

**UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA**

***ALTA CAPACIDAD Y GÉNERO***

***FACTORES DIFERENCIADORES COGNITIVOS Y DE PERSONALIDAD EN  
NIÑOS Y NIÑAS DE ALTA CAPACIDAD***

**Tesis doctoral presentada por:**

**M<sup>a</sup> DEL CARMEN TRILLO LUQUE**

**DIRIGIDA POR:**

Dra. Luz F. Pérez Sánchez, (Universidad Complutense de Madrid)

Dra. Bárbara Luque Salas, (Universidad de Córdoba)

Dra. Coral González Barberá (Universidad Complutense de Madrid)

Córdoba 2012

TITULO: *Alta capacidad y género. Factores diferenciadores cognitivos y de personalidad en niños y niñas de alta capacidad*

AUTOR: *MARÍA DEL CARMEN TRILLO LUQUE*

---

© Edita: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.  
Campus de Rabanales  
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A  
14071 Córdoba

[www.uco.es/publicaciones](http://www.uco.es/publicaciones)  
[publicaciones@uco.es](mailto:publicaciones@uco.es)

---

A mis padres Francisco y Carmen

Y a mis hijos

Azahara M<sup>a</sup> y Javier

## **AGRADECIMIENTOS**

Esta investigación no hubiese sido posible sin el apoyo de varias personas. Por este motivo me gustaría comunicar mi agradecimiento a todas ellas.

En primer lugar quiero agradecer a la Dra. Luz F. Pérez Sánchez su inestimable ayuda en la realización de esta tesis doctoral, por haberme ofrecido toda su sabiduría guiándome a lo largo de todos estos años, así como su incondicional apoyo en los momentos de flaqueza.

A la Dra. Ana Fréixas por su apoyo en la realización de este trabajo y sus aportaciones en cuestiones de género.

A la Dra. Coral González Barberá profesora del Departamento de Métodos de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, que ha guiado los pasos metodológicos por su apoyo y su colaboración.

Asimismo a la Dra. Bárbara Luque Salas por su interés, sus aportaciones y ayuda prestada en este trabajo, así como el apoyo y ánimo proporcionado en los últimos momentos para la finalización de este trabajo.

Me gustaría agradecer a todos los Centros Educativos que han colaborado en este proyecto, a los miembros del Equipo Directivo, a los Orientadores de los mismos por su colaboración en las entrevistas, en la solicitud de autorizaciones a las familias del alumnado implicado en este proyecto y por su colaboración en la aplicación de las pruebas realizadas; al profesorado por tener que soportar las innumerables entrevistas, así como su colaboración en este trabajo, pero muy especialmente a todos los participantes que han conformado la muestra de este estudio desde la fase de screening hasta los niños y niñas que han configurado la muestra específica porque han sido la base primordial de esta investigación, ya que sin ellos no hubiese sido posible llevar a cabo este proyecto. Asimismo, agradecer toda la colaboración de los padres y madres de estos niños, su autorización para que sus hijos e hijas formaran parte de este trabajo y por su aceptación en la realización de las entrevistas.

Agradecer al Dr. Ignacio González del área de metodología del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, sus consejos en cuestiones de estadística. No me gustaría olvidar a mi compañero del área de

conocimiento de Psicología, el Dr. Enrique P. Aguilar Peñas, profesor del Centro de Magisterio “Sagrado Corazón”, adscrito a la Universidad de Córdoba, por su inestimable ayuda en la resolución de dudas metodológicas.

Agradecer, asimismo a Fernando por su ayuda en las revisiones de cada uno de los capítulos de esta tesis doctoral.

Finalmente, quiero dar mi profundo agradecimiento a mis dos hijos Azahara M<sup>a</sup> y Javier, ya que han sido los promotores de mi motivación a realizar un estudio basado en el alumnado de altas capacidades intelectuales; muy en especial a mi hija que con sus dificultades educativas fue la primera impulsora de que en esta tesis se prestara gran atención a las niñas de altas capacidades, por su colaboración en las traducciones de artículos y por su constante apoyo; a Javier agradecer su motivación para que finalizara este proyecto y por el cariño prestado en los momentos difíciles.

Por último agradecer a mis padres Francisco y Carmen que estarían orgullosos de la culminación de este trabajo.

A todos ellos, mis más sinceros agradecimientos.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	15
1. Justificación .....	15
2. Organización de la tesis .....	18
I PARTE: REVISIÓN TEÓRICA .....	21
Capítulo I. Conceptualización del alumnado de altas capacidades intelectuales .....	21
1. Inteligencia y capacidad superior: revisión de las teorías de la inteligencia.....	23
2. Conceptualización de la capacidad superior.....	29
2.1. Situación del concepto de superdotación.....	29
2.2. Dificultades en la conceptualización de la superdotación.....	36
2.3. Modelos teóricos actuales de la capacidad superior.....	50
Capítulo II. Caracterización del alumnado con altas capacidades .....	68
1 Características generales de las personas de altas capacidades .....	71
2. Características cognitivas.....	80
3. Características psicosociales .....	89
3.1. Características emocionales y de la personalidad del alumnado de altas capacidades.....	91
Capítulo III. Mujer con capacidad superior.....	105
1 Alta capacidad y género. Situación de la mujer de capacidad superior.....	107
1.1. Mujer y educación de género: revisión histórica.....	108
1.2. Socialización de género: agentes implicados en el proceso de socialización de la mujer.....	113
1.3. Pertenencia a la población con capacidad superior.....	122
1.4. Interacción de la condición de mujer y capacidad superior .....	124
2. Consecuencias derivadas de la educación de género para las niñas y mujeres de altas capacidades.....	134
2.1. Expectativas y aspiraciones bajas .....	134
2.2. Miedo al éxito .....	136
2.3. Falta de planificación y organización .....	138

2.4 Perfeccionismo y mujer de altas capacidades intelectuales.....	138
3.Situacion de riesgo: necesidad de atención temprana y asesoramiento y orientación	139
Capitulo IV. Educación y sistema de identificación del alumnado de alta capacidad intelectual.....	144
1.Educación del alumnado con alta capacidad intelectual .....	147
2.Sistema de identificación de la capacidad superior .....	150
2.1. Marco europeo de educación.....	150
2.2. Política educativa española.....	153
2.3. Política educativa en la comunidad andaluza.....	156
3.Proceso de identificación y diagnóstico del alumnado con capacidad superior. ....	157
3.1. Procedimientos y criterios de identificación de la capacidad superior .....	164
3.2 Proceso de detección temprana .....	168
3.3 Dificultades en el procedimiento de identificación .....	170
4.Formación del profesorado .....	176
II PARTE: FASE EMPÍRICA .....	181
Capitulo I. Fase de planificación de la investigación .....	182
1. Objetivos de la investigación .....	183
2. Hipótesis .....	185
3. Variables del estudio.....	186
Capitulo II. Fase del diseño de investigación.....	190
1.Diseño de investigación .....	191
2.Muestra.....	191
2.1. Descripción de la muestra general.....	192
2.2. Descripción de la muestra específica.....	203
3.Descripción de los instrumentos de recogida de información.....	210
3.1. Cuestionario de nominaciones para maestros y maestras. ....	210
3.2. Instrumentos de evaluación cognitivos y de personalidad estandarizados. ....	211
3.3. Cuestionario de personalidad para niños, de cattell .....	218
4.Procedimiento.....	222

Capítulo III. Analisis de datos y resultados .....	225
1. Análisis de datos .....	225
2. Análisis de resultados .....	225
2.1. Resultados descriptivos.....	226
2.1.1. Resultados descriptivos de aspectos cognitivos: .....	226
2.1.2. Resultados descriptivos de aspectos de personalidad.....	243
2.2. Resultados de contraste de hipótesis .....	262
2.3. Resultados de relaciones entre variables .....	273
2.4 Análisis de covarianza (ANCOVA) .....	293
2.5. Cuestionario nominaciones del profesorado .....	296
Capítulo IV. Discusión y conclusiones .....	301
Conclusiones generales .....	310
Referencias bibliográficas .....	314
Anexos .....	345

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Teoría Triárquica de la Inteligencia de Stenberg .....	27
Figura 2 Teoría de los Tres Anillos de Renzulli .....	52
Figura 3 Modelo diferenciado de la superdotación y del Talento MDDT 2.0.....	55
Figura 4 Teoría pentagonal de la excepcionalidad .....	57
Figura 5 Modelo Psicosocial de Filigrana .....	59
Figura 6 Modelo de Interdependencia Triádica de Mönks .....	60
Figura 7 Modelo de Pirámide del Desarrollo del Talento.....	61
Figura 8 Modelo Interactivo de la Superdotación .....	63
Figura 9 Modelo Diferenciador de las categorías de la alta habilidad .....	64
Figura 10 Modelo Global de la Superdotación .....	65
Figura 11 Modelo de Munich de la Superdotación (MMG) .....	67
Figura 12 Proceso de identificación .....	163
Figura 13 Cuadro de Identificación .....	168
Figura 14 Distribución de porcentajes de la muestra general por sexo.....	192
Figura 15 Distribución de la muestra general por curso .....	194
Figura 16 Distribución de frecuencias por curso y sexo .....	195
Figura 17 Cociente intelectual Total Tea-1y Tea- 2.....	199
Figura 18 Resultados CI Total Por Sexo Del Test De Aptitudes Escolares (Tea, 1-2).....	200
Figura 19 Distribución de la muestra por cursos.....	203
Figura 20 Distribución en porcentajes de la muestra específica por sexo .....	204
Figura 21 Distribución de la muestra específica por cursos .....	205
Figura 22 Distribución de porcentajes de la muestra de alta capacidad intelectual respecto al sexo .....	207
Figura 23 Distribución en porcentajes del grupo de alta capacidad por curso y sexo	208
Figura 24 Distribución de la muestra de sujetos de población normativa por curso. ....	209
Figura 25 Distribución de la muestra de sujetos de población normativa.....	210
Figura 26 Escala verbal inteligencia Wechsler .....	215
Figura 27 Escala manipulativa inteligencia Wechsler.....	216



Figura 28 Cocientes intelectuales escala de inteligencia de Wechsler.....217

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Posibles problemas que pueden asociarse con fortalezas características del alumnado superdotado .....	75
Tabla 2 Características del alumnado de altas capacidad y repercusiones en su conducta ....	77
Tabla 3 Indicadores para la caracterización del alumnado de altas capacidades intelectuales de Whitmore .....	78
Tabla 4 Características cognitivas del alumnado de altas capacidades según Van Tassell-Baska .....	81
Tabla 5 Características de Van Tassell- Baska .....	92
Tabla 6 Características de Prieto .....	93
Tabla 7 Acceso a las Titulaciones académicas de las mujeres durante el curso 2009-2010 ..	111
Tabla 8 Orientación y asesoramiento de las chicas de altas capacidades .....	142
Tabla 9 Diversidad de modelos teóricos explicativos de la alta capacidad intelectual.....	171
Tabla 10 Objetivos de la investigación.....	185
Tabla 11 Cuadro de las Hipótesis de Investigación .....	186
Tabla 12 Cuadro de las Variables de Investigación.....	187
Tabla 13 Estadísticos descriptivos por curso y sexo de la muestra general. ....	193
Tabla 14 Estadísticos descriptivos Tea-1 .....	196
Tabla 15 Estadísticos descriptivos de grupo.....	196
Tabla 16 Estadísticos descriptivos Tea-2 .....	197
Tabla 17 Estadísticos de grupo.....	197
Tabla 18 Estadísticos descriptivos del CI en aptitudes escolares respecto al sexo.....	199
Tabla 19 Distribución de porcentajes de CI respecto al curso.....	201
Tabla 20 Distribución en porcentajes de la muestra por sexo .....	202
Tabla 21 Distribución de porcentajes de los resultados por sexo en el RAVEN SPM .....	202
Tabla 22 Distribución en porcentajes de la muestra específica por capacidad.....	205
Tabla 23 Distribución de porcentajes de la muestra de alta capacidad intelectual respecto al sexo .....	206
Tabla 24 Estadísticos descriptivos del grupo promedio por sexo.....	208

Tabla 25 Cuadro de los Instrumentos de evaluación.....	210
Tabla 26 Cuadro de los Instrumentos de Evaluación cognitiva y de personalidad .....	211
Tabla 27 Cuadro del Test de Aptitudes Escolares de Thurstone (TEA 1y 2).....	212
Tabla 28 Cuadro de los grados de capacidad intelectual medidos en el test de Matrices Progresivas, (RAVEN).....	214
Tabla 29 Factores de personalidad de primer orden .....	218
Tabla 30 Factores de personalidad de segundo orden .....	221
Tabla 31 Estadísticos descriptivos CI de la muestra específica .....	227
Tabla 32 Estadísticos descriptivos en WISC-R de la muestra específica .....	227
Tabla 33 Estadísticos descriptivos del CI del grupo alta capacidad y capacidad promedio ....	228
Tabla 34 Estadísticos descriptivos de puntuaciones típicas de la escala verbal del grupo alta capacidad y capacidad promedio.....	229
Tabla 35 Estadísticos descriptivos de puntuaciones típicas de la escala manipulativa del grupo alta capacidad y capacidad promedio.....	230
Tabla 36 Estadísticos descriptivos de los CI de los niños del grupo alta capacidad y capacidad promedio.....	231
Tabla 37 Estadísticos descriptivos de puntuaciones típicas de los niños del grupo alta capacidad y capacidad promedio respecto a la Escala Verbal.....	231
Tabla 38 Estadísticos descriptivos de puntuaciones típicas de los niños del grupo alta capacidad y capacidad promedio respecto a la Escala Manipulativa.....	232
Tabla 39 Estadísticos descriptivos de los CI de las niñas del grupo alta capacidad y capacidad promedio.....	233
Tabla 40 Estadísticos descriptivos de puntuaciones típicas de las niñas del grupo alta capacidad y capacidad promedio respecto a la Escala Verbal.....	234
Tabla 41 Estadísticos descriptivos de puntuaciones típicas de las niñas del grupo alta capacidad y capacidad promedio respecto a la Escala Manipulativa.....	234
Tabla 42 Estadísticos descriptivos del CI del grupo de capacidad promedio.....	235
Tabla 43 Estadísticos descriptivos de puntuaciones típicas en WISC-R del grupo de capacidad promedio.....	235
Tabla 44 Estadísticos descriptivos de puntuaciones en WISC-R Escala Verbal.....	236
Tabla 45 Estadísticos descriptivos de puntuaciones en WISC-R Escala manipulativa e Inteligencia general .....	237

Tabla 46 Estadísticos descriptivos del grupo de alta capacidad respecto a la capacidad intelectual .....	238
Tabla 47 Estadísticos descriptivos escala verbal grupo alta capacidad .....	239
Tabla 48 Estadísticos descriptivos escala manipulativa grupo alta capacidad .....	239
Tabla 49 Estadísticos de cocientes intelectuales del grupo alta capacidad intelectual atendiendo al sexo .....	240
Tabla 50 Estadísticos descriptivos de inteligencia general atendiendo al sexo .....	241
Tabla 51 Estadísticos descriptivos de grupo la muestra específica respecto al sexo en la escala verbal .....	241
Tabla 52 Estadísticos descriptivos de grupo la muestra específica respecto al sexo en la escala manipulativa .....	242
Tabla 53 Estadísticos descriptivos de los Factores de Personalidad de 1º orden .....	244
Tabla 54 Estadísticos descriptivos de los Factores de Personalidad de 2º orden .....	245
Tabla 56 Estadísticos descriptivos de los Factores de Personalidad de 2º orden .....	247
Tabla 57 Estadísticos de grupo de los factores de personalidad de 1º orden varones alta capacidad y media .....	249
Tabla 58 Estadísticos de grupo de los factores de personalidad de 2º orden varones alta capacidad y media .....	250
Tabla 59 Estadísticos de grupo de los factores de personalidad de 1º orden niñas capacidad superior y media .....	252
Tabla 60 Estadísticos de grupo de los factores de personalidad de 2º orden niñas capacidad superior y media .....	253
Tabla 61 Estadísticos de grupo de los factores de personalidad de 1º orden grupo promedio	254
Tabla 62 Estadísticos de grupo de los factores de personalidad de 2º orden grupo promedio	255
Tabla 63 Estadísticos de grupo de los factores de personalidad de 1º orden grupo promedio atendiendo al sexo .....	256
Tabla 64 Estadísticos de grupo de los factores de personalidad de 2º orden grupo promedio atendiendo al sexo .....	257
Tabla 65 Estadísticos de grupo de los factores de personalidad de 1º orden grupo alta capacidad .....	258
Tabla 66 Estadísticos de grupo de los factores de personalidad de 2º orden grupo alta capacidad .....	259

