización. Es decir, los chicos y las chicas participantes de nuestro estudio, son percibidos de forma diferente por los profesores en cuanto a su sensibilidad social, jovialidad, respeto-autocontrol, apatía-retraimiento, ansiedad-timidez y criterial-socialización.

Tabla 6.67. Resumen del procedimiento prueba T para las variables de Socialización desde profesores según género.

VARIABLES DEPENDIENTES	T	gl	P
---------------------------	---	----	---

liderazgo	-1,21	156	0,227
jovialidad	-2,74 [*]	108	0,007 [*]
sensibilidad social	-2,68	156	0,008 [*]
respeto-autocontrol	-2,82 [*]	112	0,006 [*]
terquedad	1,07	156	0,285
apatía-retraimiento	2,17	156	0,031 [*]
ansiedad-timidez	2,53 [*]	113	0,013 [*]
criterial-socialización	-2,64	156	0,009 [*]

^{*}No se asume homogeneidad de varianzas.

6.3 Discusión de resultados

Los resultados procedentes de nuestro estudio muestran que los alumnos superdotados y/o talentos manifiestan niveles altos de inteligencia emocional. Estos datos coinciden con los hallados por Zeidner et al. (2005), quienes demuestran que los superdotados obtenían mayores puntuaciones en el MSCEIT (Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Tes) que en el SSRI (Schutte Self-Report Inventory of Emotional Intelligence), tal y como comentamos en el capítulo tercero. Cuando se analizan los datos de esta investigación se comprueba que las puntuaciones son diferentes según el instrumento de medida que se utilice. Por ejemplo, el MSCEIT como prueba emocional cognitiva permite obtener puntuaciones diferentes a las que se obtienen con el SSRI que es un inventario de autoinforme.

Asimismo, encontramos una cierta similitud entre nuestros resultados y los hallados por Chan (2003), quien pone de manifiesto que los superdotados de su estudio obtenían puntuaciones altas en los componentes que describen las habilidades sociales; en este sentido, hemos de señalar que nuestros alumnos logran puntuaciones elevadas en el componente referido a las habilidades sociales.

Respecto al género, hemos de indicar que en nuestro estudio hemos hallado diferencias estadísticamente significativas en una de las variables (autocontrol).

Estos resultados no coinciden con los hallados por Chan (2003), quien no encontró diferencias referidas al género. En dicho estudio, las chicas obtuvieron mejores resultados que los chicos, tanto en la puntuación global como en las variables referidas a: percepción, regulación y utilización de las emociones, aunque estas no fueron significativas. Se podría argumentar como razón plausible que las chicas subestiman sus propias competencias o que los chicos hayan sobreestimado las suyas, o ambas razones pueden argumentarse. Las diferencias de género se podrían deber a la estimación de la cultura masculina dominante en la cultura china. Sin embargo, si hay o no diferencias reales en relación al género, o si estas diferencias reales son producto de la cultura deberían seguir estudiándose.

Sin embargo, los datos procedentes de nuestra investigación sí coinciden con los hallados por Dauber y Benbow (1990), Zeidner et al. (2005) quienes hallan diferencias significativas entre las chicas y los chicos superdotados. Ahora bien, dicen los autores que debido a la escasa muestra de superdotados, las diferencias de género no se deberían considerar. La interpretación que hacen los autores es que los chicos ponen más recursos cognitivos a funcionar cuando se presentan problemas emocionales, mientras que las chicas actúan tanto con sus recursos cognitivos como con los emocionales.

Respecto a la personalidad podemos decir que nuestros datos coinciden con los hallados por otros investigadores. Así, los trabajos de Scholwiski y Reynolds (1985) indican que los alumnos con mayor nivel intelectual manifiestan menores niveles de ansiedad que el resto de sus compañeros. En el mismo sentido apuntan los datos de Davis y Connell (1985), quienes encontraron niveles más bajos de ansiedad en superdotados cuando los compararon con sus compañeros de niveles intelectuales medios. Los resultados de Milgran y Milgran (1976) apuntan en la misma dirección cuando dicen que las niñas israelíes con altos niveles de CI obtenían puntuaciones más bajas de ansiedad con respecto a sus compañeras de niveles medios de inteligencia.

Los datos procedentes de nuestra investigación sobre personalidad, también coinciden, en parte, con los hallados por Fernández (2005), porque tanto los excepcionales de nuestra muestra como los que ella ha estudiado obtienen puntuaciones de 5 y 6 en la escala eneatis, lo cual indica que se sitúan dentro del perfil general promedio. Sin embargo, los superdotados estudiados por

Fernández puntúan ligeramente por encima de la media en el Factor E (sumiso-dominante), denotando una cierta tendencia hacia la dominancia, mientras que nuestros alumnos muestran una leve tendencia hacia la sumisión. Hay que destacar que respecto a los factores sereno-aprensivo y relajado-tenso, nuestros datos se corresponden con los hallados por la autora; es decir, tanto los superdotados estudiados en la Comunidad de Madrid como los alumnos excepcionales estudiados en la Región de Murcia muestran una cierta tendencia hacia la serenidad y relajación, proporcionando un perfil bastante homogéneo.

Respecto al género, nuestros datos coinciden con los de otros autores que han obtenido diferencias estadísticamente significativas en alguno de los factores de personalidad (Fernández, 2005; Karnes, Chauvin, y Trent, 1984). Nuestros resultados indican que las chicas son más entusiastas, emprendedoras, extravertidas y excitables. Datos que coinciden en parte con los hallados por Fernández (2005), quien indica diferencias en los siguientes factores: sobrio-entusiasta y dependencia-independencia; es decir, las chicas se muestran más entusiastas e independientes que los chicos. De la misma manera, las diferencias encontradas por Karnes y et al. (1984) acerca de que las superdotadas mostraban mayores índices de sensibilidad y mayor excitabilidad que los superdotados concuerdan con los nuestros. Sin embargo, nuestros resultados no coinciden con los hallados por Olszewski-Kubilius, Kulieke y Krasney (1988), quienes encuentran que los chicos obtienen puntuaciones significativamente más elevadas en la variable dominancia, mientras que las chicas son más autosuficientes. No obstante, existen algunas diferencias entre los datos comentados y los ofrecidos por Killian (1983), quien no encontró diferencias entre géneros.

Respecto a la adaptación, nuestros resultados no coinciden con los obtenidos por Fox (1976) quién halló que las chicas habían obtenido puntuaciones más elevadas que los chicos en adaptación social. Nuestros resultados no revelan diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas en cuanto a niveles de adaptación.

En relación a la socialización nuestros resultados ponen de manifiesto que los alumnos cuentan con niveles altos de socialización. Dichos resultados coinciden con los hallados por Lehman y Erdwins (1981), quienes obtuvieron puntuaciones elevadas en socialización cuando estudiaban a los superdotados

frente a los no superdotados. Sin embargo, Bonsall y Stefflre (1955) encontraron escasas diferencias entre superdotados y no superdotados en aspectos tales como sociabilidad. No obstante, conviene destacar que la mayoría de las investigaciones sobre socialización revisadas se hacen a partir de las percepciones de los propios alumnos y no considerando la opinión de agentes externos (padres y profesores), como en nuestro caso.

6.4 Conclusiones

Para finalizar este capítulo nos gustaría destacar los siguientes aspectos:

En primer lugar, que los alumnos identificados con altas habilidades en la Región de Murcia manifiestan niveles altos de inteligencia emocional. Se aprecian diferencias entre chicos y chicas en autocontrol, sin embargo no detectamos diferencias en la inteligencia emocional considerando el perfil de la excepcionalidad de los alumnos y el ciclo educativo.

En segundo lugar, hemos de decir que los alumnos obtienen puntuaciones medias en las variables referidas a la personalidad. Sin embargo, encontramos diferencias en función del ciclo educativo y el perfil cognitivo de los alumnos en las variables referidas a inteligencia baja-alta y sencillo-astuto. Los superdotados son los que obtienen una puntuación más elevada en el factor inteligencia, mientras que el talento simple obtiene la puntuación más baja. Asimismo, los niños de tercer ciclo obtienen puntuaciones más altas que el resto de ciclos, siendo las puntuaciones más bajas las obtenidas por el ciclo de Infantil.

En cuanto al factor sencillo-astuto la mayor discrepancia se aprecia entre los alumnos de altas habilidades de infantil y los de primer ciclo de Primaria. Los niños de Infantil tienen una tendencia hacia el polo sencillo, mientras que los niños del primer ciclo se aproximan al polo astuto.

En cuanto al género, los datos indican diferencias en los siguientes factores: sobrio-entusiasta; cohibido-emprendedor; introversión-extraversión y calma-

excitabilidad. Las diferencias indican que las chicas tienden hacia los polos positivos mientras que los chicos se aproximan a los negativos.

En tercer lugar, los niveles de adaptación que expresan los alumnos de altas habilidades son óptimos. Existen diferencias estadísticamente significativas en los niveles de adaptación general, escolar, personal, social y familiar en función del perfil intelectual que manifiestan los alumnos. Los superdotados son los que manifiestan una ligera tendencia hacia la inadaptación. No se aprecian diferencias cuando analizamos los niveles de adaptación atendiendo al género y al ciclo educativo.

En cuarto lugar, los resultados indican que los padres perciben de manera diferente la socialización atendiendo al perfil excepcional; por ejemplo los padres de un superdotado tienen una percepción distinta a la que tienen los padres de un talento. Lo mismo ha ocurrido en el análisis realizado sobre el género, los padres, en función de que su hijo sea chico o chica, valoran de modo diferente las siguientes variables: liderazgo, sensibilidad social y respeto-autocontrol de socialización. Sin embargo, no se aprecian diferencias en función del ciclo educativo.

Por último, los datos indican que los profesores no perciben la socialización de manera diferente en los alumnos según su perfil intelectual y el ciclo educativo; respecto al género los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas a favor de las chicas en las siguientes variables: jovialidad, sensibilidad social, respeto-autocontrol, apatía-retraimiento, ansiedad-timidez y criterial-socialización. En general, tanto padres como profesores perciben una óptima socialización de los alumnos con altas habilidades participantes en la investigación.