Tabla 67 Estadísticos de grupo de los factores de personalidad de 1º orden grupo alta capacidad atendiendo al sexo.....	260
Tabla 68 Estadísticos de grupo de los factores de personalidad de 2º orden grupo alta capacidad atendiendo al sexo.....	261
Tabla 69 Contraste de hipótesis de las variables cognitivas verbales, T de Student para muestras independientes grupo alta capacidad y grupo promedio .....	262
Tabla 70 Contraste de hipótesis de las variables cognitivas manipulativas, T de student para muestras independientes grupo alta capacidad y grupo promedio .....	263
Tabla 71 Prueba de muestras independientes niñas alta capacidad y niñas media componente verbal.....	265
Tabla 72 Prueba de muestras independientes niñas alta capacidad y niñas media componente manipulativo .....	266
Tabla 73 Prueba de muestras independientes niños alta capacidad y niños media Componente verbal.....	267
Tabla 74 Prueba de muestras independientes niños alta capacidad y niños media Componente Ejecutivo .....	268
Tabla 75 Prueba de contraste de hipótesis para muestras independientes grupo alta capacidad .....	269
Tabla 76 Prueba T de muestras independientes personalidad grupo ac y media.....	270
Tabla 77 Prueba T, de muestras independientes niños alta capacidad y media .....	271
Tabla 78 Prueba de muestras independientes niñas de alta capacidad y media.....	272
Tabla 79 Prueba de muestras independientes grupo alta capacidad.....	273
Tabla 80 Relación entre variables cognitivas grupo promedio .....	273
Tabla 81 Relación entre cociente intelectual manipulativo y total .....	274
Tabla 82 Relación entre cociente intelectual manipulativo y personalidad .....	274
Tabla 83 Relación entre cociente intelectual total y personalidad.....	274
Tabla 84 Relación entre inteligencia general y personalidad .....	275
Tabla 85 Relación de variables con el factor A de personalidad I.....	275
Tabla 86 Relación de variables con el factor A de personalidad II.....	275
Tabla87 Relación de variables con el factor B de personalidad.....	276
Tabla 88 Relación de variables con el factor C de personalidad I.....	276

Tabla 89 Relación de variables con el factor C de personalidad II.....	276
Tabla 90 Relación de variables con el factor D de personalidad I.....	276
Tabla 91 Relación de variables con el factor D de personalidad II.....	277
Tabla 92 Relación de variables con el factor E de personalidad I.....	277
Tabla 93 Relación de variables con el factor E de personalidad II.....	277
Tabla 94 Relación de variables con el factor F de personalidad .....	278
Tabla 95 Relación de variables con el factor G de personalidad I.....	278
Tabla 96 Relación de variables con el factor G de personalidad I.....	278
Tabla 97 Relación de variables con el factor H de personalidad .....	279
Tabla 98 Relación de variables con el factor I de personalidad .....	279
Tabla 99 Relación de variables con el factor J de personalidad .....	279
Tabla 100 Relación de variables con el factor N de personalidad .....	280
Tabla 101 Relación de variables con el factor O de personalidad .....	280
Tabla 102 Relación de variables con el factor Q3 de personalidad .....	281
Tabla 103 Relación de variables con el factor Q4 de personalidad.....	281
Tabla 104 Relación de variables con el factor QI de personalidad.....	281
Tabla 105 Relación de variables con el factor QII de personalidad.....	282
Tabla 106 Relación de variables cognitivas CIV.....	284
Tabla 107 Relación de variables cognitivas CIT.....	285
Tabla 108 Relación de variables cognitivas CIM .....	285
Tabla 109 Relación de variable inteligencia con factores de personalidad.....	286
Tabla 110 Relación variable factor A con factores de personalidad 1º orden .....	286
Tabla 111 Relación variable factor A con factores de personalidad 2º orden .....	287
Tabla 112 Relación variable factor B con factores de personalidad 1º y 2º orden.....	287
Tabla 113 Relación variable factor C con factores de personalidad 1º y 2º orden.....	287
Tabla 114 Relación variable factor D con factores de personalidad 1º orden .....	288
Tabla 115 Relación variable factor D con factores de personalidad 2º orden .....	288
Tabla 116 Relación variable factor E con factores de personalidad 1º orden .....	289
Tabla 117 Relación variable factor E con factores de personalidad 2º orden .....	289

Tabla 118 Relación variable factor F con factores de personalidad 1º y 2º orden .....	289
Tabla 119 Relación variable factor G con factores de personalidad 1º orden.....	290
Tabla 120 Relación variable factor G con factores de personalidad 2º orden.....	290
Tabla 121 Relación variable factor H con factores de personalidad 1º y 2º orden.....	291
Tabla 122 Relación variable factor I con factores de personalidad 1º y 2º orden .....	291
Tabla 123 Relación variable factor J con factores de personalidad 1º y 2º orden.....	292
Tabla 124 Relación variable factor N con factores de personalidad 1º y 2º orden.....	290
Tabla 125 Relación variable factor O con factores de personalidad 2º orden.....	291
Tabla 126 Relación variable factor Q3 con factores de personalidad 1º orden.....	291
Tabla 127 Relación variable factor Q3 con factores de personalidad 2º orden.....	292
Tabla 128 Relación variable factor QI con factores de personalidad 2º orden.....	292
Tabla 129 Relación variable factor QII con factores de personalidad 2º orden.....	292
Tabla 130 Efectos inter-sujetos.....	293
Tabla 131 Modelo corregido variables cognitivas.....	294
Tabla 132 Efectos de la capacidad en variables cognitivas.....	294
Tabla 133 Modelo corregido variables de personalidad.....	295
Tabla 134 Efectos de la capacidad en variables de personalidad.....	296
Tabla 135 Efectos del sexo en variables de personalidad.....	296
Tabla 136 Profesorado participante en cuestionario .....	297
Tabla 137 Alumnado nominado .....	298
Tabla 138 alumnado nominado identificado de altas capacidades .....	298

# INTRODUCCIÓN

## 1. JUSTIFICACIÓN

El alumnado de altas capacidades es un grupo muy heterogéneo que manifiesta una gran variabilidad entre sujetos que hace muy difícil su identificación, lo que conlleva su inatención educativa. Durante bastante tiempo han existido una serie de mitos asociados a la capacidad superior que han dificultado aún más su detección y diagnóstico; mitos que aún persisten en la sociedad.

Generalmente se ha relacionado a estos estudiantes con el éxito académico y profesional, idea muy extendida y completamente alejada de la realidad, ya que en estas falsas presuposiciones subyacen creencias derivadas de las tradicionales concepciones de la superdotación. Estas definiciones han estado vinculadas al estudio de la inteligencia y definían al alumnado de altas capacidades en función a un cociente intelectual elevado, lo cual indicaba la inexistencia de dificultades educativas o de cualquier otra índole.

Las investigaciones llevadas a cabo por los expertos en este campo han demostrado que no existe una relación sine qua non entre inteligencia y consecución de logros académicos, y se ha comprobado que no todo el alumnado consigue un alto rendimiento, ya que la escasa estimulación educativa y de propuestas interesantes curriculares, conllevan la aparición de desmotivación, aburrimiento y disminución de logros, generando en consecuencia que estos estudiantes obtengan un bajo rendimiento y/o fracaso escolar.

El desarrollo de la investigación ha descubierto, asimismo, que la alta capacidad puede estar asociada a necesidades específicas educativas, como puede ser el trastorno de hiperactividad, o las dificultades de aprendizaje, (como por ejemplo las relacionadas con el ámbito de la lectoescritura), etc.; que han estado encubiertas ante las conceptualizaciones tan restringidas respecto al estudio de la alta capacidad y en las que la concepción de un elevado cociente intelectual como diagnóstico y su manifestación mediante el logro de altos rendimientos académicos, ha desviado la atención hacia este tipo de estudiantes, olvidando a aquellos que por diversas causas no han podido obtener un rendimiento satisfactorio, teniendo como resultado una gran repercusión en su identificación y diagnóstico. Este aspecto ha complejizado aún más la comprensión y atención de las necesidades que este alumnado pueda requerir.

Asimismo, y como consecuencia de estas conceptualizaciones tan tradicionales se han primado los factores intelectivos sobre los no intelectivos, de hecho la necesidad de comprender y entender las altas capacidades y su desarrollo bajo el influjo de los diversos contextos de interacción social (familia, escuela, grupo de pares y medios de comunicación social), y de las características personales psicológicas, se inician oficialmente con la aparición



de las teorías psicosociales, modelos que intentan ofrecer una concepción bajo la influencia de los factores no intelectivos en el desarrollo de la capacidad superior, siendo aún bastante reciente su incorporación al estudio de la alta capacidad.

Actualmente se comprende a estos alumnos y alumnas desde una perspectiva multidimensional que aúna ambos factores cognitivos y psicosociales. Desde este enfoque, han adquirido gran relevancia dos aspectos que son fundamentales para el estudio de la alta capacidad, uno de ellos, la necesidad de profundizar en el desarrollo psicosocial de este alumnado, el otro aspecto la planificación de propuestas educativas activas que permitan la adecuada atención a las necesidades que puedan manifestar los estudiantes de altas capacidades intelectuales.

El estudio Psicosocial de la superdotación ha evidenciado que el desarrollo del alumnado de altas capacidad es muy variado y que depende del infujo de los diversos contextos de interacción, así desde el ámbito familiar, las creencias, estereotipos, expectativas, exigencias, dificultades de aceptación del diagnóstico, la escasa estimulación cognitiva y emocional van a tener una gran repercusión en la configuración cognitiva y de la personalidad de este alumnado, ya que puede conllevar un escaso desarrollo de sus potencialidades y la inestabilidad emocional. Los investigadores proponen la necesidad de orientación y asesoramiento a las familias al objeto de mejorar la función educadora que estas desempeñan con sus hijos de altas capacidades intelectuales.

Asimismo, desde el contexto escolar, se ha observado cómo el profesorado es uno de los elementos claves en la identificación de estos alumnos; sin embargo, las investigaciones recientes ponen de manifiesto el desconocimiento que aún existe en los profesionales de la educación respecto a quién es la persona de altas capacidades, qué características posee y, sobre todo, cómo actuar y planificar medias de atención educativa.

El estudio de la configuración de la personalidad de este alumnado subraya las consecuencias negativas que las falsas creencias que persisten en el contexto educativo respecto a la capacidad superior y, muy especialmente, la inadecuada programación de planificaciones curriculares acordes con las necesidades educativas que requieren las personas de altas capacidades, tienen en el desarrollo de estos estudiantes, ya que pueden desencadenar alteraciones psicológicas e inestabilidad emocional. De hecho, otra de las propuestas por parte de los expertos es la adecuada formación de estos profesionales que debe abarcar tanto la formación inicial como la formación permanente.

Es cierto que las Políticas Educativas que se encuentran actualmente más concienciadas respecto a este alumnado, han creado una consistente normativa en la que se incluye su atención educativa desde los principios de inclusividad, abarcando desde la identificación temprana hasta las propuestas de implementación de medidas desde la atención a la diversidad.

Aunque se ha conseguido un gran avance, ya que la toma de conciencia de que este alumnado puede presentar dificultades importantes de aprendizaje, así como fracaso escolar, ha promovido que actualmente sea reconocido entre el alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE); sin embargo, los autores coinciden en destacar que los niños y niñas de altas capacidades se encuentran poco atendidos, entre otras causas por las dificultades que comporta su identificación.

Esta situación del alumno de altas capacidades intelectuales se agrava en relación al sexo femenino; los expertos subrayan que la persistencia de patrones estereotipados tradicionales en cuanto al desarrollo de la mujer bajo el prisma de una sociedad patriarcal, genera en las chicas de altas capacidades unas consecuencias que pueden ser devastadoras, ya que influye en la configuración de su identidad como mujer de capacidad superior y en la consecución del éxito personal, educativo y profesional. Asimismo, han sugerido que la escasa valoración social de la mujer como consecuencia de la aculturación de género ha influido en su investigación en el ámbito de la alta capacidad, lo cual ha repercutido en su identificación y representación social en relación a los chicos, dado que en consonancia con las ideas tradicionales se ha primado la superioridad cognitiva del hombre sobre la mujer.

Del mismo modo, indican que los estereotipos y las expectativas tradicionalmente aceptadas y que aún persisten en la sociedad respecto al rol social de la mujer y a sus competencias y capacidades están influyendo negativamente en el desarrollo y en el logro del éxito de estas niñas, jóvenes y mujeres. Se sabe que durante la infancia suelen ser más brillantes que los chicos, que son bien aceptadas por sus pares y generalmente valoradas por sus logros; sin embargo, su identificación es compleja. De hecho los expertos subrayan la menor detección de chicas en relación a los varones, argumentando que los efectos de la socialización pueden aparecer alrededor de los ocho o nueve años y que estos pueden influir en su diagnóstico. Del mismo modo, los estudios indican que al inicio de la educación secundaria las chicas perciben el influjo de la aculturación de género más intensamente que sus pares no dotadas; se sienten menos valoradas por sus éxitos y precisan percibirse bien ajustadas socialmente, lo que hace que entre en conflicto su capacidad con su feminidad. Esta situación afecta negativamente a su autoconfianza y a su autoestima, así como a sus aspiraciones educativas, conllevando un descenso de estas y una modificación en sus itinerarios formativos en perjuicio de sus logros y éxitos personales.

Los investigadores consideran que la adolescencia es una etapa fundamental para el desarrollo de las niñas de altas capacidades, ya que la ambivalencia de los agentes socializadores hacia el desarrollo de la capacidad, los factores psicológicos y culturales y las decisiones personales y familiares respecto a éstas; generan en estas chicas el deseo de no poseer una elevada inteligencia, lo que lleva al enmascaramiento de sus capacidades y a la merma de sus logros académicos.

Asimismo, es bien conocido la existencia de una brecha de género que de una manera sutil está ocasionando barreras sociales para el desarrollo de la mujer y que están afectando igualmente a las chicas de altas capacidades, que encuentran aún hoy bastantes dificultades para conseguir sus expectativas, sobre todo cuando han existido cambios en sus atribuciones respecto a su capacidad y decisiones que merman sus aspiraciones y con ello sus posibilidades de alcanzar su éxito personal y profesional.

Estos aspectos son los que han motivado la realización de este trabajo, sobre todo las dificultades que las chicas tienen en cuanto a su desarrollo.

## **2. ORGANIZACIÓN DE LA TESIS**

Este trabajo se divide en dos partes, la primera que se ha denominado fase teórica, conforma el marco teórico de la investigación que se analiza en cuatro capítulos. La segunda parte se ha dedicado al estudio empírico y se le ha nombrado fase experimental.

En cuanto a la fase teórica, como se ha indicado, se ha distribuido en cuatro capítulos desde los cuales se pretende ofrecer una perspectiva de la situación de las personas de altas capacidades intelectuales, sobre todo de las chicas. El primer capítulo se ha denominado "*Conceptualización del alumnado de altas capacidades intelectuales*", en él se realiza un análisis de la situación actual existente respecto a la concepción de la alta capacidad. Dado que el estudio de la superdotación se encuentra estrechamente vinculado con el de la inteligencia, se ha iniciado el capítulo haciendo una breve revisión de los principales modelos teóricos que analizan este constructo y que han podido influir en el desarrollo del estudio de la alta capacidad intelectual. A continuación se expone la situación y evolución del concepto de superdotación, teniendo en cuenta los antecedentes de su definición, las dificultades que comporta su conceptualización, destacando las posibles causas que los expertos señalan como aspectos que pueden llevar a la falta de consenso entre los investigadores para proporcionar una definición unánime y universalmente aceptada de este constructo. Entre ellas se tratarán la falta de claridad respecto al concepto, las concepciones restrictivas desde las cuales se ha primado la inteligencia y se ha considerado a la persona de altas capacidades poseedora de una elevada inteligencia y la necesidad de establecer una puntuación de corte para su identificación, así como el uso inadecuado de los instrumentos para su detección. Por último, este capítulo finalizará con la exposición de los modelos teóricos más relevantes en el estudio de la alta capacidad intelectual y que han contribuido significativamente al conocimiento de estas personas, de sus características y de sus necesidades educativas.

En el segundo capítulo, denominado "*Caracterización de las altas capacidades intelectuales*", se aborda la configuración cognitiva y socioemocional del alumnado de altas capacidades intelectuales. Se ha iniciado con una exposición de los atributos generales que estos estudiantes pueden mostrar atendiendo a los factores intelectivos y no intelectivos,

teniendo en cuenta las dificultades existentes dada la variabilidad de este alumnado, así como la variedad de características que conlleva la alta capacidad, ya que estas se pueden manifestar agrupadas o en combinación con otras. Posteriormente se han destacado las características cognitivas que como grupo conforman, teniendo en cuenta que este es uno de los factores diferenciadores entre el alumnado de altas capacidades y los de capacidad promedio. Asimismo se ha incluido un breve análisis sobre sus habilidades metacognitivas, incluyendo la metamemoria. En último lugar, se han analizado sus características psicosociales. En este apartado se han tratado las características emocionales y de la personalidad, así como uno de los temas que más controversia ha generado en la investigación de la configuración emocional de las altas capacidades, y que hace referencia a la relación de la inteligencia elevada con el ajuste emocional.

En el tercer capítulo de este trabajo, denominado "*Situación de la mujer de altas capacidades*", se pretende analizar la problemática que las chicas de capacidad superior tienen para su desarrollo cognitivo, emocional, personal y profesional. Para este análisis se realiza una breve revisión histórica sobre la influencia que la educación de género ha tenido y continua teniendo en el desarrollo de la mujer, teniendo en cuenta el influjo que los diferentes agentes socializadores tienen en la construcción de su identidad. A continuación el capítulo se centra en el análisis de la mujer de altas capacidades que bajo el prisma de la aculturación de género recibida percibe dificultades para definir su identidad como mujer de alta capacidad con el consiguiente desarrollo de una serie de obstáculos que de algún modo van a incidir en sus aspiraciones, en su éxito educativo y profesional. Por último, se indica la necesidad de orientación y asesoramiento que estas chicas como sus familias precisan.

El cuarto y último capítulo se ha dedicado al análisis de la situación educativa del alumnado de altas capacidades, de ahí que se le haya denominado "*Educación y Sistema de identificación del alumnado de altas capacidades intelectuales*". Desde este aspecto se hace un recorrido por las políticas educativas europeas respecto a la identificación de este alumnado. Se hará un repaso de la evolución en materia legislativa de la normativa española y de la comunidad andaluza respecto al alumnado de altas capacidades. A continuación se inicia una reflexión acerca de las causas y necesidades por las cuales de este alumnado ha de ser identificado, así como los procedimientos y criterios que deben ser tenidos en cuenta para el diagnóstico. Se ha hecho hincapié en la necesidad de una identificación temprana con el fin de prevenir las posibles dificultades que se puedan desencadenar derivadas de su inadecuada atención. Se han contemplado las dificultades que puedan influir en el procedimiento de identificación y diagnóstico de este alumnado, atendiendo expresamente a los colectivos de riesgo como son el alumnado con doble excepcionalidad o el de bajo rendimiento. Por último, se hace referencia a las necesidades formativas de los profesionales de la enseñanza, como recursos humanos relevantes que contribuyen a la detección de los estudiantes de altas capacidades intelectuales.

La segunda parte de este trabajo está dedicada a la fase empírica, en la cual se presenta el desarrollo de esta investigación. Esta parte se ha estructurado fundamentalmente en tres capítulos:

Al primer capítulo se le ha denominado "*Fase de planificación de la investigación*", en el cual se desarrolla el planteamiento general para llevar a cabo este trabajo y en el que se exponen: el propósito del estudio, los objetivos en el que se articula, las hipótesis diseñadas para la comprobación de dichos objetivos, así como las variables de investigación.

En este trabajo se han desarrollado dos tareas bien diferenciadas; la primera, relacionada con el proceso establecido para la identificación y diagnóstico en la provincia de Córdoba de niños y niñas con características personales asociadas a alta capacidad intelectual; y la segunda profundiza en el estudio y conocimiento de su configuración cognitiva y de personalidad atendiendo a dos ejes diferentes, una su diferenciación respecto al alumnado de capacidad promedio y otra, la diferenciación del alumnado de capacidad superior, teniendo como eje vertebrador la identificación y caracterización de las niñas. El objetivo fundamental de investigación es el conocimiento de las características tanto intelectuales como de personalidad de las chicas pertenecientes a la población de sujetos con alta capacidad intelectual, ya que se considera pertinente y de vital importancia establecer un perfil más ajustado de la caracterización de las niñas y mujeres pertenecientes a esta población.

En el segundo capítulo denominado "*Fase del diseño de investigación*" se expondrá la metodología que se ha llevado a cabo en este estudio; se iniciará con la descripción del diseño en el que se ha basado la investigación para continuar con la presentación de la muestra de investigación, la descripción de los instrumentos utilizados y el procedimiento que se ha seguido para su desarrollo.

En el tercer capítulo, denominado "*Análisis de datos y resultados*", se expone brevemente el procedimiento seguido para la extracción y el análisis de los datos de este estudio, mediante la utilización del paquete estadístico SPSS, así como los resultados obtenidos en cuanto a las variables estudiadas, nivel intelectual y personalidad, con el fin de establecer las diferencias existentes en dichas variables respecto al alumnado de alta capacidad y al alumnado de capacidad promedio, así como, las diferencias por sexo encontradas en las submuestras de niños y niñas de alta capacidad intelectual.

Por último, en un cuarto capítulo se analizan las conclusiones atendiendo a las hipótesis planteadas en este trabajo, y se lleva a cabo la discusión de las mismas.

# I PARTE: REVISIÓN TEÓRICA

## CAPÍTULO I. CONCEPTUALIZACIÓN DEL ALUMNADO DE ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

En sus inicios el concepto de superdotación ha sido dependiente del estudio y evolución de la inteligencia, de este modo han surgido muy diversos enfoques explicativos de este constructo, abarcando desde los primeros modelos teóricos centrados en una perspectiva psicométrica, hasta los modelos actuales que, desde una perspectiva multidimensional, vinculan su conceptualización al influjo de los contextos y la cultura, teniendo en cuenta que la tendencia de los últimos tiempos ha sido enfatizar los factores externos sobre los internos (Kauffman y Sternberg, 2008); asimismo, se han incorporado los factores socioemocionales, ya que se ha considerado que estos factores no pueden desligarse de las altas capacidades.

Desde las primeras teorías, la inteligencia y superdotación han sido definidas con una concepción restrictiva centrada únicamente en los aspectos intelectivos, y teniendo como elemento subyacente que ambos constructos son una entidad biológica fija y unitaria; desde este punto de vista, se ha definido a las personas superdotadas atendiendo a su elevado nivel de inteligencia, lo cual ha supuesto la necesidad de marcar un límite intelectual a fin de diferenciar a la persona superdotada de la no dotada. Estos criterios -que derivan de las primeras investigaciones de las altas capacidades- han propiciado que tradicionalmente se haya considerado que las personas de alta capacidad serían aquellas que obtienen en pruebas estandarizadas psicométricas un cociente intelectual mínimo de 130 (Webb, Gore, Amend y Devries, 2007), aspecto que aún se continúa utilizando para el diagnóstico de este alumnado (Jellinek y col, 2009).

La evolución en el concepto de inteligencia también ha influido en el de la superdotación y durante la segunda mitad del siglo XX se produce la necesidad de ampliar los conceptos restrictivos existentes. Surge entonces la primera conceptualización oficial de la superdotación, proporcionada por la United States Office of Education, USOE, que fue presentada al Congreso de los Estados Unidos por Marland, mediante un documento denominado informe de Marland (1972). Esta definición aparece con la pretensión de unificar los criterios existentes respecto a este constructo, pero a su vez supuso un cambio importante en el estudio de la superdotación, ya que condujo a la aparición de los modelos teóricos más importantes para su estudio, entre los que se encuentran los modelos de rendimiento o los cognitivos, que tienen como máximos representantes a Renzulli (1978, 2005) con su Teoría de los Tres Anillos y a Sternberg (1986) con la Teoría Triárquica de la Inteligencia, de la que deriva la Teoría Pentagonal.

La concienciación de los investigadores en la necesidad de tener en cuenta en la conceptualización de la superdotación factores intelectivos y no intelectivos (el contexto y los

factores socioemocionales) como elementos fundamentales para el desarrollo de las altas capacidades, propició la aparición de los modelos psicosociales entre los que destacan diversas teorías como el Modelo de Interdependencia Trídica de la Superdotación de Mönks y Van Boxtel (1985), la Teoría Psicosocial de la Superdotación de Tannenbaum (1983, 2003) o el Modelo de Pirámide del Talento de Pirtó (1994).

El convencimiento de que el alumnado de altas capacidades puede mostrar un perfil de gran variabilidad, así como que estos no han de destacar en todas las áreas de dominio para ser considerados superdotados, indica la necesidad de incluir en la conceptualización de la superdotación estas diferencias, ya que se comienza a prestar atención tanto a las habilidades generales como a las específicas (Treffinger y Feldhusen, 1996), lo cual conlleva la diferenciación entre superdotación y talento, conceptos que serán explicados por diversos autores, siendo uno de los más relevantes Gagné, (2009), con su Modelo Diferencial de la Superdotación y el Talento.

Otro aspecto a tener en cuenta es la ambigüedad terminológica ya que se han usado muy diversos términos para referirse a la superdotación y a la investigación de sus diferentes conceptos, tales como sobredotado, dotado, altas capacidades intelectuales, altas habilidades, etc., que han agravado la situación en cuanto a la claridad de la definición y a su vez han motivado la confusión conceptual entre expertos y profanos en la materia, obstaculizando, por consiguiente, el desarrollo de la conceptualización de este constructo.

En síntesis, se puede decir que las numerosas investigaciones surgidas respecto al constructo de la superdotación han influido indudablemente en el conocimiento y comprensión del alumnado de altas capacidades intelectuales; de hecho, los expertos entienden que todas las conceptualizaciones han supuesto un gran avance en el estudio de la superdotación, pero también han proporcionado abundantes conceptos y variabilidad de términos para su explicación. Estos aspectos han creado una controversia científica respecto a la definición del constructo (Chan, 2010; Gere y col, 2009; Heller, 2004; Jellinek y col, 2009; Mönks y Katzo, 2005; Pérez y González, 2007; Perrone y col, 2010).

Esta situación ha motivado falta de consenso respecto a qué es la superdotación y quién puede ser superdotado, convirtiéndose la dificultad de conceptualización en uno de los aspectos que influye en los problemas metodológicos existentes para la identificación de las personas de altas capacidades intelectuales (Mönks, y Katzo, 2005); y que condiciona tanto el proceso de diagnóstico como la implementación de actuaciones educativas para este alumnado.

Por tanto, la necesidad de construir un marco teórico unánime y universal que permita conceptualizar la alta capacidad intelectual y explicar tanto las características de estos estudiantes como sus necesidades personales, sociales y educativas como requisito para la implementación de medidas de atención adecuadas, se convierte en una cuestión prioritaria

para las políticas educativas europeas que basan la atención a este alumnado desde una perspectiva inclusiva.

Atendiendo a los aspectos planteados, se aborda en este capítulo el concepto de los alumnos y alumnas de altas capacidades; en primer lugar, a modo de revisión teórica, se hará un breve recorrido histórico de la evolución en la investigación sobre la naturaleza de la inteligencia; en segundo lugar, se realizará una reflexión acerca del estado actual del concepto de superdotación. Se analizarán, asimismo, las dificultades existentes en su conceptualización, teniendo en cuenta las definiciones restrictivas, la ambigüedad terminológica y los criterios de identificación y diagnóstico del alumnado de altas capacidades intelectuales. Por último, se desarrollarán los modelos teóricos actuales de la capacidad superior, surgidos posteriormente al informe de Marland (1972) que propició la unificación de criterios respecto a la conceptualización de la superdotación, y que significó un avance en la investigación en este ámbito.

## **1. INTELIGENCIA Y CAPACIDAD SUPERIOR: REVISIÓN DE LAS TEORÍAS DE LA INTELIGENCIA**

El estudio y comprensión de la inteligencia ha experimentado modificaciones profundas respecto a su concepción y medición; de hecho, ha existido entre sus investigadores gran controversia para la definición de la naturaleza y estructura de dicho constructo, siendo este último uno de los aspectos determinantes durante el siglo XX en la conceptualización de la naturaleza de la inteligencia. El concepto de inteligencia ha evolucionado, desde una perspectiva psicométrica, por la cual este constructo ha sido considerado una entidad fija de naturaleza biológica y mensurable e independiente del entorno, a una perspectiva multidimensional fundamentada en el influjo de los contextos y de la cultura, pasando por los modelos cognitivos que se centran en el análisis del procesamiento de la información. Las conceptualizaciones actuales conciben que la estructura de la inteligencia está jerarquizada y es multidimensional (Sternberg, 2005).

Los primeros estudios científicos de la inteligencia se inician con Sir Francis Galton, Alfred Binet y Lewis Terman, a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, dando lugar a los modelos teóricos denominados psicométricos. Estos modelos estudian este constructo en base a los factores que configuran las diferencias individuales (Pérez, 1995), el primer enfoque es el monolítico, que considera la inteligencia como una única variable. De esta concepción psicométrica derivaron tres conceptos, Edad mental, Cociente intelectual (CI) y el Factor G. El primer término fue proporcionado por Binet y Simón (1905), estos investigadores entendían que la edad mental se relacionaba con el nivel de respuesta y el número de ítems de los test que las personas podían realizar independientemente de su edad y su nivel intelectual; se obtenía restando la edad mental de su edad cronológica. Binet y Simón (1916), desarrollaron una escala para la identificación de estudiantes con necesidades especiales, siendo uno de los primeros test que incluía una evaluación de la capacidad intelectual elevada (Kauffman y



Sternberg, 2008). El segundo concepto (Cociente Intelectual) fue propuesto por Stern (1911), y surge al considerar que la concepción del término edad mental desarrollada por Binet y Simón debería dividirse por la edad cronológica. Por último, el tercer concepto fue desarrollado por Spearman, precursor de las teorías factoriales y que intentó explicar la naturaleza de la inteligencia mediante el uso de las técnicas del análisis factorial. Spearman (1904) observó la existencia de una correlación positiva entre diferentes test de inteligencia, usando la técnica del análisis factorial determinó que había una cantidad significativa de varianza común en los test que evaluaban la capacidad intelectual con alguna varianza específica. Desarrolló una teoría bifactorial de la inteligencia denominada teoría de la inteligencia general, o "G" (Spearman, 1927), en la que distinguió dos factores, el factor "g", al que consideró el factor general de la inteligencia con características innatas, fijas y estables, y el factor "s", de menor tamaño y que fue entendido como un factor específico, dependiente de factores educativos. Spearman, indicaba que el factor "g" es independiente de los factores específicos, entendiendo, por tanto, que la inteligencia es una capacidad general de primer orden.

Los modelos factoriales surgen en oposición a los enfoques monolíticos y se desarrollan a partir de los trabajos de Thurstone. Desde estos modelos se entiende la inteligencia como un conjunto de múltiples componentes intelectuales independientes unos de otros. Entre sus representantes destacan Thurstone (1938) y Guilford, (1973), estos autores conceptualizan la inteligencia como un perfil de aptitudes distintas relacionadas algunas veces e independientes en otras ocasiones (Pérez, 1995). Aunque Spearman fue el precursor de los modelos factoriales, se le incluye en los modelos monolíticos dada la prioridad que concede al factor "G" (Pérez, 1995).