Bibliografía

- Allport, G. W., Vernon, P. E. y Lindzey, G. (1970). *Manual for the study of values: A scale for measuring the dominant interest in personality*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Almeida, L. S y Oliveira, E.P. (2002). Os professores na identificação dos alunos sobredotados. In L.S. Almeida, E.P. Oliveira y A.S. Melo (Orgs.), *Alunos sobretodados: Contributos para a sua identificação e apoio*. Braga: ANEIS.
- Almeida, L.S, Oliveira, E., Silva, M. y Oliveira, C. (2002). O Papel dos professores na identificação de crianças sobredotadas: Construção e validação de uma escala de despiste. *Inovação*, 15 (1/3), 163-179.
- Alvino, J. McDonnell, R. y Richert, E.S. (1981). National survey of identification practices in gifted and talented education. *Exceptional Children*, 48, 124-132.
- Armstrong, Th. (1994). *Multiple Intelligences in the classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, Virginia: ASCD (Traducción Castellano. *Inteligencias Múltiples en el aula*. Buenos Aires: Manantial, 1999).
- Artiles, C. et al (2003). *Orientaciones para la detección e identificación del alumnado que presenta altas capacidades y su intervención educativa*. Las Palmas de Gran

Canaria: Consejería de Educación Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.

Artiles, C. y Jiménez, E.J (Coords) (2005a). Introducción a la atención educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales. Volumen I. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las palmas de Gran Canaria.

Artiles, C. y Jiménez, E.J (Coords) (2005b). Procedimientos e instrumentos para detección e identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales intelectuales. Volumen II. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las palmas de Gran Canaria.

Artiles, C. y Jiménez, E.J (Coords) (2005c). La respuesta educativa para el alumnado con altas capacidades intelectuales. Volumen III. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.

Austin, A.B. y Draper. D.C. (1981). Peer relationships of the academically gifted: A review. *Gifted Child Quarterly*, 25, 129-133.

Bachtold, L. M. (1969). Personality differences among high ability underachievers. *The Journal of Educational Research*, 63(1), 16-68.

Baker, J. A. (1995). Depression and suicidal ideation among academically gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 39(4), 218-223.

Bar-On, R. (1997). *The Emotional Intelligence Inventory (EQ-i):* Technical manual. Toronto, Canada7 Multi-Health Systems.

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. In R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.

Bar-On, R. (2004). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I): Rationale, description, and summary of psychometric properties. In G.

- Geher (Ed.), *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy* (pp. 115-146). Hauppauge, N.Y: Nova Science.
- Bartkovich, K. G. y George, W. C. (1980). *Teaching the gifted and talented in the mathematics classroom*. Washington, DC: National Education Association.
- behavioral problems and competence. *Roeper Review*, 22, 18-21.
- Benbow, C. y Minor, L (1990) Cognitive profiles of verbally and mathematically precocious students. *Gifted Child Quarterly*, National Association for Gifted Children Winter 34, No. 1, pp. 21-26.
- Benbow, C.P. (1983). Adolescence of the mathematically precocious: A five year longitudinal study. In C.P. Benbow and J.C. Stanley (Eds.), *Academic precocity: Aspects of its development* (pp. 9-37). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Benbow, C.P., Stanley, J.C., Zonderman, A.B., y Kirk, M.K. (1983). Structure of intelligence of intellectually precocious children and of their parents. *Intelligence*, 7, 129-152.
- Benito, Y. (1996a). *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Salamanca: Amarú.
- Benito, Y. (1996b). *Inteligencia y algunos factores de personalidad en superdotados*. Salamanca: Amarú.
- Bermejo, M.R. (1995). El insight en la solución de problemas: Cómo funciona en los alumnos superdotados. *Tesis Doctoral*. Universidad de Murcia.
- Bireley, M. (1991). Learning styles: One way to help gifted adolescents understand and choose life styles. In M. Bireley y J. Genshaft (Eds.), *Understanding the gifted adolescent: Educational, developmental, and multicultural issues* (pp. 189-200). New York: Teachers College Press.

- Bonsall, M. R. y Stefflre, B. (1955). The temperament of gifted children. *California Journal of Educational Research*, 6(4), 162-165.
- Borland, J. H. y Wright, L. (1994). Identifying young, potentially gifted, economically disadvantaged students. *Gifted Child Quarterly*, 38, 164-171
- Brennan, P.T. y Piechowski, M. (1991). A developmental framework for self-actualization: Evidence from casestudies. *Journal of Humanistic Psychology*, 31, 43-64.
- Briggs-Myers, I. (1962). *The Myers-Briggs type indicator*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, Inc.
- Brody, L.E. y Benbow, C.P. (1986). Social and emotional adjustment of adolescents extremely talented in verbal or mathematical reasoning. *Journal of Youth and Adolescence*, 15, 1-18.
- Buendía, P. Colás, P. y Hernández, F. (1997). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw Hill.
- Burke, B.S., Jensen, D.W. y Terman, L.M. (1930). *The promise of youth. Genetic Studies of Genius (vol.III)*. Stanford: Stanford University Press.
- Campbell, L. et al. (1996). *Teaching and learning through multiples intelligences*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Castelló, A. (2002). Material aportado para el curso sobre detección, identificación e intervención de alumnos de Altas Capacidades. Organizado por la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de Canarias.
- Castelló, A. y Batlle, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo (Theoretical Aspects of Gifted and Talented: A Protocol Model). *FAISCA*, 6, 26-66.

- Cattell, R.B. (1945). Personality traits associated with abilities. II: With verbal and mathematical abilities. *Journal of Educational Psychology*, 36, 475-486.
- Cattell, R.B., Barton, K. y Dielman, T.E. (1972). Prediction of school achievement from motivation, Personality and ability measures. *Psychological Reports*, 30,35-43.
- Cattell, R. B., Cattell, M. D. y Johns, E. (1984). *Manual and Norms for the High School Personality Questionnaire*. Champaign, IL: Institute for Personality and Ability Testing.
- Chan, DW. (2003). Dimensions on emotional intelligence and their relationships with social coping among gifted adolescents in Hong Kong, *Journal of youth and Adolescence*, 32, 6, 409-418.
- Chang, L. L. (1985). Who are the mathematically gifted elementary school children? *Roeper Review*, 8 (2), 76-79.
- Chiriboga, R.D. y Franco, J.E. (2002). Validación de un test de Inteligencia Emocional en niños de diez años de edad. 1-11.
- Chittenden, E. (1991) Authentic assessment, evaluation, and documentation. In: V. Perrone (ed.). *Expanding Student Assessment for Supervision and Curriculum Development*; (pp. 22-31). Alexandria, VA: Association.
- Clark, (1989). Screening and Identifying students talented in the visual arts: Clark's Drawing Abilities Test. *Gifted Child Quarterly*, 33 (3), 98-105.
- Coan, R.W. y Cattell, R.B. (1990). *Cuestionario de personalidad para niños (6-8 años)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Colangelo, N. y Assouline, S. G. (1995). Self-concept of gifted students: Patterns by self-concept, domain grade level, and gender. In F. J. Mönks (Ed.), *Proceedings from the 1994 European council on high ability conference* (pp. 66-74). New York: Wiley.

- Coleman, L. J. (2001). A "rag quilt": Social relationships among students in a special high school. *Gifted Child Quarterly*, 45(3), 164-173.
- Cornell, D. G. (1990). High ability students who are unpopular with their peers. *Gifted Child Quarterly*, 34(4), 155-160.
- Cornell, D. G., Delcourt, M. B., Bland, L. D., Goldberg, M. D. y Oram, G. (1994). Low incidence of behavior problems among elementary school students in gifted programs. *Journal for the Education of the Gifted*, 18(1), 4-19.
- Cross, T. L., Coleman, L. J. y Terhaar-Yonkers, M. (1991). The social cognition of gifted adolescents in schools: Managing the stigma of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 15, 44-55.
- Cross, TL, Coleman, L.J. y Stewart, R.A. (1995). Psychosocial diversity among gifted adolescents: An exploratory study of two groups. *Roeper Review*, 17(3), 181-185.
- Dabrowski, K. (1937). Psychological basis of self-mutilation. *Genetic Psychology Monographs*, 19, 1-104.
- Dabrowski, K. (1964). *Positive Desintegration*. London: Little Brown.
- Dabrowski, K. (1967) *Personality Shaping Through Positive Disintegration*. Boston: Mass Little, Brown.
- Dabrowski y Piechowski (1977). *Theory of levels of emotional development* (2 vols). Oceanside, NY. Dabor.
- Dagget-Pollins, L. (1983). The effects of acceleration on the social and emotional development of gifted students. In C. P. Benbow y J. C. Stanley (Eds.), *Academic precocity: Aspects of its development* (pp. 160-178). Baltimore: Johns Hopkins University Press.

- Dark, V. J. y Benbow, C. P. (1991). Differential enhancement of working memory with mathematical and vertical precocity. *Journal of Educational Psychology*, 83, 48-60.
- Dauber, S.L y Benbow, C.P. (1990). Aspects of personality and peer relations of extremely talented adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 34(1), 10-14.
- Davids, A. (1966). Psychological characteristics of high school male and female potential scientists in comparison with academic underachievers. *Psychology in the Schools*, 3, 79-87.
- Davidson, J.E. y Sternberg, R.J. (1984). The role of insight in intellectual giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 28, 58-64.
- Davidson, J.E. y Sternberg, R.J.(1986) (Eds.). *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davis, H. B. y Connell, J. P. (1985). The effect of aptitude and achievement status on the self-system. *Gifted Child Quarterly*, 29(3), 131-135.
- Dawda, D. y Hart, S. (2000). Assessing emotional intelligence: reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I) in university students. *Personality and Individual Differences*, Apr, 28(4), 797-812
- Delisle, J.R. (1992). *Guiding the social and emotional development of gifted youth: A practical guide for educators and counselors*. New York: Longman.
- Delisle, J.R., Gubbins, E.J. y Reis (1981). The revolving door identification and programming model. *Exceptional Children*, 48, 2, 152-155.
- D'Heurle, A., Mellinger, J.C. y Haggard, E.A. (1959). Personality, intellectual, and achievement patterns in gifted children. *Psychological Monographs*, 73 (13, Whole No. 555), 1-28.