Thurstone (1938), entendía la inteligencia como un conjunto de aptitudes mentales primarias en las que identifica el factor V, relacionado con la comprensión verbal, el factor W, fluidez verbal, el factor N, numérico, el factor R, razonamiento abstracto, el factor S, con el espacial y el C, con el cálculo y la memoria. Guilford, (1973), desarrolló un modelo tridimensional de la inteligencia en su teoría de la Estructura de la Inteligencia, en la que proponía la existencia de 120 capacidades distintas, que fueron posteriormente incrementadas a 150; éstas estaban representadas en cubo y organizadas en tres dimensiones: operaciones, contenidos y productos.

- 🚦 Las operaciones: abarcarían la cognición, memoria, producción convergente, divergente y evaluación.
- 🚦 El contenido: las áreas de información en las que se suelen realizar las operaciones, figurativa, simbólica, semántica, y conductual.
- 🚦 Los productos, se produce cuando una operación mental se aplica a algún tipo de contenido, existiendo seis tipos de productos: unidades, clases, sistemas, relaciones, transformaciones e implicaciones.

Otro de los modelos teóricos son los jerárquicos, que consideran la inteligencia como un constructo superordenado y a los factores entidades subordinadas a la estructura general. Aunque los autores más representativos son Cattell (1971), Vernon (1965) y Carroll (1993), destaca también Burt (1949), que rechazando la teoría de Spearman, concibe un modelo dicotómico entre la inteligencia general “g” y la inteligencia práctica; y estableció en su modelo cuatro tipos de niveles: nivel de relaciones, asociaciones, percepciones y sensaciones.

Uno de los investigadores más representativos fue Cattell (1971), que postula la existencia de dos tipos de inteligencia, la fluida (IF) y la cristalizada (IC); la primera, de carácter biológico, está genéticamente determinada y es inespecífica, se asemeja al factor “G” de Spearman, mientras que la segunda estaría influida por la cultura y la educación. El factor “g”, estaría situado en el nivel superior, mientras que en el nivel inferior se situarían la inteligencia fluida y cristalizada.

Cattell entendía que la inteligencia fluida depende más del funcionamiento del SNC que de las experiencias previas de los sujetos y del contexto cultural, mientras que la inteligencia cristalizada es más dependiente de la experiencia y de la cultura (Kauffman y Sternberg, 2008). Con esta teoría pretendía responder a algunas de las cuestiones que planteaban las definiciones de la inteligencia en esos momentos, y que eran las siguientes: la existencia del factor g, el posible influjo de factores hereditarios y ambientales en la inteligencia y la elaboración de tests psicológicos libres de influjo cultural (Pérez, 1995). Posteriormente, Horn y Cattell (1966), incluirían en su teoría cuatro factores: visualización general, rapidez general, fluidez verbal y cuidado.

Vernon (1965), describió un modelo constituido por cuatro niveles organizados jerárquicamente: factor g, situado en primer lugar y junto a él los factores de grupo; el factor “v:ed” (verbal/educativo), y el “e:m” (espacial/mecánico), por debajo de cada uno de ellos estarían los factores menores de grupo y en el rango más inferior los factores específicos.

Carroll (1993), propuso una teoría jerárquica de la inteligencia después de realizar un análisis de más de 460 datos de la literatura psicométrica. Basada su teoría en tres estratos es representada como un modelo piramidal. En el primer estrato refleja capacidades altamente especializadas, algunas de ellas simbolizan las capacidades mentales primarias de Thurstone. En el segundo estrato refleja las capacidades especializadas que se producen en dominios amplios de la conducta inteligente; son habilidades de segundo orden que se encuentran en orden decreciente en relación a “g”; estas capacidades son: inteligencia fluida, cristalizada, memoria general y de aprendizaje, percepción visual amplia, percepción auditiva amplia, capacidad amplia de recuperación, rapidez cognitiva y velocidad de procesamiento. En el tercer estrato refleja una sola capacidad que es el factor “g”.

El modelo de Carroll y el de Horn-Cattell ha sido sintetizado en el modelo CHC (Cattell-Horn- Carroll) (Kaufmann y Sternberg, 2008), aunque incorpora el factor g, su principal énfasis

está en la medida de los factores del segundo estrato. Este modelo ha influido en la realización de algunas de las baterías de tests de inteligencia actuales como el test KABC-II de Kaufman.

Otras teorías son las biológicas, que han intentado explicar la inteligencia desde un punto de vista innato, partiendo de la creencia del origen biológico de este constructo; en ellas se pueden destacar la teoría de Eysenck (1979) y Jensen (1989), que diferencian tres tipos de inteligencia: la biológica, la psicométrica y la social; y la de Reed y Jensen (1992), que indican que la inteligencia depende de la velocidad de transmisión neuronal.

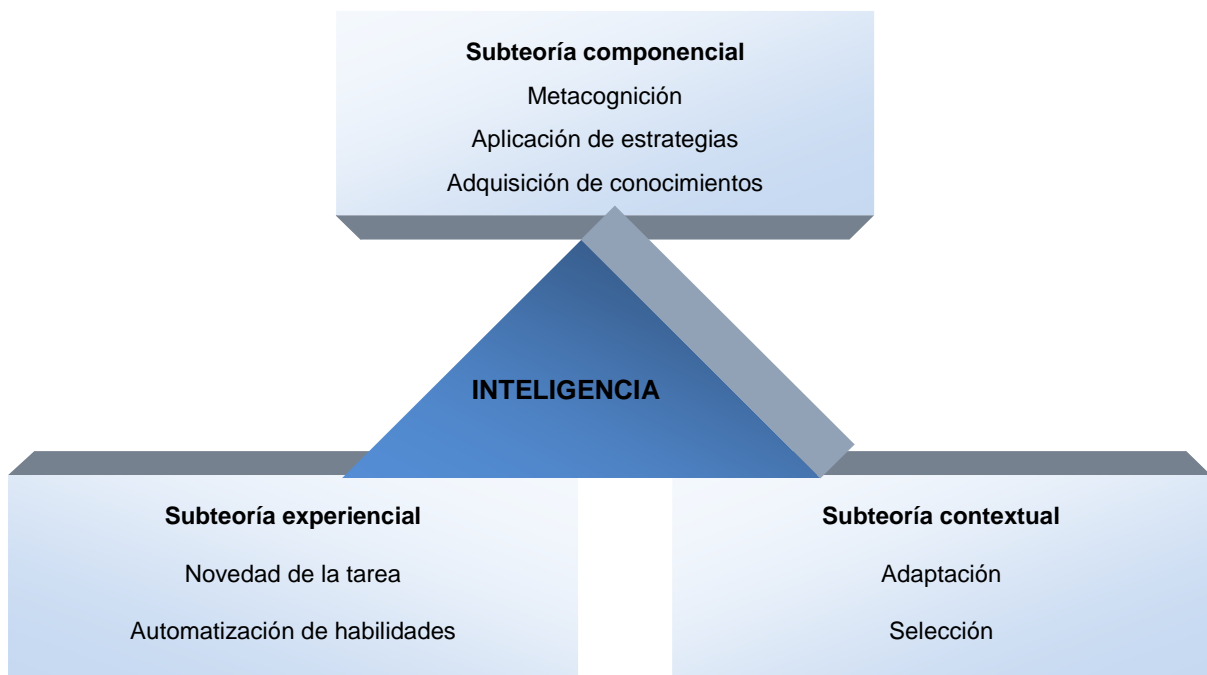
Sin duda uno de los modelos más importantes para el estudio de la inteligencia son los modelos cognitivos que, partiendo del enfoque del procesamiento de la información, se centran en el estudio de los procesos cognitivos internos de los sujetos e intentan comprender las capacidades de éstos atendiendo a los mecanismos básicos subyacentes a la conducta inteligente (Sternberg, 1986,). En estos modelos las teorías más destacadas son, la Teoría Triárquica de la Inteligencia de Sternberg (1986), considerada una de las más relevantes por su influencia en el estudio de las altas capacidades intelectuales y la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1983). Destaca también por ser una de las más revolucionarias, la teoría de la curva de campana de Hernstein y Murray (1994), que teniendo como base las teorías psicométricas considera que la inteligencia es hereditaria y que se distribuye siguiendo una curva normal de población en forma de campana.

Sternberg (1986), se acerca a los modelos multidimensionales de la inteligencia proponiendo una teoría que concibe ésta desde la perspectiva del procesamiento de la información, y define este constructo teniendo en cuenta los siguientes aspectos: el mundo interno del sujeto, la experiencia del individuo en el mundo y el mundo externo. Esta teoría explica la inteligencia basada en tres subteorías:

- 1) **Subteoría componencial:** analiza el comportamiento inteligente y para ello relaciona la inteligencia con el mundo interno de los sujetos. Considera que la unidad básica son los componentes, distinguiendo tres tipos: metacomponentes, componentes de rendimiento o ejecución y los de adquisición del conocimiento, que ayudan a procesar la información independientemente del contexto.
- 2) **Subteoría experiencial:** relaciona la inteligencia con las experiencias del sujeto y pone en contacto el mundo interno con el externo. Esta subteoría pretende analizar cómo la experiencia adquirida facilita el procesamiento de la información nueva y la resolución de problemas; lo cual implica la capacidad que tienen las personas para enfrentarse a situaciones novedosas y para automatizar este tipo de información partiendo de su esquemas previos de conocimiento, con el fin de transformar esta en fuente de conocimiento. Sternberg y Davidson (1986) consideran el “insight” como el elemento diferenciador en la alta capacidad que hace uso de tres procesos

psicológicos interdependientes para la adquisición de la información: codificación, combinación y la comparación selectiva.

- 3) **Subteoría contextual**, relaciona la inteligencia con el mundo externo de los sujetos, haciendo referencia a como el sujeto se adapta al ambiente en función de la situación y del contexto. Para conseguir tal adecuación intervienen fundamentalmente tres procesos mentales: adaptación, selección y configuración.



**Figura 1 Teoría Triárquica de la Inteligencia de Sternberg (Fuente: Berk, 1998: pag: 412)**

Posteriormente, Sternberg introdujo un nuevo concepto referido a la alta capacidad intelectual, para designar a las personas que presentan un equilibrio entre las tres subteorías, dando lugar a la aparición de tres tipos de inteligencia: la inteligencia analítica, la inteligencia creativa y la práctica (Sternberg, 2004, 2005).

Gardner (1983, 2005), basándose en una perspectiva multidimensional de la inteligencia, se aleja, al igual que Sternberg, de los procedimientos tradicionales para medir este constructo. Adoptando una visión pluralista describe la competencia cognitiva mediante un conjunto de inteligencias que se encuentran perfectamente definidas (Pérez y Beltrán, 2006).

Define la inteligencia como el potencial biopsicológico que permite procesar la información y que puede ser activada en un marco cultural con la finalidad de resolver problemas o elaborar productos que tengan valor para su cultura (Gardner, 1995). Considera que hay diversas maneras de ser inteligente y distingue inicialmente siete tipos diferentes de inteligencias: inteligencia lingüística, musical, corporal-cinestésica, lógico-matemática, espacial,

interpersonal e intrapersonal, (Gardner, 1983, 2005), a las que añade en revisiones posteriores a su teoría, la inteligencia natural y la existencial teniendo otras en perspectiva.

Cada inteligencia se fundamenta en un potencial biológico que posteriormente es expresada como el resultado de la interacción de factores biológicos y ambientales; afirma, asimismo, que estas inteligencias se encuentran en cada individuo y que pueden ser desarrolladas dependiendo de las oportunidades que se ofrezcan a los sujetos y del apoyo de los contextos. Concibe la inteligencia teniendo en cuenta estos aspectos, como un proceso dinámico dependiente del influjo de factores personales y contextuales, que puede ser desarrollada a lo largo del ciclo vital del individuo.

La relevancia que da a los factores biológicos y contextuales en el desarrollo de la inteligencia hace que centre su atención en la experiencia de los sujetos distinguiendo dos tipos: cristalizadoras y paralizantes. La primera es entendida como aquellas experiencias que son agradables y, por consiguiente, motivadoras para el aprendizaje; mientras que la segunda hace referencia a las negativas y poco agradables que influyen en la motivación y en el deseo de logro de los sujetos, dificultando su desarrollo (Gardner, 1993).

Gardner ha reconocido la fuerza del contexto en el que un individuo se desarrolla como catalizador de las tendencias naturales del individuo y distingue tres términos diferentes:

- 1) Inteligencia, entendida como potencial biopsicológico.
- 2) Especialidad o dominio.
- 3) Contexto.

Aunque considera que los tipos de inteligencia son independientes entre sí, funcionan interactuando entre ellas, lo que produce en el individuo el desarrollo de la competencia en cada una de estas dependiendo de su dominio.

Una de los modelos más recientes es la teoría Bioecológica de la Inteligencia (Ceci, 1996), propone un modelo que plantea la modificación de los tradicionales teorías de la inteligencia, y en el que adquiere gran relevancia el influjo del contexto. De acuerdo con este modelo el conocimiento, el contexto y las potencialidades cognitivas son bases esenciales en el rendimiento de los sujetos. Considera que estas potencialidades están fundamentadas biológicamente, siendo imprescindible para que éstas se desarrollen el contexto, al estar la inteligencia estrechamente vinculado con éste.

Aunque está en contra de la existencia de una inteligencia general, no niega la relevancia que tiene el cociente intelectual, pero este es considerado únicamente como uno de los muchos contextos en los que la inteligencia actúa, ya que considera que las habilidades se pueden expresar de muy diversas formas en contextos diferentes.

## **2. CONCEPTUALIZACION DE LA CAPACIDAD SUPERIOR**

### **2.1. Situación del concepto de Superdotación**

Definir la superdotación es uno de los aspectos más importantes para conocer al alumnado de altas capacidades intelectuales y su definición parece en principio una tarea simple. Si se quisiera proporcionar un concepto acerca de una persona superdotada, seguramente se pensaría en aquella que posee una gran inteligencia y un desarrollo elevado respecto a su edad cronológica. Sin embargo, se tienen diferentes ideas acerca de quién puede ser o no superdotado (Freeman, 2004) y este constructo ha sido definido de diversas formas. De hecho, la definición anteriormente dada está centrada fundamentalmente en los aspectos cognitivos, ya que se destaca la alta inteligencia, no teniéndose en cuenta otros aspectos considerados actualmente prioritarios para el desarrollo de la superdotación, como son los factores no intelectivos. Algunos expertos entienden por superdotado a “aquella persona cuyas capacidades son superiores a las normales o a las esperadas para su edad y condición, en una o varias áreas de la conducta humana”<sup>1</sup> (Pérez y Domínguez, 2006). Otros autores consideran además de estos aspectos un avanzado desarrollo en sus funciones cerebrales. (Clark, 1998; Greake, 2003); mientras que también encontramos a los que indican la necesidad de diferenciar la alta capacidad en diferentes tipos, como la superdotación y el talento (Castelló y Battle, 1998; Gagné, 2005, 2009).

La literatura existente respecto a este tema evidencia una gran variabilidad conceptual respecto a quién es o no superdotado y, actualmente no existe una definición unánime como base teórica para las actuaciones emprendidas con estas personas (Feldhusen y Jarwan, 1993, Renzulli, 2000), lo cual convierte su conceptualización en una tarea ardua y compleja. La concepción de este constructo ha evolucionado a lo largo del tiempo y depende del modelo teórico desarrollado; así, en sus inicios, la investigación y estudio de la capacidad superior se ha vinculado al estudio de la inteligencia y las diferentes teorías explicativas de este constructo han conducido el marco conceptual de la superdotación, pero también ha recibido el influjo de la cultura, la política, (Domínguez y Pérez, 1998; Moon y Roselli, 2000), y los hallazgos de las investigaciones (Mendaglio y Peterson, 2007; Moon y Roselli, 2000), produciendo como resultado una gran variabilidad de modelos teóricos enfocados a explicar la superdotación.

#### **2.1.1. Antecedentes y revisión histórica del concepto**

Aunque el interés por las personas superdotadas parece relativamente reciente, dado que los estudios científicos de la superdotación surgieron a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, la fascinación por estas personas ha existido en casi todas las culturas y se encuentran antecedentes anteriores a los hallazgos científicos. Así, en el año 2200 a. C. en la

---

<sup>1</sup> Pérez, L. y Domínguez, P. (2006). El concepto de superdotación como base de las experiencias y propuestas de intervención educativa. En Luz F. Pérez (Coord.) *Alumnos con capacidad Superior. Experiencias de intervención educativa*. Madrid: síntesis. Pág...18.

antigua China se seleccionaban a las personas sobresalientes intelectualmente para la ejecución de puestos gubernamentales, desarrollando para ello un elaborado sistema de exámenes (Dubois, 1970, citado en Renzulli, 2000). Hay que indicar que el reconocimiento de las personas superdotadas ha dependido de las necesidades y valores de la cultura existente (Renzulli, 2000).

Grinder (1985) recoge tres aspectos con los que el concepto de superdotación ha estado vinculado a lo largo de la historia, haciendo referencia a la divinidad, la neurosis y los tests de inteligencia.

Durante la Época Clásica, se entendía que la capacidad provenía de la divinidad y que ésta se centraba en sus profetas, quienes poseían una capacidad muy superior a la media (García- Alcañiz y Vega, 1993). Cuando la cultura romana quedó incorporada a la cultura cristiana se tenía la concepción de que la capacidad alejaba a las personas del dogma. Esta idea hizo que se persiguiese como herejes a quienes manifestaban una capacidad intelectual sobresaliente a la norma.

Si bien durante la Edad Media no existía la preocupación por el conocimiento humano y la razón, pronto los estudios se centrarán en el conocimiento del hombre, sobre todo durante el Humanismo y el Renacimiento, apareciendo en el siglo XVI una de las primeras obras pioneras y relevantes en el estudio de la superdotación, por su posterior influjo en la concepción de la educación como sistema adaptado a las necesidades educativas y características del alumnado (Pérez y Domínguez, 2006). Este trabajo fue llevado a cabo por Huarte de San Juan quien publicó su obra *Examen de Ingenios para las Ciencias* (1575), en la cual se hace mención a la detección de los talentos y proporciona normas tanto para la concepción de hijos talentosos como para su adecuada educación (Pérez y Domínguez, 2006). En este mismo siglo, Solimán el Magnífico desarrollaba pruebas para la detección de personas superdotadas (García Yagüe, 1986). Sin embargo, no será hasta finales del siglo XIX y principios del XX cuando se inicie el estudio científico de la superdotación. En estos momentos en EEUU existía una gran preocupación por la atención educativa de este alumnado y se iniciaba el desarrollo de algunos programas educativos (Colangelo y Davis, 1997).

En 1868, Williams T. Harris interesado por los estudiantes de altas capacidades intelectuales, desarrolló una promoción flexible con la intención de atender a los estudiantes brillantes escolarizados en centros educativos de St. Louis. Este modelo se extendió a otros colegios norteamericanos con la intención de atender las necesidades del alumnado que mostraba cocientes intelectuales elevados (Passow, 1985).

En esta época surgen también los primeros estudios científicos sobre la inteligencia con las investigaciones de Sir Francis Galton (1869), que publica su obra *Hereditary Genius*. Galton relacionaba la inteligencia con la herencia y fundamentó sus estudios en la obra de Darwin con el fin de explicar los mecanismos hereditarios, ya que con sus trabajos intentaba

demostrar que la inteligencia tenía una base hereditaria. Galton fue el primero en llevar a cabo el estudio científico de la superdotación, se basó en la desviación de la puntuación media del genio, que fue definido “como una capacidad excepcionalmente alta y a la vez innata” (Galtón, 1982, p. viii; citada en Kaufmann y Sternberg, 2008, pág. 72), al que situó en el extremo superior atendiendo a su rendimiento (Prieto y Sternberg, 1993).

Mientras tanto, los trabajos que se realizaban en Europa empezaban a vincular la superdotación con las patologías mentales, siendo una de las figuras destacadas en este ámbito Lombroso, médico italiano en cuyos estudios relacionó la superdotación con desórdenes patológicos, al determinar que la genialidad era el resultado de una degeneración psicológica de carácter hereditario. En su obra *The Men of Genius* hizo referencia a personalidades destacadas de la música, investigadores, etc., refiriéndose a ellos como enfermos mentales (García- Alcañiz y Vega, 1993).

Según Passow (1985), que hace una recopilación de los antecedentes históricos del concepto de superdotación, entre 1900 y 1915, se desarrollaron programas especiales para los estudiantes brillantes con la intención de acelerar el progreso de sus estudios, lo que posteriormente sería reconocido como programas de aceleración, ya que permitían que los estudios se realizaran en un tiempo menor. De este modo, se empezaron a promover iniciativas de algunos programas de aceleración y la creación de algunas escuelas específicas para alumnos brillantes. Estas iniciativas provocaron que para el año 1920 estuviese implantado algún programa para la atención de los estudiantes dotados en algunas de las grandes ciudades americanas (Colangelo y Davis, 1997).

Es también en esta época cuando aparece por primera vez el término *gifted*, atribuido a G. M. Whilpe en 1920 y que fue utilizado en la Enciclopedia de Educación de Monroe (Passow, 1985).

Asimismo, Passow recoge el concepto que en esos momentos se tiene sobre la superdotación, definición que fue publicada en el Yearbooks de la Sociedad Nacional para el Estudio de la Educación (NSEE) en los números correspondientes al año 1920 y al 1924, y que hacía referencia “a los individuos con un nivel intelectual elevado y un gran rendimiento académico, y que sus rasgos y características eran los que determinaban la naturaleza reconocida de la superdotación”<sup>2</sup>.

Aunque los trabajos de Galton estuvieron relacionados con la superdotación, no será hasta los estudios de Lewis Terman (1925) cuando se inicie el verdadero estudio de este constructo, ya que Terman junto con su equipo fueron los primeros en iniciar los primeros estudios longitudinales de la superdotación. Desarrolló el test de inteligencia de Stanford-Binet (Terman 1916) y llevó a cabo un estudio sistemático entre los años 1921 y 1959 con una

---

<sup>2</sup> Passow, A. H. (1985). El niño superdotado como excepcional. En J. Freeman (dir.), *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Aula XXI. Madrid: Santillana. Pág. 41.



muestra de mil quinientos veintiocho sujetos en edades comprendidas entre doce y catorce años a los que siguió hasta la adultez. Con su estudio pretendía detectar individuos con inteligencia elevada y clasificarlos en el 1% de la capacidad superior de la población, esto suponía la obtención de un cociente intelectual con una puntuación C.I. entre 135 y 140 dependiendo de la medida de la evaluación psicométrica: una puntuación C.I. de 135 en el Terman Groups Intelligences Test, y una puntuación C.I. de 140 en el Stanford- Binet.

Su intención era confirmar, por una parte, la estabilidad de la inteligencia y una de sus primeras conclusiones fue encontrar niveles de estabilidad muy altos en cocientes intelectuales, lo que le llevó a presuponer que la inteligencia tenía un alto componente heredado (Terman, 1925); por otra parte, pretendía verificar la capacidad de los tests psicométricos para predecir el rendimiento académico y el éxito profesional, (Prieto y Sternberg, 1993).

En la misma época y dentro de esta mismo enfoque destaca su coetánea Letta Hollingworth, que estudiaba en Nueva York a las personas superdotadas al mismo tiempo que Terman realizaba su trabajo. Hollingworth interesada por los estudios de la capacidad superior intentaba demostrar en oposición a Galton la existencia no sólo de factores hereditarios relacionados con la inteligencia como éste había determinado, sino también la existencia de factores ambientales que pudiesen influir sobre esta. Realizó algunas réplicas a los estudios de Galton y Terman, y proporcionó en el año 1951 un concepto que situaba a las personas superdotadas en el 1% superior de la población juvenil en cuanto a la inteligencia general. (Passow, 1985).

En 1931 ofreció una conceptualización del alumnado con alta capacidad intelectual, describiéndolo como aquel que es más educable de lo que los niños son, pudiendo situarse dicha educabilidad en aspectos artísticos, en la aptitud mecánica o en la capacidad para lograr la alfabetización y la inteligencia abstracta. Consideraba la existencia de diversas formas de superdotación, siendo una de las tareas de la educación tener en cuenta todas y cada una de las formas en las que se puede manifestar la capacidad superior, con el fin de atender a estos niños y niñas adecuadamente en beneficio propio y de la sociedad en general. (Passow, 1985).

Aunque los estudios anteriormente citados fueron pioneros para la investigación de la inteligencia y, por consiguiente, de la superdotación, uno de los aspectos políticos que mayor influjo tuvo sobre el estudio de este constructo fue el lanzamiento del Sputnik por los soviéticos (Tannenbaum, 1993). Este evento fue interpretado por EEUU como un avance tecnológico, lo que llevó a los dirigentes políticos a prestar atención a las personas altamente capacitadas dada la importancia que estos individuos pudieran tener en la supremacía del país (Coriat, 1990), hecho que impulsó la investigación de la alta capacidad intelectual.

Durante la segunda mitad del siglo XX se produjo una ampliación de la conceptualización del constructo, debido en parte al influjo de las investigaciones acerca de la

naturaleza y estructura de la inteligencia, sobre todo a partir de las teorías de Guilford (1973), que impulsan el estudio multidimensional de la inteligencia, y a la aparición de otros estudios que han tenido en cuenta factores como el rendimiento, la creatividad y la influencia de los diferentes contextos sociales educativos y familiares, y que han originado cambios en el concepto de superdotación.

En estos momentos había autores que consideraban que las conceptualizaciones de la superdotación eran demasiado restrictivas y se aconsejaba su ampliación (Witty, 1958). Entonces surgen nuevas conceptualizaciones como la desarrollada por Dehaan y Kough, (1956) en su Modelo para la Identificación de Estudiantes Superdotados y Talentosos, que intentaba explicar la superdotación basándose en una estructura de diez clasificaciones: habilidad intelectual, habilidad científica, habilidad de liderazgo, habilidad creativa, talento artístico, talento para escribir, talento para interpretación, talento musical, destrezas mecánicas y destrezas físicas (Feldhusen, 1995). Según Reyero y Touron (2003), Dehaan y Kough (1956) propusieron un concepto de superdotación que incluía al 10% superior de la población respecto a los pares de igual edad cronológica. Este modelo pudo influir en la definición proporcionada en el informe de Marland (1972), aunque en ésta se hacía referencia a seis tipos de capacidad superior (Feldhusen, 1995).

Sea como fuere, la primera conceptualización oficial respecto al concepto de la capacidad superior fue proporcionada por la United States Office of Education, USOE y presentada al Congreso de Estados Unidos por Marland, denominada informe Marland (1972), en la que se hace referencia tanto a habilidades intelectuales como específicas. La definición proporcionada sería la siguiente:

Los sujetos superdotados y con talento son aquellos identificados por profesionales cualificados, en virtud de sus aptitudes excepcionales y por su alto rendimiento. Estos niños requieren programas de educación diferenciada y servicios distintos de los proporcionados habitualmente en un centro ordinario, para que puedan aportar su contribución a sí mismos y a la sociedad. Los niños capaces de alto rendimiento, incluyen aquellos con rendimiento demostrado y/o capacidad potencial en cualquiera de las áreas siguientes, por separado o en combinación:

- ✚ *Capacidad intelectual general.*
- ✚ *Aptitud académica específica.*
- ✚ *Pensamiento creativo o productivo.*
- ✚ *Capacidad de liderazgo.*
- ✚ *Artes visuales y manipulativas.*
- ✚ *Capacidad psicomotora.*

Esta conceptualización supuso un antes y un después en la investigación de la capacidad superior; por una parte, sirvió para unificar algunos criterios respecto a la conceptualización y, por otra, significó un cambio importante respecto a los modelos tradicionales, ya que manifestó que en la definición de superdotación se podía incluir una variedad de habilidades (Renzulli, 2000). A pesar de los avances que propició esta definición también ha sido cuestionada y uno de los expertos en el ámbito de la superdotación que expuso sus críticas a la definición del informe Marland fue Renzulli (2000) que señalaba los siguientes aspectos:

- ✚ La falta de inclusión de factores no cognitivos.
- ✚ Considera que las aptitudes académicas y las artes visuales son áreas de actuación general y que las categorías restantes son procedimientos que pueden llevarse a cabo en dichas áreas de actuación.
- ✚ Menciona la incorrecta interpretación y un mal uso de la definición por parte de los profesionales, quienes establecen como requisito mínimo para el ingreso en programas de atención a estudiantes superdotados una puntuación de inteligencia elevada.

Se inicia a partir de entonces una nueva etapa en el estudio de la superdotación, basada en el desarrollo de conceptualizaciones menos restrictivas que abarcan aspectos más multidimensionales y que han dado lugar a la aparición de los actuales modelos teóricos explicativos de la superdotación.

La definición proporcionada en el informe Marland (1972) fue modificada en 1978, ahora se hacía referencia a que los estudiantes superdotados podían ser identificados en diferentes niveles educativos (educación infantil, primaria o secundaria); desde esta definición se hacía hincapié en su alto rendimiento y alta capacidad en diversas áreas: intelectuales, creativas, académicas, liderazgo, artísticas y visuales, y se tenía en cuenta la necesidad de atención especializada.

Una de las conceptualizaciones más destacadas ha sido la proporcionada por Renzulli (1978), quien considera que la inteligencia es multidimensional y que, por consiguiente, hay que valorarla en sus diversas formas o manifestaciones (Prieto y Sternberg, 1993). Desde este planteamiento desarrolla su *Modelo de los Tres Anillos*, en el que entiende la capacidad superior como la interacción entre tres grupos de rasgos humanos, como son las habilidades generales, alto nivel de compromiso en la tarea y alto nivel de creatividad. En su teoría especificaba dos tipos de superdotación, el superdotado “académico”, y el superdotado “creativo”. Renzulli (2000, 2005).

Otro de los autores destacados es Sternberg (1986), que distinguió entre las teorías implícitas y las teorías explícitas (Sternberg y Davidson, 1986, Sternberg, 2004). Fundamentándose en el procesamiento de la información, desarrolló su *Teoría Triárquica de la Inteligencia* y basándose en ella, la *Teoría de la Excepcionalidad* en la que especificó tres tipos

de inteligencia: analítica, sintética y práctica. Posteriormente, desarrolló la Teoría Pentagonal de la Superdotación explicitando que ser superdotado implica excelencia, rareza, productividad, manifestación y valores asociados a los productos o rarezas del individuo (Sternberg, 2004).

Pero sin duda, y a pesar del poco impacto inicial de su teoría, el más revolucionario de los autores sea Gardner (1983, 2005), que desarrolla un modelo en el que pretende explicar la capacidad superior mediante la existencia de nueve inteligencias que, aunque independientes, interactúan entre ellas dando lugar al desarrollo de la competencia.

La consideración de la influencia del aprendizaje social en el desarrollo humano hará que se tenga en cuenta el contexto en el desarrollo de la superdotación, siendo el primero en incluir los factores contextuales para explicar la alta capacidad intelectual Mönks, (1992). Este entendía que el desarrollo psicológico de los seres humanos era un “proceso dinámico que dura toda la vida”. Y que, “La interacción entre la naturaleza del individuo y el ambiente determina qué tipo de comportamiento y que motivos de conducta emergen y llegan a manifestarse”<sup>3</sup> (Mönks, 1996. pág. 206). En base a esta consideración, desarrolla su *Modelo de Interdependencia Triádica de la Superdotación* (Mönks y Van Boxtel, Roelofs y Sanders, 1985), desde una perspectiva multidimensional y llevando a cabo una ampliación de la *Teoría de los Tres Anillos* de Renzulli, a la que se incorporan las características de los sujetos, los factores sociales y contextuales.

A partir de este momento surgen diferentes modelos teóricos que intentan conceptualizar al alumnado de altas capacidades bajo el influjo de los factores psicosociales, siendo uno de los autores destacados Tannenbaum (1983,2003), que propuso su *Teoría Psicosocial de la Superdotación*, en la que destaca la importancia del contexto y de los factores no intelectivos como factores relevantes para definir la alta capacidad intelectual. En la misma línea, surgen en la década de los noventa otros modelos explicativos como, por ejemplo, el *Modelo Interactivo de la Superdotación* de Erika Landau (1997, 2003), que considera al alumnado de altas capacidades intelectuales caracterizado por la interacción de tres aspectos: la inteligencia, la creatividad y las características personales.