- Feldman, D.H. y Goldsmith, L.T. (1986). *Nature's Gambit: Child Prodigies and the Development of Human Potential*. New York: Basic Books.
- Ferguson, L.R. y Maccoby, E.E. (1966). Interpersonal correlates of differential abilities. *Child Development*, 37, 549-571.
- Fernández, S. (2005). Análisis de la personalidad de un grupo de superdotados a través del cuestionario HSPQ. *Un Poco de Todo. Programa de Enriquecimiento Educativo*, 7. pp.: 33-39. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N. S. y Ravira, M. (1998). Adaptación al Castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al.: datos preliminares. *Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica*. Málaga.
- Ferrando, M., Prieto, M.D. Ferrándiz, C y Sánchez, C. (2005) Inteligencias múltiples y creatividad. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 7, (3).
- Ferrando, M., Sánchez, C., Parra, J. y Prieto, L. (2006). Emotional intelligence and gifted children. Paper presented to the ECER. September, Ginebra.
- Flanagan, A. y Arancibia, V. (2005) Academic Talent: Analysis of the Identification of Talented Students by Teachers. *PSYKHE*, 14, (1), 121-135.
- Fox, L. H. (1976). Sex differences in mathematical precocity: Bridging the gap. In D. P. Keating (Ed.), *Intellectual talent research and development* (pp. 183-214). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Freeman, J. (1979). *Gifted children*. Lancaster, England: MTP Press Limited.
- Freeman, J. (1983). Emotional problems of the gifted child. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24(3), 481-485.

- Freeman, J. (1998). *El desarrollo emocional del más capaz*. Ponencia presentada al Primer Congreso de Educación de la Alta Inteligencia, Mendoza, Argentina.
- Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definition. *Gifted Child Quarterly*, 29(3), 103-112.
- Gagné, F. (1991). Toward a differentiated model of giftedness and talent. En N. Colangelo y G.A. Davis (Eds.). *Handbook of gifted education* (pp.: 65-80). Boston Allyn and Bacon.
- Gagné, F. (1993). Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. In K. A. Heller, F. J. Monks y A. H. Passow (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp. 63-85). Oxford: Pergamon Press.
- Gallagher, J.J. (1958). Peer acceptance of highly gifted children in elementary school. *Elementary School Journal*. 58, 465-470.
- Gallagher, J.J. (1979). Issues in education for the gifted. En A.H. Passow (Ed.). *The gifted and talented. Their education and development. The Seventy-eighth Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gallagher, S.A. (1990). Personality patterns of the gifted. *Understanding our Gifted*, 3, 11-3.
- Gallucci, N. T., Middleton, G. y Kline, A. (1999). Intellectually superior children and behavioral problems and competence. *Roeper Review*, 22, 18-21.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books. (Traducción Castellano, Estructuras de la mente. La teoría de las Inteligencias Múltiples. México: Fondo de Cultura Económica, 1987. Última Edición 2001).

- Gardner, H. (1993a). *Creating minds: An anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gandhi*. New York: Basic Books. (Traducción Castellano, *Mentes creativas*. Barcelona: Paidós, 1997).
- Gardner, H. (1993b). *Multiple Intelligences. The theory in practice*. New York: Basic Books. (Traducción Castellano. *Inteligencias Múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós, 1995. Última Edición 1998).
- Gardner, H., Feldman, D. y Krechevsky, M. (1998a). *Project Spectrum: Building on Children's Strengths: The Experience of Project Spectrum*. N. Y.: Teachers College press. (Traducción Castellano, *El Proyecto Spectrum*. Tomo I: Construir sobre las capacidades infantiles. Madrid: Morata, 2000).
- Gardner, H., Feldman, D. y Krechevsky, M. (1998b). *Project Spectrum: Early Learning Activities*. N. Y.: Teachers College press. (Traducción Castellano, *El Proyecto Spectrum*. Tomo II: Actividades de aprendizaje en Educación Infantil. Madrid, Morata, 2000).
- Gardner, H., Feldman, D. y Krechevsky, M. (1998c). *Project Spectrum: Preschool Assessment Handbook*. N. Y.: Teachers College Press. (Traducción Castellano, *El Proyecto Spectrum*. Tomo III: Manual de evaluación para la Educación Infantil. Madrid: Morata, 2000).
- Garland, A.F. y Zigler, E. (1999). Emotional and behavioural problems among highly intellectually gifted youth. *Roeper Review*, 22 (1), 41-44.
- Genovard Roselló, C. (1990). *Estudio preliminar sobre la identificación del alumno superdotado*. Madrid: Fundación Juan March. Serie Universitaria.
- Genovard, C. y Castelló, A. (1990). *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Madrid: Pirámide. Gómez, A., y Rodríguez, R. I. (1993). Talento. En L. Pérez Sánchez (Dir.). *Diez palabras clave en superdotados* Navarra: Verbo Divino.

- George, D. (1992). *The challenge of the able child*. London: David Fulton.
- Goleman, D.P. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ for Character, Health and Lifelong Achievement*. New York: Bantam Books.
- Gonzalez, C. (1993). La identificación de los alumnos superdotados y con talento en las primeras etapas de ámbito instruccional. *Tesis doctoral*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Grau, S. (1995). La formación de los profesores de primaria con alumnos superdotados. *Tesis doctoral*. Universidad de Murcia.
- Grossberg, L.N. y Cornell, D.G. (1988). Relationship between personality adjustment and high intelligence: Terman versus Hollingworth. *Exceptional Children*, 55, 266-272.
- Guilford, J. P. (1977). *Way beyond the IQ*. Buffalo, New York: Bearly Limited.
- Hagan, E. (1980). *Identification of the gifted*. New York: Teachers College Press.
- Haier, R.J. y Denham, S.A. (1976). A summary profile of the nonintellectual correlates of mathematical precocity in boys and girls. In D.P. Keating (Ed.), *Intellectual talent: Research and development* (pp. 225-241). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Harmon, D. (2002). They won't teach me: The voices of gifted African American inner-city students. *Roeper Review*, 24, 68-75.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Prop for Children*. Denver, CO: University of Denver.
- Hernández y Hernández, P. (2002). TAMAI. *Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil*. Madrid: TEA ediciones.

- Hoehn, L. y Birely, M.K. (1988). Mental process preferences of gifted children. *Illinois Council for the Gifted Journal*, 7, 28-31.
- Hollingworth, L.S. (1942). *Children above 180 IQ Stanford-Binet: Origin and development*. Yonkers-on-Hudson, NY: World Book Co.
<http://www.infomedonline.com.ve/medifami/medf91art2.pdf>.
- Hultgren, H. y Marquandt, M. (1986, April). *A self-perception profile of Rocky Mountain Talent Search Summer Institute participants*. Paper presented at the annual meeting of the American Orthopsychiatric Association, Chicago.
- Izquierdo Martínez, A. (1990). La superdotación. Modelos, estrategias e instrumentos para su identificación. *Tesis doctoral no publicada*. Madrid.
- Jacobs, J.C. (1971). Rorschach studies reveal possible misinterpretation of personality traits of gifted students. *Journal of Personality Assessment*, 47, 303-304.
- Janos, P.M. y Robinson, N.M. (1985). Psychosocial development in intellectually gifted children. In F.D. Horowitz and M. O'Brien (Eds.). *The gifted and talented: Developmental perspectives* (pp. 149-195). Washington, DC: American Psychological Association.
- Janos, P.M., Fung, R.C. y Robinson, N.M. (1985). Friendship patterns in highly intelligent children. *Roeper Review*, 8(1), 46-49.
- Jiménez, C. (2002). Diagnóstico y educación de los más capaces. UNED: Madrid.
- Kaiser, C. R. y Berndt, D. J. (1985). Predictors of loneliness in the gifted adolescent. *Gifted Child Quarterly*, 29(2), 74-77.
- Kaiser, C.F., Berndt, D.J. y Stanley, G. (1987). Moral Judgement and Depression in Gifted Adolescents. Paper presented at the 7th World Conference on Gifted and Talented Children. Salt Lake City, Utah.

- Karnes, F. A., Chauvin, J. C. y Trent, T. J. (1984). Leadership profiles as determined by the HSPQ of students identified as intellectually gifted. *Roeper Review*, 7(1), 46-48.
- Karnes, F.A. y Wherry, J.N. (1981). Self-concepts of gifted students as measured by the Piers-Harris children's self-concept scale. *Psychological Reports*, 49, 903-906.
- Kaufman, A.S. y Kaufman, N.L (1994) *Kaufman Brief Intelligence Test*. Circle Pines, MN. Traducción Castellano, 1997. Madrid: TEA Ediciones.
- Kennedy, W. A. (1962). MMPI profiles of gifted adolescents. *Journal of Clinical psychology*, 18, 148-149.
- Ketcham, R. y Zinder, R. T. (1977). Self-attitudes of the intellectually and socially advantaged student: Normative study of the Piers-Harris children's self-concept scale. *Psychological Reports*, 40, 111-116.
- Killian, J. (1983). Personality characteristics of intellectually gifted secondary students. *Roeper Review*, 6(1) 39-42.
- Krug, S. E., Sweeney, A. B. y Cattell, R. B. (1976). *Handbook for the School Motivation Analysis Test (SMAT)*. Champaign, IL: Institute for Personality and Ability Testing.
- Krutetskii, V.A. (1986). Gifted education. A comprehensive view. Boston, Canada: Little Brown y Co. (Canada) Ltd.
- Lehman, E. B. y Erdwins, C. J. (1981). The social and emotional adjustment of young, intellectually gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 25(3), 134-137.
- León, O.G. y Montero, I. (2003) (3ª ed.). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. Madrid: Mc Graw-Hill.

- Lessinger, L. M. y Martinson, R. A. (1961, March). The use of the California Psychological Inventory with gifted pupils. *Personnel and Guidance Journal*, 572- 575.
- Lewis, W.D. (1943). Some characteristics of very superior children. *Journal of Genetic Psychology*, 62, 301-309.
- Lohman, D. F. (1994). Spatially gifted, verbally inconvenienced. In N. Colangelo, S. G. Assouline, y D. L. Ambrosion (Eds.). *Talent development: Proceedings from the 1993 Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development* (pp. 251-264). Dayton, OH: Ohio Psychology Press.
- Lucito, L. J. (1964, September). Independence-conformity behavior as a function of intellect: Bright and dull children. *Exceptional Children*, 31, 5-13.
- Maddux, C. D., Scheiber, L. M. y Bass, J. E. (1982). Self-concept and social distance in gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 26(2), 77-81.
- Maker, C. (1977). *Providing programs for the gifted handicapped*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Marland, S. P. (1972). *Education of the gifted and talented. (2 Vols.)*. Report to congress of the United States Commissioner of Education. Washington, DC: US Government Printing Office.
- Marsh, H. y Richards, G. E. (1988). Tennessee self-concept scale: Reliability, internal structure and construct validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 612-624.
- Martínez Olmo (2002). *El cuestionario. Un instrumento para la investigación de las ciencias sociales*. Barcelona: Alertes Psicopedagogía.

- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and EI: Educational implications* (pp. 3-34). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. y Salovey, P. (2000). Models of emocional intelligence. En R. Sternberg (ed), *Handbook of Intelligence* (pp. 396-420). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Perkins, D. M., Caruso, D. y Salovey, P. (2001). Emotional intelligence and giftedness. *Roeper Review*, 23, 131-137.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2002). *Mayer-Slovev-Caruso Emotional Intelligence Test. (MSCEIT) user's*. Toronto: MHS Publishers.
- Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D. y Sitarenios, G. (2001). Emocional Intelligence as a Standard Intelligence. *Emotion*, 1(3), 232-242.
- McGinn, P. V. (1976). Verbally gifted youth: Selection and description. In D. P. Keating, (Ed.), *Intellectual talent: Research and development*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Metha, A. y McWhirter, E. H. (1997). Suicide ideation, depression, and stressful life events among gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 20(3), 284-304.
- Milgram, R. M. y Milgram, N. A. (1976). Personality characteristics of gifted Israeli children. *The Journal of Genetic Psychology*, 129, 185-194.
- Miller, R. C. (1990). Discovering Mathematical Talent. (ERIC Digest No. E482). *ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Mitchell, J. V., Jr. (Ed.) (1985). *The ninth mental measurements yearbook* (Volumes 1 y 2). Lincoln, NE: The Buros Institute of Mental Measurements de California California Test of Personality.

- Mönks, F.J. (1992). Desarrollo de los adolescentes superdotados. En Y. Benito Mate (Coord.). *Desarrollo y educación de los niños superdotados* Salamanca: Amarú.
- Mönks, F.J. y Van Boxtel, H.W. (1988). Los adolescentes superdotados: una perspectiva evolutiva. En J. Freeman (Dir.). *El niño superdotado. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Aula XXI de Santillana.
- Mönks, F.J., Van Boxtel, H.W., Roelofs, J.J. y Sanders, M.P.M. (1986). The identification of gifted children in secondary education and a description of their situation in Holland. En K.A. Heller y J.F. Feldhusen (Eds.), *Identifying and nurturing the gifted. An International Perspective* (pp. 39-66). Toronto: Hans Huber.
- Moon, S. M. (2002). *Personal talent*. Paper presented at the National Association for Gifted Children, Denver, CO.
- Moon, S. M. (2004). *Social/Emotional Issues, Underachievement, and Counseling of Gifted and Talented Students*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Moon, S.M., Kelly, D.R. y Feldhusen, J.F. (1997). Specialized counselling services for gifted youth and their families: A needs assessment. *Gifted Child Quarterly*, 41(1), 16-25.
- Moon, S. M., Swift, S. y Shallenberger, A. (2002). Perceptions of a self-contained class of fourth- and fifth-grade students with high to extreme levels of intellectual giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 46(1), 64-79.
- Neiderer, K., Irwin, R. J., Irwin, K. J. y Reilly, I. J. (2003). Identification of mathematically gifted children in New Zealand. *High Abilities Studies*, 14(1) 71-84.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 22(1), 10-17.

- Neihart, M. (2002a). Delinquency and gifted children. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson y S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 103-112). Waco, TX: Prufrock.
- Neihart, M. (2002b). Gifted children and depression. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson y S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 93-102). Waco, TX: Prufrock Press.
- Neihart, M. (2002c). Risk and resilience in gifted children: A conceptual framework. In M. Neihart y S. M. Reis y N. M. Robinson y S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 113-122). Waco, TX: Prufrock.
- Neihart, M., Reis, S., Robinson, N. y Moon, S. M. (Eds.). (2002). *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* Waco, TX: Prufrock.
- Nelson, E.A. y Maccoby, E.E. (1966). The relationship between social development and differential abilities on the Scholastic Aptitude Test, *Merrill-Palmer Quarterly*, 12, 269-284.
- O'Connor, K.J. (2005). Stereotypes and Beliefs Regarding Intellectually Gifted Students: Perceptions of Pre-Service School Counselors. Doctoral Dissertation University of Connecticut.
- O'Connor, K.J. (2005). Stereotypes and Beliefs Regarding Intellectually Gifted Students: Perceptions of Pre-Service School Counselors. Doctoral Dissertation University of Connecticut.
- O'Boyle, M. W., Alexander, J. E., y Benbow, C. P. (1991). Enhanced right hemisphere activation in the mathematically precocious: A preliminary EEG investigation. *Brain and Cognition*, 17, 138-153.

- O'Boyle, M., y Benbow, C. P. (1990). Enhanced right hemisphere involvement during cognitive processing may relate to intellectual precocity. *Neuropsychologia*, 28, 211-216.
- Olszewski-Kubilius, P., Kulieke, M.J. y Krasney, N. (1988). Personality dimensions of gifted adolescents: A review of the empirical literature. *Gifted Child Quarterly*, 32, 347-352.
- Parker, W. D. (1996). Psychological adjustment in mathematically gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 40, 154-157.
- Parra, J. Ferrando, M., Prieto, MD. y Sánchez, C. (2005). Características de la producción creativa en los niños con altas habilidades, *Sobredotação*, 6, 77-98.
- Payne, D.A., Halpin, W.G. y Ellen, C.D. (1973). Personality trait characteristics of differentially gifted students. *Psychology in the Schools*, 10, 189-195.
- Pearson, M. y Beer, J. (1991). Self-consciousness, self-esteem, and depression of gifted school children. *Psychological Reports*, 66, 960-962.
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Petrides, K. V., Furnham, A. y Frederickson, N. (2004). Emotional intelligence. *The Psychologist*, 17, 574-577.
- Piechowski, M. M. (1989). Developmental potential and the growth of self. In J. VanTassel-Baska and P. Olszewski-Kubilius (Eds.), *Patterns of influence on gifted learners: The home, the self, and the school* (pp. 87-101). New York: Teachers College Press.

- Piechowski, M. M. (1992). Giftedness for all seasons: Inner peace in time of war. In N. Colangelo, S. G. Assouline, y D. L. Ambrosion (Eds.), *Talent Development. Proceedings of the Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development* (pp. 180-203). Unionville, NY: Trillium.
- Porter, R.B. y Cattell, R.B. (1990). *Cuestionario de Personalidad para niños*. Madrid: TEA ediciones.
- Prieto, M.D. (1997). *Identificación evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. Málaga: Aljibe.
- Prieto, M.D. y Sternberg, R.J. (1993). Inteligencia. En L. Pérez (Dir.). *Diez palabras clave en superdotados*. Navarra: Verbo Divino.
- Prieto, M.D. y Ballester (2003). *Las Inteligencias Múltiples. Diferentes formas de enseñar y aprender*. Madrid: Pirámide.
- Prieto, L., Parra, J., Ferrándiz, C., Sánchez, C. y Ferrando (2003). The role of the teacher within the identification of gifted students. British Education Index, Brotherton Library, University of Leeds, Leeds (UK).
<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003639.htm>
- Prieto, M.D., Parra, J., Ferrando, M., Ferrándiz, C., Bermejo, M.R. y Sánchez, C. (in press). Creative abilities in early childhood. *Journal Early Childhood Research*.
- Purkey, W. W. (1966). Measured and professed personality characteristics of gifted high school students and an analysis of their congruence. *The Journal of Educational Research*, 60(3), 99-103.
- Raven, J., Raven, J. C. y Court, J. H. (1998). *Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scale*. Oxford Psychologists Press, Oxford, England.

- Renzulli, J. S. (1977). The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J.S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184.
- Renzulli, J.S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. En R. J. Sternberg y J.E. Davidson (Eds.). *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (Ed.). (1988). Technical report of research studies related to the enrichment triad/revolving door model (Third Edition). Teaching the talented (TTT) program. University of Connecticut.
- Renzulli, J.S. (1994). Desarrollo del talento en las escuelas. Programa práctico para el total rendimiento escolar mediante el modelo de enriquecimiento escolar. En Y. Benito Mate (Coord.). *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados* Salamanca: Amarú. El concepto de los tres anillos de la superdotación: Un modelo de desarrollo para una productividad creativa.
- Renzulli, J.S. (2004). Introduction to identification of Students for Gifted and talented Programs. En Joseph S. Renzulli, Ed. *Identification of Students for Gifted and talented Programs* (pp. 11-19). Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Renzulli, J.S. y Delcourt, M.A.B. (1986). The Legacy and Logic of Research on the Identification of Gifted Persons. *Gifted Child Quarterly*, 30 (1), 20-23.
- Renzulli, J.S. y Smith, L.H. (1977). Two approaches to identification of gifted students. *Exceptional Children*, 43, 512-518.

- Richert, E.S., Alvino, J.J. y McDonnell, R.C. (1982). *National Report on Identification: Assessment and recommendations for comprehensive identification of gifted and talented youth*. NJ. Sewell: Educational Assessment Service.
- Rimm, S. (1994). *Keys to parenting the gifted child*. New York: Barron's Educational Series, Inc.
- Ringness, T. A. (1967). Identification patterns, motivation, and school achievement of bright junior high school boys. *Journal of Educational Psychology*, 59(2), 93- 102.
- Robinson, N.M., Dale, P.S., y Landesman, S. (1990). Validity of Stanford-Binet IV with linguistically precocious toddlers. *Intelligence*, 14, 173-186.
- Robinson, N. y Robinson, H. (1992). The use of standarized tests with young gifted children. En P.S. Klein, y A.J. Tannenbaum (eds.). *To Be Young and Gifted* (pp.: 141-179). Norwood, NJ: Ablex- Traducción Castellano.
- Robinson, N. M., Zigler, E. y Gallagher, J. J. (2000). Two tails of the normal curve: Similarities and differences in the study of mental retardation and giftedness. *American Psychologist*, 55(12), 1413-1425.
- Robinson, N. M., Lanzi, R. G., Weinberg, R. A., Ramey, S. L. y Ramey, C. T. (2002). Family factors associated with high academic competence in former Head Start children at third grade. *Gifted Child Quarterly*, 46(4), 278-290.
- Rodríguez, R.I (1997). Identificación de sujetos superdotados. Palma de Mallorca. *Tesis Doctoral*.
- Roedell, W., Jackson, N. y Robinson. H. (1980). *Gifted young children*. New York: Teachers College Press.
- Roedell, WC. (1986). Socioemotional vulnerabilities of young gifted children. *Journal Of Children in Contemporary Society*, 18(3-4), 17-29.