Otro de los modelos destacados es el *Modelo de Pirámide del Talento* de Pirto (1994), que enfoca éste desde el punto de vista educativo. En España, la investigación de la capacidad superior también comienza a adquirir cierta relevancia surgiendo, con ello, algunos modelos como la *Teoría Diferenciadora de las Categorías de la Superdotación* (Castejón y colaboradores, 1997), y el *Modelo Global de la Superdotación* de Pérez y Domínguez (1998), quienes desarrollan un modelo psicosocial en el que consideran la confluencia de tres factores: capacidad, creatividad y aplicación a la tarea.

---

<sup>3</sup> Mönks, F.J. (1996) Desarrollo de los adolescentes superdotados. En Benito (1996). (Coord.) *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Salamanca: Amarú. Pág. 206.

Pero sin duda, la conceptualización más relevante de esta década es la definición proporcionada por el Departamento de Educación de los Estados Unidos en 1993, y en la que se intenta recopilar las investigaciones recientes respecto a la superdotación, quedando definida de la siguiente manera:

*“Los niños y adolescentes superdotados muestran respuestas notablemente elevadas, o el potencial necesario para alcanzarlas, comparados con los de su misma edad, experiencia o entorno. Poseen altos niveles de capacidades en las áreas cognitivas, creativas y/o artísticas, demuestran una capacidad excepcional de liderazgo o destacan en asignaturas académicas específicas. Estos alumnos necesitan programas y actividades que la escuela ordinaria no suele ofrecer. Las capacidades superiores se dan en niños y adolescentes de todos los grupos culturales, en todos los estratos sociales y en todos los campos de la actividad humana” (citada en Howell y otros, 1997:438)<sup>4</sup>.*

Se comienza a prestar atención no sólo a la habilidad general, sino también a las habilidades específicas (Treffinger y Feldhusen, 1996), dejándose atrás la visión clásica de que la personas han de destacar en todas las áreas del desarrollo y, con ello, la diferenciación entre dotados y talentosos, surgiendo diversos modelos, como el *Modelo Diferencial de la Superdotación y el Talento* de Gagné (2009), o el Modelo de Castelló y Batlle (1998). Desde estos se entiende la superdotación como generalidad y el talento como especificidad (Prieto, y col., 2008). En definitiva se produjo en palabras de Tourón y Reyero (2003), *“el cambio paradigmático de la superdotación al talento”*.<sup>5</sup>

Este cambio se ha hecho evidente no solamente en la investigación reciente, sino también en las políticas educativas europeas que, interesadas por las necesidades de los estudiantes de altas capacidades intelectuales, comienzan a incluirlos en su legislación, propiciando, con ello, medidas de actuación educativa coherentes con las necesidades que manifiestan estas personas. Actualmente la normativa vigente española incluye a los estudiantes de altas capacidades intelectuales, dentro del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE).

## **2.2. Dificultades en la conceptualización de la superdotación**

Como se desprende de la revisión anterior, desde que se iniciaron las primeras investigaciones científicas referidas a la superdotación se han desarrollado gran variedad de modelos teóricos que han proporcionado abundantes y diferentes conceptos acerca de quién es y cómo es un alumno superdotado (Reyzabal, 2002). Su variabilidad es tan amplia que hay autores que han manifestado su oposición a la conceptualización de este constructo, al

---

<sup>4</sup> Howell, R., Heward, W. y Swassing, R. (1997). Los alumnos superdotados. En W.L. Heward. *Niños excepcionales. Una introducción a la educación especial*. Madrid: Hall (5ª edición).

<sup>5</sup>Reyero, M y Touron, J. (2003). *El desarrollo del Talento: la aceleración como estrategia educativa*. Coruña. NetbibloS.L.

considerar “que el concepto de niño superdotado es lógicamente, pragmáticamente y moralmente insostenible. Y que los objetivos del campo de educación en superdotados tendría una mayor posibilidad de ser realizadas si se prescindiera del concepto” (Borland, 2005)<sup>6</sup>.

Se ha expuesto también, como las concepciones actuales no sólo tienen en cuenta la capacidad intelectual, sino también las características psicosociales en las que adquiere gran relevancia el contexto (Borland, 2005; Renzulli, 2005). De hecho, las tendencias de los últimos veinte años ha sido enfatizar los factores externos sobre los internos (Kauffman y Sternberg, 2008). Estas conceptualizaciones se basan en enfoques multidimensionales desde los que se incluyen tanto las características biológicas (factores genéticos y de herencia), psicológicas (características de personalidad), y sociológicas (ambiente en el que se desarrolla la persona y valores sociales que influyen en el concepto de superdotación), (López Escribano, 2004).

Sin duda, esta variedad de conceptos ha contribuido a un mayor y mejor conocimiento y comprensión de la superdotación; de hecho, los expertos en el estudio de la alta capacidad intelectual inciden en la relevancia que las diferentes teorías explicativas de este constructo han tenido tanto en la investigación como en su desarrollo conceptual (Renzulli, 2005), dado que se entiende que los modelos existentes son complementarios unos a otros. Pero también los expertos destacan que la variabilidad conceptual ha originado controversia y falta de consenso (Chan, 2010; Gere y col, 2009; Heller, 2004; Jellinek y col, 2009; Mendaglio y Peterson, 2007; Mönks y Katzo, 2005; Pérez y González, 2007; Perrone y col, 2010; Sastre i Riba, 2004; Stenberg, 2004; Pérez y Losada, 2006), respecto a quién es o no superdotado; llevando también a la confusión de padres y profesionales de la educación, que en la mayoría de las ocasiones aluden a las personas superdotadas centrándose fundamentalmente en sus características cognitivas.

Las diferentes conceptualizaciones se han agrupado en diversas clasificaciones con las que se ha pretendido explicar este constructo, a continuación se citan alguna de ellas:

Richert, Alvino y McDonnel, (1982):

- 1) Definiciones ligadas a la capacidad intelectual excepcional, que siguen un criterio psicométrico.
- 2) Definiciones centradas en las aptitudes intelectuales múltiples, donde se destaca la necesidad de que los sujetos superdotados apliquen sus aptitudes específicas a algún tipo de propósito productivo y observable.
- 3) Definiciones que incluyen el papel de la creatividad como componente esencial.
- 4) Definiciones relativas a los talentos múltiples.

---

<sup>6</sup> Borland, James H. (2005). Gifted education Without Gifted Children. The Case for No Conception of Giftedness. En Sternberg, Robert J. y Davidson, Janet E. (2005). Conceptions of Giftedness. California. Corwin Press.

- 5) Las definiciones prácticas, en las que se agrupan las que sólo aplican la capacidad intelectual general y la aptitud académica específica como criterio de identificación e intervención.

Sternberg, (1985); Sternberg y Davidson, (1986) desarrollaron una estructura para categorizar las concepciones de la sobredotación basada en propósitos de investigación. Esta clasificación se llevó a cabo tras la revisión de 17 conceptos diferentes; de este modo, Sternberg (1985), categoriza las diversas concepciones en teorías explícitas y teóricas implícitas, las primeras estarían basadas en procedimientos empíricos y, por consiguiente, se entiende que son mensurables. Estas teorías se clasifican en enfoques cognitivos, de desarrollo y dominios específicos. Las segundas, las implícitas, no son operacionales no pudiendo ser medidas ni comprobadas empíricamente.

Una clasificación más actualizada es la propuesta por Moon (2006), que explica la conceptualización de este constructo mediante cinco categorías:

- 1) Psicométricas.
- 2) Cognitivas/neurobiológicas.
- 3) Creativas-productivas.
- 4) Psicosociales
- 5) Compuestas.

Benito (1994), afirmaba que la falta de consenso entre los profesionales es una de las causas de la escasa sensibilidad social y de la aparición de falsas creencias acerca de la capacidad superior. Por tanto, no resulta nada extraño que haya autores que consideren que la conceptualización de la capacidad superior se encuentra sometida a examen (Sastre i Riba, 2004).

Si a la variabilidad conceptual se añaden las imprecisiones respecto al término, la situación se complejiza, dado que existen diversas acepciones utilizadas para denominar el mismo término, tales como sobredotado, superdotado, bien dotado, talentoso, alta capacidad intelectual, alta capacidad cognitiva, altas habilidades y que se usan indistintamente, tanto por padres como por los profesionales de la educación y que, en definitiva, no hacen más que dificultar la conceptualización y comprensión de las personas de altas capacidades. La ambigüedad existente en la terminología es un reflejo de la ambigüedad conceptual.

A pesar de la controversia también la literatura respecto a este tema evidencia algunos acuerdos entre los investigadores, Sternberg (2004) destaca algunos de ellos:

- 🚩 *“La sobredotación implica más que alto CI.*
- 🚩 *Tiene componentes no cognitivos, (ej. motivación) y componentes cognitivos.*
- 🚩 *El ambiente es crucial para que el potencial superdotado se desarrolle.*

- ✚ Existen diferentes formas de superdotación, resulta limitado su evaluación mediante un único factor.
- ✚ Las medidas para evaluar e identificar superdotados necesitan ser propuestas para hacer operativas las teorías, y éstas necesitan ser evaluadas más que asumir que son válidas<sup>7</sup>.

Ante esta imprecisión y falta de consenso conceptual varios autores han intentado argumentar las causas de esta controversia; Sastre i Riba (2004), realiza una revisión de la literatura respecto a este tema y hace una recopilación de las causas que provocan la controversia, centrándose en el mal conocimiento de su conceptualización. Asimismo, otros autores, por ejemplo, Whitmore (1985) y Feldhusen y Jarwan (1993) realizan la misma actuación.

Whitmore (1985), destaca entre los obstáculos que influyen en el desarrollo del concepto de superdotación:

- ✚ La desmedida confianza en la medición de los tests.
- ✚ Las expectativas estereotipadas en la sociedad respecto a la alta capacidad intelectual.

Feldhusen y Jarwan (1993), indicaban como posibles causas:

- ✚ La diferenciación entre los términos superdotado y potencialmente dotado.
- ✚ Variedad de acepciones que se usan como sinónimos del término superdotación.
- ✚ El grado de superdotación, y
- ✚ La amplitud de las definiciones.

A modo de síntesis se va a realizar una recopilación de las posibles causas que pueden provocar la inexistencia de una conceptualización unánime respecto a las personas de altas capacidades intelectuales, haciendo referencia a los siguientes aspectos:

- ✚ Falta de claridad conceptual.
- ✚ Conceptualizaciones restrictivas.
- ✚ Criterios de selección inadecuados.

### **2.2.1. Falta de claridad en el concepto de superdotación**

La definición de la superdotación es actualmente uno de los retos más importantes para conseguir atender adecuadamente a las personas con altas capacidades intelectuales, ya que aún no existe una definición unánime ni universalmente aceptada sobre este constructo.

---

<sup>7</sup> Sternberg, R (2004). Introduction to Definitions and conceptions of Giftedness. In Robert J. Sternberg (Editor). *Definitions and conceptions of giftedness*. California: Corwin Press. (pág.: 24-25).



Teniendo en cuenta, que la definición de superdotación no sólo ha de constituir el primer paso para la investigación (García-Alcañiz y Vega, 1993), sino también el factor fundamental a seguir para el procedimiento de identificación como para la atención de estas personas (Renzulli, 2000, 2005), es necesario proporcionar definiciones precisas que describan a las personas superdotadas (Mönks y Katzko, 2005); definiciones que han de reunir una serie de criterios (Renzulli 2000, 2005), para que sean consistentes; criterios que a continuación se destacan:

- 1) Estar fundamentada en la mejor investigación disponible sobre las características de las personas superdotadas.
- 2) Constituir una guía para la selección de instrumentos y procedimientos de identificación o para el desarrollo de los mismos.
- 3) Ha de estar relacionada con la práctica educativa de programas, y todos aquellos aspectos relacionados con ésta: metodología, recursos materiales y humanos, formación de profesorado; y con los procedimientos para la evaluación de los programas establecidos.
- 4) Propiciar investigaciones que permitan verificar la validez de la definición.

Como se ha podido comprobar el concepto de este constructo deriva del modelo teórico existente, y si se hace una revisión a la literatura referente a este tema, se observa la existencia de bastantes modelos teóricos para explicarlo; modelos que abarcan desde los enfoques psicométricos hasta los multidimensionales. Esta variedad conceptual ha provocado y provoca, por una parte, discrepancias respecto a las concepciones de la superdotación, ya que el criterio de diagnóstico utilizado puede variar desde el 1% tal y como defendían los enfoques psicométricos hasta el 15-20% de la población como consideraba Renzulli (1978). En palabras de Pérez y Domínguez (2006), no es lo mismo considerar a una persona superdotada en el 1% de la población que en el 15%, dado que son conceptos completamente diferentes. Por otra parte, la variedad conceptual origina dificultades metodológicas que influyen en el proceso de identificación de este tipo de alumnado. (Heller, 2004).

Esta situación ha conllevado que los expertos manifiesten que aún existe una falta de conocimiento en el estudio de la superdotación, que influye y condiciona el proceso de identificación y, por consiguiente, la detección de las personas superdotadas (Castelló y Battle, 1998; Stenberg, 1986, 2004, 2005). Relacionado con este aspecto, Stenberg, (2004) señala que uno de los malos hábitos de la investigación es el uso de procedimientos de identificación sin tener un conocimiento claro sobre la conceptualización de la superdotación; y Renzulli (2000, 2005), manifiesta que esta confusión existe por la preocupación excesiva de los investigadores en determinar quién es o no superdotado, y por la presunción de connotaciones innatas que han promovido la creencia de que los superdotados nacen pero no se hacen.

Esta falta de conocimiento induce a relacionar la superdotación con la inteligencia como si fuese un factor unitario; de este modo, si se piensa en este constructo, la mayoría de

las personas harían hincapié en sus aspectos cognitivos, y en una inteligencia elevada. De hecho, en la práctica este término se utiliza de forma comparativa, indicando habilidades excepcionales.

Resulta evidente que la consideración de la influencia de los contextos y de los aspectos socioemocionales en el desarrollo de la superdotación ha conllevado la necesidad de contemplar conceptos más amplios en los que se han de tener en cuenta tanto aspectos cognitivos como no cognitivos (sociales, afectivos, motivacionales), (Chan, 2010; Renzulli y alt. 2003, 2005; Runco, 2005; Sternberg, 2005, 2008) y contextuales (Plucker y Barab, 2005). Asimismo, se considera conveniente la inclusión en la definición de superdotación de la aptitud en el dominio de áreas específicas teniendo en cuenta el nivel de capacidad general (Van Tassel-Baska, 2005).

Cierto es que, dada la variedad de aspectos que la definición de superdotación debe contemplar actualmente, resulta bastante difícil proponer una definición (Mönks y Katzko, 2005), pero a pesar de esta dificultad, hay autores que han intentado proporcionar un concepto que incluya todos estos factores. Benito (2003), es una de las autoras que ha proporcionado un concepto amplio en el que se han tenido en consideración los modelos actuales que explica la alta capacidad intelectual, definiendo la superdotación atendiendo a tres criterios:

- 1) Criterio A: *“la sobredotación intelectual se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente superior a la media. La capacidad intelectual general se define con el cociente de inteligencia (CI o equivalente de CI aproximadamente de 130 o superior, obtenido por la evaluación de uno o más tests de inteligencia normalizados administrados de forma individual).*
- 2) Criterio B: *va asociada a una mayor madurez en los procedimientos de información (Memoria visual y Percepción visual), desarrollo de la capacidad metacognitiva precoz (aproximadamente desde los 6 años), <<Insight>> en resolución de problemas, alta motivación para el aprendizaje, creatividad, precocidad y talento.*
- 3) Criterio C: *debe manifestarse durante la etapa de desarrollo, lo que implica que se manifieste desde la concepción hasta los 18 años<sup>8</sup>.*

Otros autores, sin embargo, especifican que una de las causas de la confusión conceptual radica en la traducción incorrecta del término superdotado, uno de los más usuales y que procede del término anglosajón *gifted*, etimológicamente derivado de *gift*, que significa dote o regalo, y que fue traducido al castellano como superdotado. (Hume, 2000; Pérez y Domínguez, 1998; 2000; 2006). La traducción realizada al término *gifted* ha sido bastante cuestionada, dado que es considerado un concepto bastante amplio y genérico en el que se

---

<sup>8</sup> Benito, Y. (2003) La identificación: procedimiento e instrumentos. En Juan A. Alonso, Joseph S. Renzulli y Yolanda Benito (autores). *Manual Internacional de Superdotados. Manual para Profesores y Padres*. Madrid:EOS. Pág.35.

incluyen multitud de capacidades y que abarca una serie de características y de formas diferenciales de la alta capacidad intelectual (Pérez y Domínguez, 2006).

La asunción de que la alta capacidad puede manifestarse de diferentes formas, en distintos grados y a diferentes edades, ha hecho que se preste atención a las habilidades especiales, propiciando, con ello, el uso de diferentes términos, siendo uno de los más utilizados actualmente los términos de superdotación y talento. Aunque ambos términos se consideran diferentes, ya que expresan dos manifestaciones diferentes de la alta capacidad intelectual, (el término superdotado hace referencia a grandes habilidades generales, mientras que el término talento, se reserva para indicar las habilidades específicas en algún área del conocimiento Castelló y Batlle, (1998), no ha sido siempre así.

Gagné (1985), indicaba que respecto a la diferenciación de estos dos términos existían cuatro criterios:

- ✚ No distinguir entre Superdotación y Talento.
- ✚ Realizar la separación conceptual entre ambos términos.
- ✚ Distinciones marginales, destacando entre ellas, la distinción realizada por Robert (1968) que basó la diferenciación basándose como criterio en el cociente intelectual. De este modo, entendía que los superdotados serían aquellos que alcanzaran una puntuación C.I. entre 145 y 160, mientras que los talentos serían los que lograsen una puntuación C.I. entre 130 y 145.
- ✚ Los modelos de Renzulli y Cohn.

La revisión de la literatura existente evidencia ciertamente un uso ambiguo de los términos superdotación y talento, debido a que durante bastante tiempo han sido usados de manera indiferenciada para referirse a la alta capacidad intelectual (Heller, 2004; Reyero y Touron, 2000; Sternberg y Davidson, 2004), mientras que en otras ocasiones, han sido usados haciendo referencia a sus diferencias, como por ejemplo ocurre en las teorías de Castelló y Battle (1998) o Gagné (2005, 2009). Este último, ha sido uno de los expertos que ha dedicado mayor esfuerzo en la diferenciación de los términos superdotado y talento (Feldhusen, 1995), y que ha hecho hincapié en la necesidad de hacer una distinción entre ambos términos. En el caso de Feldman, los términos superdotación y talento fueron utilizados de modo indiferenciado hasta que en 1992 propuso la diferenciación del concepto. Incluso en la definición proporcionada por la USOE (Marland, 1972) y en su posterior revisión por el Congreso de los EEUU en 1978 se ha hecho una utilización indiscriminada.

Asimismo, la red de educación internacional Eurydice difunde en el año 2006 un informe en el que se señala el uso en Europa de una terminología amplia en la que predomina fundamentalmente los términos superdotado y talento, que son utilizados conjunta o separadamente

Con la finalidad de especificar que la superdotación puede manifestarse de diferentes formas, se ha indicado la existencia de varios tipos de superdotados, así se ha hablado de superdotados académicos y superdotados creativos (Renzulli 2000, 2005), pero también se ha especificado la existencia de diferentes tipos de talentos. Tannenbaum (1993), por ejemplo, indicaba cuatro tipos de talento: talentos escasos, talentos excedentes, talentos de cuota y talentos anómalos. Feldman (1999) distinguió otros cuatro tipos: los talentos académicos, los talentos artísticos, los técnicos y los que presentan alguna habilidad intrapersonal, y Castelló y Batlle (1998) distinguen tres: simple, múltiple y complejos. Además Feldhusen (1995) ha manifestado en su Modelo de Identificación y Desarrollo del Talento en la Educación (TIDE) que para que los talentos puedan desarrollarse deben abordarse en el ámbito escolar cuatro dominios generales: académico-intelectual, artístico, técnico-vocacional, socio-interpersonal.

Otro aspecto que ha podido influir en la falta de claridad conceptual ha podido ser la aparición del término *giftedness* traducido al castellano como sobredotado, y que ha sido igualmente utilizado indistintamente con el de superdotado; este hace referencia a la habilidad intelectual superior y al elevado potencial en áreas no académicas (Cajide y Porto, 2002). A pesar de ello, el término que fue aceptado por el World Council for the gifted and Talented, (2001) fue el de superdotado. De hecho, en la mayoría de las asociaciones de personas de altas capacidades se continúa usando generalmente el término superdotado o superdotación.

En España el uso de estos dos términos, superdotado y sobredotado, se han utilizado y continúan utilizándose como sinónimos y este aspecto ha quedado reflejado en la normativa educativa. En el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (MEC, 1989) se hace referencia al alumnado de capacidad superior con el término “superdotado”, que continuará usándose en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 10/2002, de 23 de diciembre, (LOCE). Sin embargo, en el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas específicas (BOE de 2 de junio), se hace uso del término “sobredotado”.

La creencia de que la superdotación es un estado que se alcanza en la adultez (Tannenbaum, 1983), ya que en la infancia los niños y niñas pueden manifestar un alto potencial que puede ser o no desarrollado dependiendo de la interacción con el entorno, ha propiciado que los investigadores establezcan diferencias durante la infancia y la adultez (Noble, Subotnik, Arnold, 1999; Pérez y Domínguez, 1998; Pérez y Lorente, 2006; Tannenbaum, 1983, 1993), lo cual ha conllevado un nuevo cambio en la denominación respecto al término superdotado que ha sido modificado por alta habilidad, alta capacidad, etc..., y por tanto, ha afectado también a su conceptualización. Jiménez (2000), ha proporcionado una definición de la alta capacidad intelectual, refiriéndose a los estudiantes que la poseen como: *“aquellos que aprenden a mayor ritmo, con mayor profundidad y con mayor amplitud que sus iguales, si trabajan en temas que*

son de su interés y si se encuentran en profesores y compañeros el entorno y la guía adecuados”.<sup>9</sup>

Este cambio en la denominación se ha hecho evidente tanto en las investigaciones actuales, en las que generalmente se usan los términos “altas capacidades” y “altas habilidades”, como en las políticas educativas europeas que recogen dichos términos.

El informe elaborado por la red de educación internacional Eurydice (2006) especifica que uno de los términos usualmente utilizados en Europa es el de altas capacidades, término que se usa sobre todo en Bélgica y España con alguna diferenciación. En el primero es más usada la expresión “joven de alta capacidad” (Comunidad flamenca de Bélgica), aunque en la Comunidad francesa de Bélgica es más frecuente el término “joven de alto potencial”. En el segundo, España, el término usado sería el de “altas capacidades intelectuales”. Ante la disparidad de términos, el Consejo de Europa para las Altas Capacidades (ECHA), ha decidido utilizar del término “altas capacidades”.

En España se ha acogido también este término en las Políticas Educativas y así aparece tanto en la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (LOE), como en la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, (BOJA núm. 252, 26/12/2007), y en la Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docente públicos de Andalucía (BOJA Nº 167, 22/08/2008), con el uso del término “altas capacidades intelectuales”.

Recientemente en la Comunidad Andaluza se ha elaborado el plan de actuación para la atención del alumnado de altas capacidades (2011) proporcionando la siguiente definición: “Se considera que un alumno o alumna presenta altas capacidades intelectuales cuando maneja y relaciona múltiples recursos cognitivos de tipo lógico, numérico, espacial, memoria, verbal y creativo o bien destaca especialmente y de manera excepcional en el manejo de uno o varios de ellos”.<sup>10</sup>

Si ya existe confusión para proponer una definición de la alta capacidad intelectual, aún se complica más la situación con la variedad de acepciones existentes, tales como: precoces, prodigios, brillantes, genios, excepcionales (Tannenbaum, 1993).

Lo cierto es que la conceptualización tanto de superdotación como del talento es muy importante (Plucker y Barab, 2005), y, sobre todo, imprescindible para la adecuada investigación de estas personas, para la creación de procedimientos de diagnóstico y programas educativos que atiendan adecuadamente su necesidades al objeto de optimizar el desarrollo integral y global de las personas de altas capacidades.

---

<sup>9</sup> Jiménez Fernández, C. (2002). La atención a la diversidad a examen: la educación de los más capaces en el sistema educativo. *Revista Bordon*. Vol 54, (2 y 3). Pág. 222.

<sup>10</sup> Consejería de Educación (2011). Plan de actuación para la atención educativa al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por presentar altas capacidades intelectuales en Andalucía. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación.

### **2.2.2. Conceptualizaciones excesivamente restrictivas basadas en el establecimiento de un cociente intelectual fijo**

Como se ha indicado el concepto de superdotación ha experimentado varios cambios a lo largo del tiempo, sobre todo en la segunda mitad del siglo XX. Desde los inicios de la investigación científica ha estado unido a la investigación de la naturaleza de la inteligencia general, constructo que continúa siendo un aspecto muy investigado (Kaufmman y Stenberg, 2008). Por tanto, el criterio utilizado para definir la superdotación ha sido un elevado nivel de inteligencia y que se continúa relacionando con la alta capacidad intelectual (Kaufmman y Stenberg, 2008).

La inteligencia desde las primeras investigaciones ha sido asociada a características innatas, heredables e inmutables, hecho que propició la creencia de que la inteligencia era única y estática; esta idea ha supuesto que desde los enfoques psicométricos se entendiese la capacidad superior fundamentada en un elevado cociente intelectual y en una alta inteligencia mensurable mediante la utilización de procedimientos psicométricos formales encaminados a la valoración del cociente intelectual (CI). Este criterio deriva de las primeras investigaciones de Terman o Hollingworth y ha sido la concepción dominante desde los años veinte, concepto excesivamente restringido para la comprensión de la superdotación. Atendiendo a este enfoque, la persona superdotada es aquella que obtiene una puntuación elevada en pruebas de inteligencia general y se sitúa en el 1% de la población superior.

La evolución en la investigación de la inteligencia conllevó ya en la década de los años treinta, que se hiciera cada vez más evidente la falta de consistencia de un criterio estable y unánime para definir la superdotación; de hecho, el descubrimiento del factor g de Spearman, ya vino a demostrar que las puntuaciones CI no informan sobre otros aspectos relacionados con la superdotación como el éxito académico, la originalidad, etc., (Prieto y Sternberg; 1993), y las investigaciones de Thurstone (1938) evidenciaban la necesidad de considerar la inteligencia como un conjunto de habilidades. Thurstone, fue el primero de los investigadores que destacó la variedad de formas en que un individuo puede manifestar el talento (Kauffman y Sternberg, 2008); pero la consideración de que la inteligencia no es un factor unitario al existir varios tipos de inteligencia, se hace indiscutible a partir de las teorías multidimensionales de Guilford.

La investigación sobre la inteligencia ha propiciado que surjan conceptos menos restrictivos para su definición, que han afectado a la concepción de la superdotación, surgiendo entonces conceptualizaciones más amplias y liberales como la dada por Witty (1957), que posibilitó la clasificación de los superdotados entre el 2-5% de la población, o la del Informe Marland (1972) que propuso seis categorías para la clasificación de las personas superdotadas.

Sin embargo, las conceptualizaciones restringidas relacionadas con la inteligencia general no han desaparecido y la consideración del cociente intelectual (C.I.) como criterio único para definir la superdotación ha continuado durante bastante tiempo. Según Feldman la definición de Marland fue adaptada por los responsables del programa como una definición unitaria relacionada con el concepto “g” de la inteligencia general, que ha conllevado que la superdotación se relacione con un criterio por el cual para que un estudiante fuese diagnosticado como superdotado debería obtener dos desviaciones típicas en test de inteligencia por encima del promedio, lo que supone la obtención de un cociente intelectual de CI 130 (Documento del Defensor del Menor, del CAM, 2003). Criterio que se corresponde con el 2,2% de la población y que considera que uno de cada veinticinco estudiantes puede ser superdotado. Teniendo en cuenta este aspecto se consideraría superdotado a aquellas personas que su cociente intelectual (C. I.) es elevado (Chan, 2010; Holocher-Ertl, Kubinger y Hohensinn, 2008), y se sitúa dos desviaciones por encima de la media normal de la población (Webb, Gore, Amend, Devries, 2007), coincidente con un cociente intelectual mínimo igual a un C.I. de 130.

Aunque el modelo psicométrico ha sido el más utilizado, es bastante limitado para la explicación de la inteligencia (Renzulli, 2005), más aún, al considerar que la inteligencia y, por consiguiente, la superdotación, es una unidad flexible y dinámica (Sternberg y Grigorenko, 2002, Renzulli, 2005), y el reconocimiento de que existen muchas clases de inteligencia; por tanto, las definiciones únicas no pueden usarse para definir este constructo tan complejo, hecho que ha motivado que la definición de superdotación se haya extendido más allá de las habilidades que se refieren a los test de inteligencia, (Prieto y Sternberg, 1993). Así se entiende que es necesario la inclusión de otros aspectos que un test de inteligencia puede no incluir (Borland, 2005). Respecto a este aspecto, Renzulli, (2000, 2005), ya indicaba que no se puede extraer la información de que las puntuaciones alcanzadas en los tests son los únicos factores que pueden predecir el éxito escolar y propuso una conceptualización basada en un criterio más amplio, con el que se podría clasificar como superdotado entre el 15-20% de la población, al igual que Freedman; ambos autores consideraban que los estudiantes de altas capacidades se sitúan en el percentil 75, correspondiente a un C.I de 125. Renzulli (1978, 2000, 2005) que se haría extensivo al 15 o 20% de la población.

Actualmente se podría considerar superdotado a aquellos niños que se sitúan entre el 3-5% de la población. (Webb, Gore, Amend, Devries, 2007). Sin embargo, el criterio que continua vigente para el diagnóstico de las personas superdotadas tanto en ámbitos educativos, como en la práctica clínica, es el establecimiento de un CI de corte igual o superior a 130 (Jellinek y col, 2009), lo que propicia que muchos de estos estudiantes que puedan presentar altas capacidades no sean diagnosticados.

El establecimiento de cociente intelectual igual o superior a 130 como criterio límite para considerar a los sujetos superdotados, hace pensar ¿qué ocurre entonces con aquellos

estudiantes que manifestando un cociente intelectual elevado, (por ejemplo con C.I. situados en un intervalo entre 120-128), pero que no logran puntuar en pruebas psicométricas el cociente intelectual mínimo fijado?. Evidentemente ello supondría que este no ha logrado manifestar su capacidad y sería descartado como posible superdotado, aunque seguramente su identificación dependería del criterio establecido en base al modelo teórico seguido en el procedimiento de identificación y diagnóstico. Lo cierto es que la fijación de un cociente intelectual de corte no indica que un alumno sea capaz de obtener logros cualitativos diferentes a los de un niño o niña con un cociente intelectual inferior (Holoche-Ertli, Kubinger y Hohensinn, 2008).

Resulta evidente la necesidad de operativizar la capacidad, pero el uso de un cociente intelectual límite de corte puede conllevar a la utilización de procedimientos de identificación excesivamente rígidos y excluyentes, dejando fuera a un gran número de niños y niñas que teniendo una capacidad superior no puedan ser identificados al no alcanzar dichas puntuaciones, como puede ocurrir con algunos grupos pertenecientes a poblaciones consideradas de riesgo, y en los que podemos incluir a los estudiantes con bajo rendimiento y/o fracaso escolar, multiculturalidad y a las chicas. Ante esta situación, Renzulli (2000, 2005), opina que sería más adecuado prestar más atención al comportamiento superdotado en las personas de alto potencial.

Las perspectivas actuales en este campo aceptan que los modelos multidimensionales constituyen una base científica para la evaluación de la superdotación; estos modelos consideran como criterio para el diagnóstico de quién es o no superdotado, además de las características intelectivas, otros atributos no intelectivos, como la determinación e influjo de los contextos (Plucker y Barab, 2005), y los factores emocionales, (como por ejemplo, la personalidad), ya que se presupone que las características de personalidad no se pueden separar del concepto de superdotación (Jeltova y Grigorenko, 2005).