- Roeper, A. (1982, Oct). Stress can be a positive force in gifted children. *Presented at the First Annual Conference of the Atlantic Association for Gifted and Talented Children*. Fredericton, New Brunswick.
- Rojo, A. (1996). La identificación de alumnos con altas habilidades: enfoques y dimensiones actuales. *Tesis doctoral*. Universidad de Murcia.
- Ross, A. y Parker, M. (1980). Academic and social self-concepts of the academically gifted. *Exceptional Children*, 47, 6-10.
- Sak, U. (2004). A Synthesis of Research on Psychological Types of Gifted Adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 15 (2), 70-79.
- Sánchez, C. Parra, J., Prieto, M^a D., Ferrando, M. y Bermejo, R. (2005). Procedimiento de identificación de superdotados y talentos específicos. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 7(3), 1-19.
- Sánchez, C., Ferrándiz, C., Ferrando, M. (2005). Estrategias de atención a la diversidad del superdotado. *Sobredotação*. 6, 149-170.
- Sarason, S.B.; Davidson, K.; Lighthall, F. y Waite, R. (1958). A Test Anxiety Scale for Children. *Child Development*, 29(1), 105-113.
- Sayler, M. F. y Brookshire, W. K. (1993). Social, emotional, and behavioral adjustment of accelerated students, students in gifted classes, and regular students in eighth grade. *Gifted Child Quarterly*, 37(4), 150-154.
- Scholwinski, E. y Reynolds, C. R. (1985). Dimensions of anxiety among high IQ children. *Gifted Child Quarterly*, 29(3), 125-130.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, E. L., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., et al. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.

- Sears, R.R. (1977). Sources of life satisfaction of the Terman gifted men. *American Psychologist*, 32, 119-228.
- Shea, D.I., Lubinski, D. y Benbow, C.P. (2001). Importance of assessing spatial ability in intellectually talented young adolescents: A 220-Year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93 (3), 604-614.
- Shore, B. y Kanevsky, L. (1993). Thinking processes: Being and becoming the gifted. En K. Heller, F. J. Monks y A. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 133-147). Oxford: Pergamon Press.
- Sifneos, P. (1972). *Short-Term Psychotherapy and Emotional Crisis*. Harvard, MA: Harvard University Press.
- Silva, F. y Martorell, P. (1989). *Batería de socialización para profesores y padres* (BAS 1 y 2). Madrid: TEA Ediciones.
- Silverblank, F. (1973). A selection of selected personality factors between students talented in English and students talented in mathematics. *California Journal of Educational Research*, 24, 61-65.
- Silverman, LK. (1983). Personality development: The pursuit of excellence. *Journal for the Education of the Gifted*, 6(1), 5-19.
- Silverman, L. K. (1993). *Counseling the Gifted and Talented*. Denver, CO: Love.
- Sowa, C. J. y May, K. M. (1997). Expanding Lazarus and Folkman's paradigm to the social and emotional adjustment of gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 41(2), 36-43.
- Silverman, L. K. (1994). *Teaching Gifted Children With Classroom Adjustment Difficulties*. Invited Address to the International Council for Exceptional Children.

- Silverman, L. K. (1995). Effective Techniques for Teaching Highly Gifted Visual-Spatial Learners. *Electronic format*. Web site.
- Silverman, L. (1997). Family counseling with the gifted. En N. Colangelo y G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 382-397). Boston: Allyn and Bacon.
- Silverman, L. K. (1998). *The Other Way of Knowing: The Visual Spatial Learner*. Book in Publication.
- Solano, C.H. (1983). Self-concept in mathematically gifted adolescents. *Journal of General Psychology*, 108, 33-42.
- Sowa, C.J. y May, K.M. (1997). Expanding Lazarus and Folkman's paradigm to the social and emotional adjustment of gifted children. *Gifted child Quarterly* 41(2), 36-41.
- Stanley, J. C. (1977). Rationale of the Study of the Mathematically Precocious Youth (SMPY) during its first five years of promoting education acceleration. In J.C. Stanley, W.C. George y C.H. Solano (eds.). *The Gifted and Creative: A Fifty-Year Perspective* (pp.: 75-112). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Stanley, J. C. (1984). Use of general and specific aptitude measures in identification: Some principles and certain cautions. *Gifted Child Quarterly*, 28, 177-180.
- Stanley, J. C., Keating, D. P., y Fox, L. H. (Eds., 1974). *Mathematical Talent: Discovery, Description, and Development*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Stanley, J.C. y Benbow, C.P. (1983) SMPY' first decade: ten years of posing problems and solving them, *The Journal of Special Education*, 17 (1), 11-25.

- Stanley, J.C. y Benbow, C.P. (1986). Youths who reason exceptionally well mathematically. In R.J. Sternberg y J.E. Davidson (Eds.), *Concepts of giftedness* (pp. 361-387). New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (1981). A componential theory of intellectual giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 25, 86-93.
- Sternberg, R. J. (1982). Non entrenchment in the assessment of intellectual giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 26, 63-67.
- Sternberg, R. J. (1985a). A componential theory of intellectual giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 25, 86-93.
- Sternberg, R.J. (1985b). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (1986a). A triarchic theory of intellectual giftedness. En R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds.). *Conceptions of giftedness*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (1986b). *Intelligence Applied: Understanding and Increasing Your Intellectual Skills*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Sternberg, R.J. (1997). A triarchic view of giftedness: Theory and practice. En N. Colangelo y G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 43-53). Boston: Allyn and Bacon.
- Sternberg, R. y Wagner, R. (1982). A revolutionary look at intelligence. *Gifted Newsletter*, 3, 11. In D.W. Russell, D.G. Hayes y B.L. Dockey (1988). *My Child is Gifted! Now What*.
- Sternberg, R.J. y Davidson, J.E. (1984). Insight in the gifted. *Gifted Child Quarterly*, 28(2), 58-64.

- Sternberg, R.J. y Davidson, J.E. (1985). Cognitive development in the gifted and talented. En F. D. Horowitz y M. O'Brien (Eds.). *The Gifted and Talented. Developmental perspectives*. Washington: American Psychological Association.
- Sternberg, R.J. y Davidson, J.E. (Eds.) (1986). *Conceptions of Giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. y Prieto, M.D. (1990). Dos caras de una misma moneda: La inteligencia. *Boletín de Psicología*, 28, 29-58.
- Sternberg, R. J. y Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: Free Press. (Traducción Castellano, *La creatividad en una cultura conformista*. Un desafío a las masas. Barcelona: Paidós, 1997).
- Suloway, F. (1996). *Born to rebel: Birth order, family dynamics, and creative lives*. New York: Pantheon.
- Swesson, K. (1994). Helping the gifted/learning disabled. *Gifted Child Today Magazine*, 17(5), 14-16.
- Swiatek, M. A. (1995). An empirical investigation of the social coping strategies used by gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 39(3), 154-161.
- Tannenbaum, A.J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan.
- Tannenbaum, A.J. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. En R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds.). *Conceptions of giftedness*. Cambridge: University Press.
- Taylor, S. (1996). A school or early childhood centre policy on children with special abilities. In D. McAlpine, y R. Moltzen (Eds.), *Gifted and talented:*

- New Zealand perspectives* (pp.111-120). Palmerston North: ERDC Press, Massey University.
- Terman, L.M. (1925). *Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Terman, L.M. (1959). *Genetic studies of genius (Vols. 1-4)*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Terman, L.M. y Oden, M.H. (1947). *The gifted child grows up: Twenty-five years' follow up of a superior group*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Thompson, M. (1996). *Mentors on Paper: How Classics Develop Verbal Ability*. In *Developing verbal talent: Ideas and strategies for teachers of elementary and middle school students*. In J. VanTassel-Baska, D. Johnson y L. Boyce, L., (Eds.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Torrance, E. P. (1979). *The search for satori and creativity*. Buffalo, New York: Bearly Limited.
- Thompson, M. (1998). *Editor's Reflections: Grammar for Gifted Kids*. *Our gifted children*, 47 (June, 1998), 3-5.
- Thompson, M. (2002). *Developing verbal talent*. In the Indiana Association for Gifted. *A Gifted Education Resource Guide for Indiana Parents and Educators* (2nd edition) (pp.: 118-123). Indiana: Indiana Department of Education.
- Thompson, M. C. y Thompson, M. B. (1996). *Reflection on foreign language study for highly able learners*. In J. VanTassel-Baska, D. T. Johnson, y L. N. Boyce (Eds.), *Developing verbal talent: Ideas and strategies for teachers of elementary and middle school students*. (pp. 174-188). Boston: Allyn y Bacon.
- Tomlinson-Keasey, C. y Little, T. D. (1990). *Predicting educational attainment, occupational achievement, intellectual skill, and personal adjustment among gifted men and women*. *Journal of Educational Psychology*, 82, 442-455.

- Tomlinson-Keasey, C. y Smith-Winberry, C. (1983). Educational strategies and personality outcomes of gifted and nongifted college students. *Gifted Child Quarterly*, 27(1), 35-41.
- Torrance, E.P. (1974). *The Torrance test of creative thinking: Norms-technical manual*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
- Torrance, E.P. (1984a). The role of creativity in identification of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 28 (4), 153-156.
- Torrance, E. P. (1984b). The Torrance Tests of Creative Thinking streamlined (revised) manual Figural A and B. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
- Torrance, E. P. y Ball, O. E. (1984). *Scoring and norms-technical manual for the streamlined scoring of the Torrance tests of creative thinking, figural forms A and B*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
- Tourón, J., Peralta, F. y Repáraz, C. (1998). *La superdotación intelectual. Modelos, identificación y estrategias educativas*. Pamplona: EUNSA.
- Treffinger, D. J. (1982). Demythologizing gifted education: An editorial essay. *Gifted Child Quarterly*, 26(1) 3-8.
- Van Boxtel, H.W. y Mönks, F.J. (1992). General, social and academia self-concepts of gifted adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 21 (2), 169-186.
- VanTassel-Baska, J. (1996). The process of talent development. In J. VanTassel-Baska, D.T. Johnson, and L.N. Boyce (Eds.), *Developing verbal talent* (pp. 3-22). Boston: Allyn y Bacon.
- VanTassel-Baska, J. Johnson, D.T., Neal Boyce, L.N. (1995). *Developing Verbal Talent: Ideas and Strategies for Teachers of Elementary and Middle School Students* Allyn y Bacon.

- VanTassel-Baska, J., Feldhusen, J., Seeley, K., Wheatley, G., Silverman, L., y Foster, W. (1988). *Comprehensive curriculum for gifted learners*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Wallach, M.A. y Kogan, N. (1965), *Modes of thinking in young children. A study of the creativity intelligence distinction*. New York: Holt, Rinehart y Kinston, Inc.
- Weinmer, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *American Psychologist*, 55, 159-169.
- Weirner, E.E. y Bachtold, L.M. (1969). Personality factors of gifted boys and girls in middle childhood and adolescence. *Psychology in the Schools*, 6, 177-182.
- Whitmore, J.R. (1980). *Giftedness, conflict and underachievement*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Williams, G. (2000). Collaborative problem solving and discovered complexity. In J. Bana y A. Chapman (Eds.), *Mathematics Education Beyond 2000* (Vol. 2, pp. 656-663). Perth, Western Australia: Mathematics Education Research Group of Australasia.
- Williams, G. (2002a). Associations between mathematically insightful collaborative behaviour and positive affect. In A. Cockburn y E. Nardi (Eds.), *Proceedings of the 26th annual conference of International Group for Psychology of Mathematics Education* (Vol. 2, pp. 401-408). Norwich, England: University of East Anglia.
- Williams, G. (2002b). Identifying tasks that promote creative thinking in Mathematics: a tool. In B. Barton y K. Irwin y M. Pfannkuch y M. Thomas (Eds.), *Mathematics Education in the South Pacific. Proceedings of the 25th Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia Incorporated, held at The University of Auckland*, (Vol. 2, pp. 698-705). Auckland New Zealand: Mathematical Education.

- Witty, P.A. y Lehman, H.C. (1927). The play behavior of fifty gifted children. *Journal of Educational Psychology*, 18, 259-266.
- Wrenn, C. G., Ferguson, L. W. y Kennedy, J. L. (1962). Intelligence level and personality. *Journal of Social Psychology*, 7, 301-308.
www.infomediconline.com/biblioteca/Revistas/medifami/medf91art2.pdf.
- Yuste (1989). *Batería de aptitudes diferenciales y generales*. Madrid: CEPE.
- Yuste, C. (1998a). *Batería de aptitudes diferenciales y generales (BADyG-E₁)*. Madrid: CEPE.
- Yuste, C. (1998b). *Batería de aptitudes diferenciales y generales (BADyG-E₂)*. Madrid: CEPE.
- Yuste, C. (2001). *Batería de aptitudes diferenciales y generales (BADyG-I)*. Madrid: CEPE.
- Yuste, C., Martínez, R. y Galvez, J.L. (1998). *Batería de aptitudes diferenciales y generales (BADyG-E₃)*. Madrid: CEPE.
- Zeidner et al. (2005), Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students. Outcomes depend on the measure. *Intelligence*, 33, 369-391.
- Zou, L. y Tao, L. (2001). Importance of personality in gifted children's identity formation. *Journal of Secondary Gifted Education*, 4, 212-223.

Abstract

The present thesis entitled *Cognitive-Emotional Configuration in pupils with high abilities* is divided into two sections; the theoretical section and the empirical section. The theoretical review has three chapters which follow the typical structure of this type of research.

Within the first chapter the researcher thought of interest to include the different 'giftedness' models: from the classical models of Marland (1972) and Renzulli (1978), to the more present approaches of professor Castello (Castelló and Batlle, 1998); who proposed a very specific typology to understand the cognitive complexity of the gifted or/and talented.

A section of the research has focused on the two approaches within the field of high abilities which have been more studied and criticised since the 80s. These approaches are the Triarchic intelligence by Robert Sternberg (1982) and the Multiple Intelligences proposed by Gardner (1983).

In the first chapter, the researcher has included the approach used in the UK for the study and educational provision of gifted pupils. This approach includes the identification criteria, the general procedures followed with the diversity of gifted, and some national initiatives such as institutions or associations interested in giftedness, which the researcher had the opportunity to visit during her stay in the United Kingdom (University of Warwick academic course 2004-2005).

The second chapter focuses on the analysis of different research projects that aimed to study the personality traits of gifted pupils, establishing different

comparisons with non gifted pupils. The studies carried out regarding problems in social adjustment and the different and often contradictory results are also enclosed. For example, there are studies which support the idea that gifted pupils, specially extremely gifted pupils have greater problems of social adjustment; while other studies contradict this and suggest that gifted pupils have in fact a normal adjustment when compared to non gifted. However, there seems to be a consensus and a certain empirical support that suggests pupils with high verbal talents have poorer social relationships than pupils with mathematical talents.

The researcher has synthesised the monographic entitled *Social, Emotional issues, Underachievement of gifted and talented students* (Moon, 2004). This has allowed her to analyse the different studies both quantitative and qualitative which emphasise the different variables of adjustment problems, relations between equals, depression, stress, anxiety and loneliness.

The third chapter focuses on the study of emotional intelligence in relation to giftedness. The classical studies of Dabrowski and Piechowski (1977) are put forward, which suggest a certain social and emotional imbalance. Also, the studies by Terman are discussed, who by the 1920s, began a series of research studies aiming to evaluate the social and personal balance of individuals identified as gifted. The pioneering work of Terman et al. (Burks, Jensen and Terman, 1930; Terman, 1925; Terman and Oden, 1947) and, later on Hollingworth (1942) concluded that individuals with cognitive abilities above average also obtained superior averages in physical and social aspects and psychological balance.

When the theory of emotional intelligence by Goleman (1995) came to life, a series of studies were carried out aiming to design evaluation instruments of emotional intelligence which included social intelligence and imbalance problems. The researcher will comment on the different theories and instruments which are used to evaluate the emotional intelligence; such as those by Bar-On (1997, 200 and 2004), or Mayer and Salovey (1997).

The last section of the chapter entails the analysis of the three biggest scientific studies about emotional intelligence and giftedness. It seems of interest to comment in depth about studies hoping to better understand the emotional

complexity which is suggested by the authors. However, these models have not been used in the present study, due to the unavailability of measure instruments. It must also be highlighted, that the researcher already has data about evaluation of emotional intelligence according to the models generated from 1990, which are dealt with in other studies.

The second section of this study includes three chapters referred to the identification process, the analysis of cognitive profiles in pupils identified as gifted or talented and the socio-emotional study of these pupils. Chapter four focuses on an in-depth description of the process of pre identification, where teachers play a fundamental role. It consists in a “screening” in order to select pupils who according to teacher’s judgements comply with the characteristics by Renzulli related to creativity, high achievement and task commitment.

This first screening allowed the researcher to select pupils who complied with the requirements previously mentioned and to initiate a study of the cognitive and creative profiles of these pupils, using BADyG (Battery of Differential and General Aptitude (Yuste, Martínez and Gálvez, 1998; Yuste, 2001) and the TTCT (Test of Creative Thinking, Torrance 1974). As well as the study of each profile and the characteristics of the different talents, the researcher has also included some guidance for intervention. The sample of participants is described and it is analysed with regards to gender, age and education level. The different instruments used in the study are described and also the techniques used for data analysis.

The fifth chapter focuses on the analysis of results from the empirical study. Teachers’ perceptions with regards to high ability pupils which refer to motivation, creativity and achievement are commented on. Pupils’ profiles that have been identified as gifted and/or talented are described, according to the typology previously mentioned. The different profiles have allowed the researcher not only to define a simple proposal for the study of the cognitive configuration of high abilities, but also to devise some action points.

The sixth chapter entails the analysis of data from the study regarding characteristics of emotional intelligence, personality, adaptation and socialisation. This chapter has two objectives: a) to present results form the descriptive analysis regarding the characteristics previously cited and b) to

present results from the inferential analysis to study the differences of these characteristics with regards to the education level, gender and type of exceptionality (giftedness and/or talented).

Empirical work

The objective is to study the cognitive-emotional configuration of pupils with high abilities from the Community of Murcia in order to produce a framework for a suitable educational response according to the cognitive profile of pupils.

Empirical Objectives

1. To analyse the efficacy of observations' scales for teachers in the identification of gifted pupils.
2. To identify pupils with high abilities from the different schools of the region of Murcia.
3. To study and characterise the typology that pupils identified as having high abilities belong to, according to the theoretical model followed.
4. To explore and describe personality traits, emotional intelligence, socialisation and adaptation (personal, school, social and family) of pupils with high abilities.
5. To analyse personality traits, emotional intelligence, socialisation and adaptation (personal, school, social and family) of pupils with high abilities with regards to gender, education cycle and intellectual profile.

Method

The objective is to describe the sample of pupils and education centres that have contributed in the research. The instruments and their characteristics are analysed.

Sample

The participants invited to take part in the first screening were teachers and pupils of 467 schools in the region of Murcia (372 state schools and 95 private schools). Such schools had 123.616 pupils enrolled, (37.236 in nursery education and 86.380 in primary education).

The participants with whom we start our study are 505 who after a process of screening are reduced to 187 pupils; 129 boys and 58 girls. Their ages are between 5 and 12, with 92% of them attending primary education and 8% attending the 3rd level of nursery.

Instruments

The main objective is to describe different the instruments used in this study. We have several phases in the research.

Phase First: Preidentification

Teacher's Checklist

Teachers' nomination scale is based on Renzulli' theory, the main objective is to assess the three main characteristics of giftedness: Above average ability, task commitment and Creativity. It is a Likert like scale, oriented to tutor teachers, made of 28 items: 10 items measures the characteristics referred to the inherent motivation (for example: gets involve in what really interest him, he/she is persistent in doing the task); 10 items value the general delivery (for example: includes concepts and numeric relations to advanced for his/her age; has a rich and elaborated vocabulary); 8 items oriented to evaluate the creativity abilities, such as: fluency, flexibility, elaboration and originality (for example: generate great amount of ideas, solve unusual problems through different approaches). This teacher's nomination scale is based on Renzulli theory.

The teachers answered the items with answers ranging from 1 to 4, representing the characteristics of variability in the following answers: 1) In complete disagreement or never happen what is part of the item, 2) In some disagreement or almost never happen what is part of the item, 3) In big

agreement or almost happening what is part of the item, 4) In full agreement or always happen what is part of the item.

The results show that the checklist includes the psychometric characteristics required for this kind of instruments: of Cronbach equal to .90 (Prieto, Parra, Ferrándiz and Sánchez, 2004).

Kaufman's Test of Intelligence (K-BIT)

It is a brief, individually administered screener of verbal and nonverbal. The scales have some benefits, that is: is quick, easily administered by a wide range of personnel and nonverbal test is ideal for non-readers, the hearing impaired and learning disabled. A well-respected, popular measure of verbal and nonverbal intelligence. Quick and easy to use, the Kaufman Brief Intelligence Test (K-BIT) provides results you can count on. By measuring two distinct cognitive functions through two subtests, K-BIT gives a balanced assessment.

Vocabulary and Matrices Subtests:

The Vocabulary Subtest (Verbal) contains Expressive Vocabulary and Definitions. It measures crystallized thinking-knowledge of words and their meanings.

The Matrices Subtest (Nonverbal) measures fluid thinking-the ability to solve new problems through perceiving relationships and completing analogies.

All Matrices items contain pictures and abstract designs rather than words so nonverbal ability can be assessed even when language skills are limited. And if there is a significant disparity between verbal and nonverbal scores, K-BIT provides valuable insight. For example, a low score on Verbal and a high score on Nonverbal might suggest a language problem rather than low intelligence. Convenient, fast administration.

As with other intelligence tests, someone with expertise must interpret K-BIT. But because administration and scoring are simple and objective, a trained professional or paraprofessional can give the test in just 15 to 30 minutes. All test items and responses are contained in a handy easel.

Meets a wide range of needs:

- Obtaining a quick estimate of intelligence.

- Estimating an individual's verbal versus nonverbal intelligence
- Re-evaluating the intellectual status of a child or adult who previously received thorough cognitive assessment
- Screening to identify students who may benefit from enrichment or gifted programs
- Obtaining a quick estimate of the intellectual ability of adults in institutional settings, such as prisons, group homes, rehabilitation clinics, or mental health centres

Second Phase: Identification

IQ test

For the identification, we have used two tests which have allowed us to identify pupils with high abilities: for the cognitive area we have used the Battery of Differential and General Aptitudes (BADyG) and for creativity, we have used the Torrance Test of Creative Thinking, which we proceed to describe.

The aim of the Intelligence Test (BADyG) is to assess the following abilities: mental ability non verbal, numeric quantitative concepts, reasoning with figures, information, puzzles, graphic vocabulary, audio perception or word reproduction and perception, and coordination motor graph, analogical relations, numeric problems, logical matrixes, numerical calculus, complex verbal orders, rotated figures, immediate memory, alterations in writing and discrimination of differences (Yuste et al., 2001). This test allow us to find out the IQ referred to the general intelligence of the pupils, also partial scores regarding verbal factors, numerical factors, spatial factors and logical factors.

The Torrance Test of creative thinking

The objective of the TTCT is to evaluate the creativity of children and adolescents. This test entails two subtests, (verbal and figurative) each of which has two forms (A and B). Pupils give different responses to verbal and figurative stimulus; these are marked according to the fluency (number of ideas); flexibility

(variety in the perspectives represented in the ideas); originality (statistical infrequency) and elaboration (of ideas beyond what is required by the stimulus). In the present study we have used the test of figurative expression which aims to evaluate the level of imagination through drawings. It entails three subtests: a) compose a drawing, b) finish a drawing and c) compose different drawing parting from parallel lines (Torrance, 1974).

In the first of the subtest (composing a drawing), the child is asked to carry out a drawing parting from a given form which consist in a colored and adhesive piece of paper. We must mention that if the child does not give a title to his/her drawing, this will not be given a score. The objective is to give a finality to something which previously had no finality. The abilities evaluated with this first subtest are: a) originality, which consists in considering novelty responses, no familiar and unusual; and b) elaboration, referring to the quantity of detail which the child has added to his/her drawing to make it prettier.

The second subtest, finishing a drawing consist in drawing 10 pictures from some given outlines, these drawings must be given a title. In this case we evaluate elaboration (the number of details added to the drawing), originality (unusual, unconventional responses), flexibility (variety of categories in the responses) and in a lesser degree, fluency (number of drawings finished and with a given title).

The third and last subtest, parallel lines, consists of 30 pairs of parallel lines. The objective is to carry out as many drawings as possible using the 30 pairs of lines. It measures the fluency (aptitude to make multiple associations from a single stimulus); flexibility, originality and elaboration (Torrance, 1974, 1984).

Third Phase

Early School Personality Questionnaire (ESPQ)

Early School Personality Questionnaire (ESPQ) is a personality test designed for children ages 6-8. It was developed using Raymond Cattell's factor analytic techniques and may be used to diagnose emotional and conduct disorders, and provide information to teachers about emotional factors that affect classroom performance for individual students. The test may be administered in groups and is made up of 160 multiple choice questions with two response options each

that ask the child to identify what his response would be in various situations, specify preferences for leisure activities, and describe his emotional responses. The resulting personality profile is broken down into the following thirteen scales: Reserved vs. Warmhearted; Dull vs. Bright; Affected by Feelings vs. Emotionally Stable; Undemonstrative vs. Excitable; Obedient vs. Dominant; Sober vs. Enthusiastic; Disregards Rules vs. Conscientious; Shy vs. Venturesome; Tough-minded vs. Tender minded; Vigorous vs. Doubting; Forthright vs. Shrewd; Self-assured vs. Guilt-prone; and Relaxed vs. Tense. Finally, scores on the thirteen factors are collapsed into four second-order factors: Extraversion, Anxiety, Tough Poise, and Independence (Coan and Cattell, 1990) .

Children's Personality Questionnaire (CPQ)

The Children's Personality Questionnaire (CPQ) is a standardized personality measure for children ages 8-12. It was designed to help educators identify children in need of special help, to increase the accuracy of estimates of scholastic promise and creativity, to assess candidates for s cholarships, to aid school and occupational counsellors as they guide individuals towards a career, and to measure the success of treatment programs on troubled children. The questionnaire targets 14 dimensions of personality taken from a factor analysis of personality performed by Porter and Cattell (1950, 1990). High-achieving students had higher scores on emotional stability, venturesome ness, and self-confidence. This questionnaire assesses the same factors than the ESPQ.

Adaptation Test

The objective of the questionnaire is to value the following factors: a) personal disarrange, aiming to value pessimistic thoughts of the individual and the degree of neuroticism; lack of adaptation at school, aiming to value the lack of adjustment at school; c) lack of adaptation in the family, aiming to value the interactions and social relations within the family; and d) lack of adaptation socially which aims to value the difficulties encountered by the pupil in establishing social relationships within the school context (Hernández and Hernández, 2002).

Aptitudes Socialization Battery

The objective is to study parents and teachers' perceptions in relation to their children and pupils. The dimensions evaluated are: leadership, joviality, social sensitivity, self control respect, stubbornness- aggressiveness, apathy-withdrawal, anxiety-shyness and social (Silva and Martorell, 1989)

Leadership; it detects aspects of leadership in a positive connotation, adaptive and agglutinating.

Social sensitivity; evaluates the degree of consideration and preoccupation of the person towards others, in particular towards those with problems of rejection and who feel are left behind.

Self-control-respect; sense of responsibility and self-criticism are valued, and generally assuming a mature role in interpersonal relationships.

Aggressiveness-stubbornness, it detects various aspects of imposing conduct, disturbed and often antisocial.

Apathy-withdrawn; it appreciates social withdrawal, introversion and in some extreme cases, isolation.

Anxiety-shyness; it measures various aspects related to anxiety and shyness in social relationships.

Socialization scale; *it* offers a global vision of the social adaptation degree of the pupil according to parents and teachers' judgements.

Emotional Intelligence Questionnaire

The objective of the Emotional Intelligence Questionnaire by Chiriboga and Franco (2002) is to value the following dimensions: self-control; empathy, and social abilities.

Self awareness: it is the ability to recognise and understand ones own strengths, weaknesses, state of mind, emotions and impulses, and also to understand the effect that these might have in others.

Self-control: it is the ability to control ones own emotions and impulses to adequate them to ones objective, the ability to be responsible for ones own acts, the ability to think before acting and avoiding premature judgements.

Emotional exploitation: it is the ability to be in a state of continues search and persistence of objectives, facing problems and finding solutions.

Empathy: it is the ability to understand the needs, feelings and problems of others, putting oneself in their places, also the ability to respond correctly to emotional reactions.

Social abilities: it is the ability to manage relationships with others, being able to persuade and influence others.

Results

In total there were 187 pupils with high abilities detected in the screening phase carried out by teachers. However, 25 pupils are not recorded when the psychometric tests are applied (Battery of General and Differential Aptitudes, BADyG, Yuste, Martínez and Gálvez, 1998 and Test of Creative Thinking of Torrance, 1974). So, the total amount of Gifted and Talented (G and T) are 162 pupils.

With regards to the simple talent, we must highlight that mathematical talent had the highest number 21 pupils with such a talent, had high representation resources and they had great ability to manipulate quantitative and numerical information. Mathematical talent is a combination of the willingness to experiment, and persistence; it is not merely a skill in manipulation. By working on problems, this talent can develop their ability in both mathematical thinking and problem solving. This talent refers to an unusually high ability to understand mathematical ideas and to reason mathematically, rather than just a high ability to do arithmetic computations or get top marks in mathematics (Miller, 1990). When considering mathematical talent, many people place too much emphasis on computational skill or high ability in replicating taught mathematical procedures. So, our findings are according to the results obtained from the different researchers, who found the following characteristics: an intense curiosity about numeric information; an unusual quickness in learning, understanding, and applying mathematical ideas; a high ability to think and work abstractly and the ability to see mathematical patterns and relationships; an unusual ability to think and work with mathematical problems in flexible,

creative ways rather than in a stereotype fashion; and an unusual ability to transfer learning to new, untaught mathematical situations (Stanley, 1977; Stanley, Keating, and Fox, 1974; Chang, 1985; Stanley and Benbow, 1986).

This talent was followed by the simple verbal talent three children who manifested the capacity of representation and manipulation of linguistic material; this aptitude can be applied to multiple areas of the school context. For example, verbal talent has a facility with language in its broad forms — reading, writing, speaking and listening. Among general behaviours, the verbal talented manifestations are: children read well, they read avidly and at an advanced level in comparison to others of their age. They often read early—arriving at school already well ahead of their classmates and eager to continue their progress rather than be slowed down by a curriculum that delivers small measured bites of reading. Verbally talented children also have an advanced vocabulary that is evident in their writing, and this vocabulary may also manifest itself in the children's oral language, sometimes resulting in teasing, but often alerting other bright students to commonalities (Gardner, 1983; Benbow and Minor, 1990; Castelló and Batlle, 1998; Thompson and Thompson, 1996; Thompson, 2002).

Creative talent is reflected in four children, these pupils give unusual solutions to problems and their productions are original and productive (Prieto, Parra, Ferrando, Ferrándiz, Bermejo and Sánchez, *in press*). Within the simple talent there are two children corresponds to the logical talent; they show an extraordinary potential for reasoning and for working processing and representing ambiguous and diffuse information. Finally, one child shows the profile of the simple spatial talent, he shows great capacity to perceive internal and external images, to transform them, modify them and to decode graphic information (Prieto, Ferrando, Sánchez, Bermejo and Parra, *in press*).

With regards to multiple talents, they were twenty three pupils identified. This type of talent is the result of the combination of two or more simple talents (for example verbal-mathematical, creative-logical or any of the possible combinations). Pupils' intellectual aptitudes and performance was very high. Depending on the areas in which they stand out we could have somebody with a verbal-mathematical talent whose high capacity of recourses could be reflected on their linguistic ability and on the tasks that involve working with numbers, representations and complex reasoning.

With regards to complex talents, we have found nine figurative talents, which manifest a great capacity for logical reasoning and for activities that require visual spatial representation. For example, logical talent shows critical thinking, which involves a number of processes: seeking clarity, establishing and making inferences and relationships methodologically; taking into account the total situation; being open minded; having things clear and seeking clarity; dealing in an orderly manner with parts of a complex whole, seeking alternatives. The cognitive configuration is very similar to the creative talent, but the logical talent works with higher resources; with the influence of both the cultural and scholastic parameters. In regards to academic situations we can emphasise that logical talent almost certainly succeeds if the task implies or uses deductive and inductive reasoning, and of course the manipulation of abstract concepts that require a precise definition. They reject ambiguous or opened-ended situations, thus they display a certain mental rigidity when they apply it to the norms or rules; this rigidity leads to difficulties in social interaction. Academically, it doesn't present any problems of importance, but the difficulties that they may meet in their peer group are because of this lack in the ability to respond to rules and norms (Castelló and Batlle, 1998).

Within the category of complex talent, we have also found sixteen pupils show who academic talent, with verbal type aptitudes, logical and memory process; all of this abilities that are promoted in the school context. For example, the academic talent produces high quality outcomes; shows intense interest to specific topics; demonstrates advanced-sophisticated knowledge; learns easily and shows a high mental organisation (Castelló and Batlle, 1998; Flanagan and Arancibia, 2005).

The type of talent which was predominant was the conglomerated talent (seventy two children). We could have different combinations of complex and simple talents and/or multiple ones (some of the combinations could be as followed: complex talent academic-talent simple creative, complex talent figurative-talent simple mathematical, artistic complex talent figurative-talent simple verbal). These types of talents show extraordinary abilities in the majority of their intellectual resources, in the typology previously presented the scores obtained in the different psychometric tests can be observed.

We must finally highlight that the gifted pupils were eleven children. These pupils show great abilities regarding utilizing their cognitive resources. The percentage is low because giftedness requires generality and having high capacities to use them in different areas or fields, whereas talent implies specificity and this requires having high abilities within a field or concrete area of knowledge. The cognitive profile of our gifted children is their high level of flexibility, this means that they have an enormous capacity to manage and process any type of information. They enjoy complex tasks and situations that imply utilising different intellectual resources. They are students that take a delight in both complex as well as abstract tasks which require using different resources. In the regular school or classroom the gifted do not get very high performance results, because they have their own interests and motivations, that are not always the same as those asked for by the standard education system. The gifted, are students that rarely have interaction problems, because they manage both their social and emotional intelligence very well (Castelló and Batlle, 1998; Prieto, Parra, Ferrando, Ferrándiz, Bermejo and Sánchez, C. in press)

TYPOLOGY		5 years	6-8 years	8-10 years	10-12 years
Simple talents	Verbal talent			3	
	Mathematical talent	2	11	3	5
	Logical talent		1		1
	Creative talent		3		1
	Spatial talent			1	
Multiple talent			9	5	9
Complex talents	Figurative talent	3	5	2	1
	Academic talent	2	2	10	2
Conglomerated Talent		6	21	27	17
Gifted		1	8	1	1

Non exceptional : Selected by teacher nomination or K-bit But Not selected by IQ test or Creative test	1	10	6	8	25
TOTAL	15	70	58	44	187

With regards to emotional intelligence, the data shows that the levels of emotional intelligence are high. There is no difference between genders or with regards to the cognitive profile of children (talented and gifted). There are neither differences with regards to education level.

The data regarding personality factors show punctuation within the average. There are significant differences with regards to the education cycle and the typology. For example, in the nursery cycle pupils show a tendency towards the simple pole whereas pupils from primary are situated in the opposite pole which is called astute; gifted pupils have a higher punctuation than those with simple talents.

Significant differences by gender can be appreciated, girls tend to be situated towards the poles (enthusiastic, enterprising, extrovert and excitable), and boys in the contrary tend to be situated towards negative poles (temperate, embarrassed, introversion and calm).

With regards to the adaptation of the pupils, the data shows they are adapted. Results from the statistic analysis suggest there is no significant difference according to gender or education cycle. However, there are differences which are statistically significant according to type of exceptionality, which suggest that gifted pupils have superior punctuation with a tendency to have a lack of adaptation.

With regards to parents' perception of their children socialisation we must highlight the following:

- a) Parents manifest a different perception according to exceptionality (gifted and/or talented). Conglomerated (multiple) talents are perceived as more sociable than single talents.
- b) Parents have a different perception according to gender only in the following variables: leadership, social sensitivity and self-control respect. Differences favour girls.

- c) The data indicates that parents do not perceive socialisation different when referring to the education cycle.

With regards to teachers perception of pupils' socialization the following must be highlighted:

- a) Teachers do not perceive socialization to be different depending on the intellectual profile of pupils (gifted and/or talented)
- b) Teachers do not show differences in their perception regarding socialisation according to educational cycle.
- c) Teachers have different perceptions with regards to gender in the following variables: joviality, social sensitivity, self-control respect, and apathy-withdrawal and anxiety shyness. These differences favour girls.

And finally we make some conclusions. The results of the study allow us to make the following conclusions:

First, the model used in the identification is useful and rigorous. It is the first time that for the identification of gifted, the Region of Murcia has used a sole model adapted to a common language.

Secondly, the model and exhaustive analysis carried out of gifted and talented pupils allow us to establish some intervention actions for teachers:

- a) For gifted pupils, teachers should consider complex and abstract tasks that should involve the use of creativity in the different dimensions: flow, flexibility, originality and elaboration. These pupils did not present important problems but their cognitive complexity could evolve into motivational problems.
- b) For academic talents, teachers should consider topics and tasks of curriculum breadth; as their learning rhythm can be very high. Also, the teacher should take into consideration possible interaction problems within the classroom.
- c) For artistic-figurative talents, teachers should include tasks that entail the use of representation and/or expression abilities (Gardner, Feldman y Krechevsky 1998; Gagné, 1991; Castello and Batlle, 1998).

- d) For verbal talents, activities should be directed towards information access that requires codifying and decoding complex information (Campbell et al, 1996; Castello and Batlle, 1998; Prieto and Ballester, 2003).
- e) The intervention for mathematical talents should aim to provide complex activities and problems to satisfy the complex thinking of the mathematical talent (Stanley, Keating and Fox, 1974; Bartkovich and George, 1980; Chang, 1985, Castello and Batlle, 1998).
- f) With regards to logical talents, teachers should incorporate tasks related to the domain of conceptual categories, logical series: graphic, verbal and numerical, that requires a high level of abstraction (Armstrong, 1994; Weiner, 2000; Prieto and Ballester, 2003; Castelló and Batlle, 1998).
- g) The intervention for the creative talent should consider the six resources proposed by Sternberg: tasks that require the use of basic knowledge and redefinition of the activity, which also require the use of insight, following the intellectual styles, using also personality traits and motivation in high ability pupils; all of this should be considered within the context where the teacher favours creativity (Sternberg and Lubart, 1995; Bermejo, 1995).

Thirdly, with regards to emotional and personality problems the present study brings a theoretical and empirical framework which helps to explore in depth, the complex topic of personality traits and how these traits are manifested in high ability pupils. It is not clear whether gifted and talented pupils have specific personality problems; however, it would be necessary to enlarge the sample and perhaps explore more in depth the statistic results carried out.

Fourth, parents and teachers' perception with regards to the socialisation of their children/pupils, does not suggest the existence of disparity in criteria.

Finally, the researcher does not want to end the study without acknowledging the following: on one hand, the great help given by teachers who have pre identified with precision those pupils who stand out at school; on the other hand, it seems strange that the majority of the pre identified pupils are high achievers, as it has been noted a great number of academic talents.

The teacher has helped us to detect high ability pupils or it has been detected a great discrepancy between teachers and parents.

Generally, both parents and teachers perceive an optimal socialisation of high ability pupils who have been valued.