Asimismo, no se considera la existencia de un solo tipo de superdotado (dada la variedad de facetas que existen) sino que se entiende que hay diferentes formas de manifestar la superdotación como puede ser el talento; por tanto, utilizar como único criterio de diagnóstico el cociente intelectual, no puede ofrecer otra información que no sea cognitiva y actualmente es se requiere la identificación de las debilidades y fortalezas cognitivas de las personas superdotada, así como la evaluación de la personalidad y del entorno social (Holoche-Ertli, Kubinger y Hohensinn, 2008). Terman y Oden (1959) indicaban que el logro del éxito elevado requiere algo más que un alto grado de inteligencia haciendo alusión a otros factores no intelectivos.



### 2.2.3. El uso inadecuado de criterios de selección

En este caso y estrechamente vinculada con el apartado anterior se puede especificar el abuso de los test para la identificación de las personas superdotadas, enfocados especialmente a la determinación de un cociente intelectual fijo. La literatura existente respecto a la superdotación suele definir esta generalmente por las puntuaciones obtenidas en los test estandarizados; de este modo, se ha proporcionado un concepto por el cual se entiende por superdotado a aquella persona que obtiene una puntuación elevada en pruebas de inteligencia general. Según Moon (2006), los investigadores confían a menudo en definiciones psicométricas porque son fáciles de operativizar con los instrumentos mensurables existentes y, constituyendo la manera más comúnmente utilizada en los Centros educativos, que suelen basarse en:

- 1) Puntuaciones en los test de CI una o más desviaciones estándar sobre la media.
- 2) Puntuaciones en test de rendimiento en un área académica específica.

Por tanto, la superdotación es tratada típicamente como sinónimo de puntuaciones de test de inteligencia, de rendimiento académico, o rendimiento educativo. A pesar de la controversia sobre su uso, los test individuales de C. I permanecen como los únicos mejores predictores en el diagnóstico de la alta capacidad intelectual, pero ello no supone que tenga que convertirse en la única medida para la identificación de esta. Lo cierto es que aunque pueden aportar importante información sobre los factores intelectivos de estas personas, ser superdotado implica mucho más que poseer elevadas puntuaciones de inteligencia.

La evidencia de esta manifestación ha conllevado la crítica del cociente intelectual (CI) como medición única para definir la inteligencia, en parte por el cuestionamiento de algunos autores entre los que destacan Gardner (2005); Renzulli, (1978), o Sternberg (1985), de que la capacidad superior se encuentre vinculada únicamente al cociente intelectual y, por consiguiente, a las limitaciones de los test de inteligencia para la identificación de la alta capacidad; en cuanto a este aspecto, una de las críticas al uso de pruebas psicométricas ha sido la escasa información que proporcionan respecto a la superdotación aunque estas sean buenas para su identificación (Plucker y Barab, 2005), así como la incapacidad para informar sobre la población que puede ser considerada superdotada y las dificultades de los estudiantes más pequeños para mostrar sus capacidades en este tipo de pruebas (Robinson, 2005). En esta misma línea, Lewis y Michalson (1985) indicaban que el cociente intelectual es un indicador menos fiable para la identificación temprana de las personas superdotadas, pero también considera que el criterio de utilizar el cociente intelectual no está de acuerdo con un modelo de interacción del desarrollo, pudiéndose ser por tanto, un procedimiento ineficaz para la identificación de la superdotación.

Holocher- Ertli, Kubinger y Honensinn, (2008), manifiestan que el criterio por el que se diagnostica la superdotación además de ser un punto de corte arbitrario, ocasiona los siguientes problemas:

1. Entienden que según el concepto de inteligencia y el test utilizado para el diagnóstico de la superdotación, los resultados de las pruebas pueden ser modificadas dependiendo del evaluador.
2. El establecimiento de un criterio de corte mínimo situado en el cociente intelectual 130. como criterio único para el diagnóstico de la superdotación, no presupone que esos alumnos sean capaces de realizar un salto cualitativo en los procesos de pensamiento que no sea capaz de realizar otro alumno con un cociente intelectual de 125.
3. El cálculo del cociente intelectual medido en pruebas estandarizadas puede tener un efecto compensatorio de las capacidades intelectuales, que puede influir en el diagnóstico de la superdotación.
4. Con el uso de este criterio los estudiantes que presenten alguna necesidad específica de apoyo educativo difícilmente serán clasificados como superdotados.
5. No se tiene en cuenta la forma en la que consumen los productos.

Asimismo, indica que el establecimiento del diagnóstico basado en un Cociente intelectual de corte sin tener en cuenta otros factores no intelectivos, hace que los padres estén más interesados en el CI que en otros aspectos emocionales y afectivos.

La aparición de otros estudios que han tenido en cuenta factores como el rendimiento, la creatividad y la influencia de los diferentes contextos sociales educativos y familiares, no sólo han originado cambios en el concepto de superdotación sino también en cuanto a los procedimientos de diagnóstico.

Aunque actualmente parece existir un consenso por el cual el diagnóstico de la superdotación no puede limitarse a test de inteligencia, debiendo hacer uso de variedad de técnicas y procedimientos en su identificación (Passow, 1985; Stenberg, 2004), los expertos indican la necesidad de elaborar instrumentos de evaluación precisos que permitan la diferenciación de las diferentes formas de superdotación y talento (Heller, 2004). A pesar del conocimiento de éstas necesidades, se continua en ocasiones confiando en exceso en las definiciones psicométricas (Mendaglio y Peterson, 2007). En esta misma línea, Whitmore (1985) indica que uno de los obstáculos que inciden en el desarrollo de la alta capacidad intelectual es la desmedida confianza en la medición de la capacidad mediante test, ya que a pesar de las críticas a la utilización de este tipo de escalas de valoración como única medida para la superdotación, se continúan usando y considerando frecuentemente las puntuaciones

CI por los padres, profesores y profesionales de la educación prueba esencial y objetiva de la capacidad intelectual de los estudiantes.

### **2.3. Modelos teóricos actuales de la capacidad superior**

Con la aparición de los modelos multidimensionales que defienden que pueden coexistir varios tipos de inteligencia en el mismo individuo, se produce un cambio radical respecto a la investigación de la inteligencia en general y, por tanto, en la inteligencia de la capacidad superior. Son relevantes los modelos de realización o rendimiento, en los que destacan los modelos de Renzulli (1978), Feldhusen (1986) y Gagné (2009). Los modelos de componentes cognitivos cuyo máximo representante es Sternberg (1986), y los modelos socioculturales destacando, Tannenbaum (1986), Mönks, (1992), Landau, (1997) y Pirtó, (1994).

#### **2.2.1. Modelos de Realización o Rendimiento**

Estos modelos consideran la conceptualización de la inteligencia basada en capacidades, es decir, presuponen la existencia de un determinado nivel de capacidad como condición necesaria pero no suficiente para un alto rendimiento (Pérez y Domínguez, 2006).

##### **a) Teoría de los Tres Anillos de Renzulli**

Renzulli (1978), es uno de los representantes más relevantes de la investigación en altas capacidades intelectuales. Su teoría se incluía dentro de los modelos de rendimiento, denominados también modelos de inteligencia basados en capacidades, ya que desde estos enfoques, la inteligencia es entendida producto de la capacidad intelectual en términos de cociente intelectual. Se aleja en sus concepciones de los enfoques más tradicionales de la inteligencia y cuestiona el uso arbitrario de corte para definir la superdotación, proporcionando una concepción multidimensional y flexible, dado que considera la necesidad de atender a las personas superdotadas, preocupándose, por tanto, en proporcionar la concepción y los criterios adecuados para la identificación y atención educativa de las personas de altas capacidades.

Elabora su modelo desde una perspectiva multidimensional con la intención de representar las principales características del potencial humano para la productividad creativa (Renzulli, 2005), y distingue entre las capacidades potenciales y las realizadas, ya que considera la necesidad de crear las condiciones adecuadas para que el potencial se convierta en rendimiento (Renzulli, 2005). En su teoría entiende la alta capacidad intelectual como el producto de una sinergia de tres dimensiones de rasgos humanos, denominándola Teoría de los Tres Anillos; estas dimensiones serían: habilidad intelectual superior a la media, compromiso con la tarea y creatividad.

Aunque Renzulli entiende que para la identificación de la alta capacidad es necesario poseer habilidades por encima de la media, indica que esta dimensión no debe destacarse a expensas de los otros dos rasgos, dado que los tres grupos tienen un papel determinado en el

desarrollo del comportamiento superdotado. De hecho, especifica que la interacción entre los tres grupos de rasgos es el elemento necesario para que se produzca una relación creativo-productiva. (Renzulli, 1978, 2000, 2005).

1) **Habilidad intelectual superior a la media**, constructo psicológico que puede ser operativizado para su medición mediante el uso de procedimientos formales de evaluación como es el caso de las pruebas psicométricas. Esta dimensión es entendida por Renzulli como cociente intelectual, aunque considera que debe ser un criterio pero no el único para determinar la capacidad superior. Especifica que para evitar la pérdida de niños y niñas con alto potencial sería aconsejable situar el límite de corte en el percentil superior a PC: 75. Distingue entre la habilidad general y la específica, considerada esta última, como una aplicación de la habilidad general en uno o varios ámbitos de conocimiento.

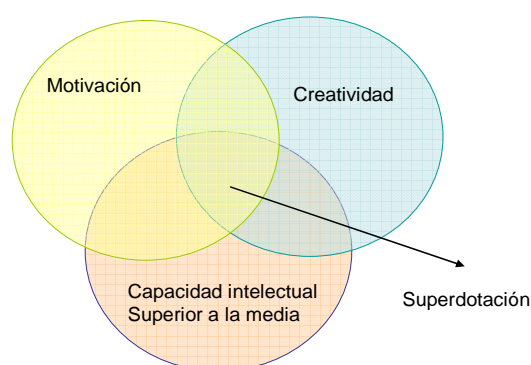
2) **Persistencia o implicación en la tarea**, en este componente presta atención a la motivación, ya que entiende que uno de los rasgos que se observan en las personas productivas es una forma depurada o concentrada de motivación, siendo entendida como un proceso estimulante que originaría respuestas en el organismo. De este modo, la motivación es entendida como una disposición activa hacia la tarea, relacionada con una productividad en la práctica. Por tanto, el compromiso con la tarea representa energía llevada a un problema particular o a un área de actuación específica, de ahí que los términos que más adecuadamente se utilizan para describir el compromiso con la tarea sean: perseverancia, persistencia, resistencia, trabajo duro, práctica dedicada y confianza en uno mismo (Renzulli 2000, 2005).

3) **Alta creatividad**, considera que una elevada creatividad es el factor que caracteriza a las personas superdotadas, es entendida como la originalidad del pensamiento, el ingenio constructivo, la habilidad para dejar de lado convenciones, procedimientos establecidos cuando no son apropiados y un don para idear proyectos efectivos.

Tras la revisión de su modelo, desarrolla el modelo de puerta giratoria (RDIM), Renzulli, Reis y Smith (1981), este modelo es planteado como un reto a los enfoques tradicionales que seleccionan a los participantes de programas de desarrollo al alumnado que se sitúa en términos de cociente intelectual en la franja del 3 al 5 % superior. Su modelo supervisa la eficacia de un uso de procedimientos y criterios más flexibles para la selección de estudiantes de altas capacidades intelectuales, permitiendo, con ello, la identificación de personas para su participación en programas educativos específicos entre el 15 y el 20% de la población total.

La esencia del método de puerta giratoria se denomina información para la acción, que se considera como una serie de interacciones dinámicas cuando un alumno se siente atraído por un problema particular en un área de estudio, suceso o una forma de expresión creativa. Este proceso podría venir bien de los profesores o bien de la familia.

Posteriormente revisa su modelo, considerando que la interacción de los tres anillos es la característica que conduce a la realización del comportamiento superdotado, en el que hay que tener en cuenta la influencia de otros factores, como son la personalidad y el entorno. Asimismo, tiene en cuenta el influjo de la familia y la escuela en el desarrollo de los rasgos de personalidad. Respecto a la creatividad y al compromiso con la tarea, opina que pueden modificarse y que se encuentran influenciados por la experiencia de los sujetos. (Renzulli, 2000, 2005).



**Figura 2 Teoría de los Tres Anillos de Renzulli (Fuente: Renzulli, 2000. Pag 54)**

#### **b) Modelo de Identificación y Desarrollo de la Educación (TIDE) de Feldhusen**

Feldhusen (1986, 1992) desarrolla un modelo inclusivo cuya pretensión es facilitar el desarrollo del talento más que la identificación del alumnado de altas capacidades. (Feldhusen, 1995). Con el fin de detectar las fortalezas y debilidades de estas personas propone una teoría algo más restrictiva que la de Renzulli, en la que la alta capacidad intelectual es definida como una predisposición psicológica y física de los individuos hacia el aprendizaje a lo largo del ciclo vital (Prieto y Sternberg, 1993). Considera que existen una serie de habilidades que se encuentran biológicamente determinadas y que surgen tempranamente como resultado de la experiencia, motivaciones y estilos del sujeto, dado que las habilidades, aptitudes y la inteligencia, reciben el influjo de los contextos sociales y de las experiencias familiares y escolares. Su concepción de que la inteligencia general no puede ser global, le lleva a diferenciar las habilidades o talentos especiales de la habilidad general, incluyendo en esta categoría la creatividad, -considerada como un producto de la capacidad superior más que una

característica separada de la personalidad-; añade a la motivación el autoconcepto positivo. Adopta en su modelo una concepción más analítica de la superdotación y el talento, dado que recoge los términos: aptitud, talento o inteligencias especiales para la definición de las habilidades de alto nivel (Feldhusen, 1995). Esta concepción le llevó a considerar el término “superdotado” como equivoco.

Intenta unificar los programas educativos y del desarrollo del talento en un programa único adecuado y eficaz tanto para la detección como para el desarrollo de la alta capacidad intelectual. Su modelo tiene en cuenta cuatro factores que son considerados características que han de estar presentes en el alumno de capacidad superior y que a su vez considera criterios de identificación:

- ✚ Capacidad intelectual general: distingue entre habilidades generales y específicas.
- ✚ Autoconcepto positivo.
- ✚ Motivación.
- ✚ Talento personal en áreas académicas y artístico-creativas.

### **c) Modelo Diferenciado de Dotación y Talento “MDDT 2.0” de Gagné.**

Gagné, (2005, 2009), propone un modelo diferencial de la superdotación que está constituido por tres componentes básicos que quedan complementados por dos componentes adicionales, denominados catalizadores:

#### a) Componentes básicos:

- ✚ Dones (G), hace referencia a capacidades naturales, tiene un sustrato biológico y se desarrollan a lo largo del ciclo vital, sobre todo durante los primeros años. Está constituida en seis sub-componentes, de ellos cuatro son mentales: intelectual (GI), creativo (GC), social (GS), y Perceptual (GP), y dos son capacidades físicas: capacidades musculares (GM) y las capacidades asociadas con el control y los reflejos motores finos (GR).
- ✚ Talentos, constituido por nueve sub-componentes; seis de ellos, se inspiran en la clasificación de los tipos de personalidad de Holland referente al mundo laboral: realista, investigador, artista, social, empresario y convencional (RIASE). Se encuentra complementado por tres sub-componentes que son adicionales, el académico (TC), juegos (TG) y deportes (TS).
- ✚ El subproceso de desarrollo de los talentos (D), subdivido a su vez en tres sub-componentes: actividad (DA), que incluye un currículo (DAC), incorporado en un contexto específico de aprendizaje (DAF), inversión (DI), ilustra cuantitativamente la intensidad del proceso en tiempo, dinero o energía psicológica, y progreso (DP), se puede dividir en etapas.

- b) Componentes adicionales: los catalizadores (I-E), que son de dos tipos:
- ✚ Los intrapersonales (que incluye los rasgos físicos y mentales, y la conciencia, motivación y voluntad).
  - ✚ Los ambientales (medio, individuos y servicios).

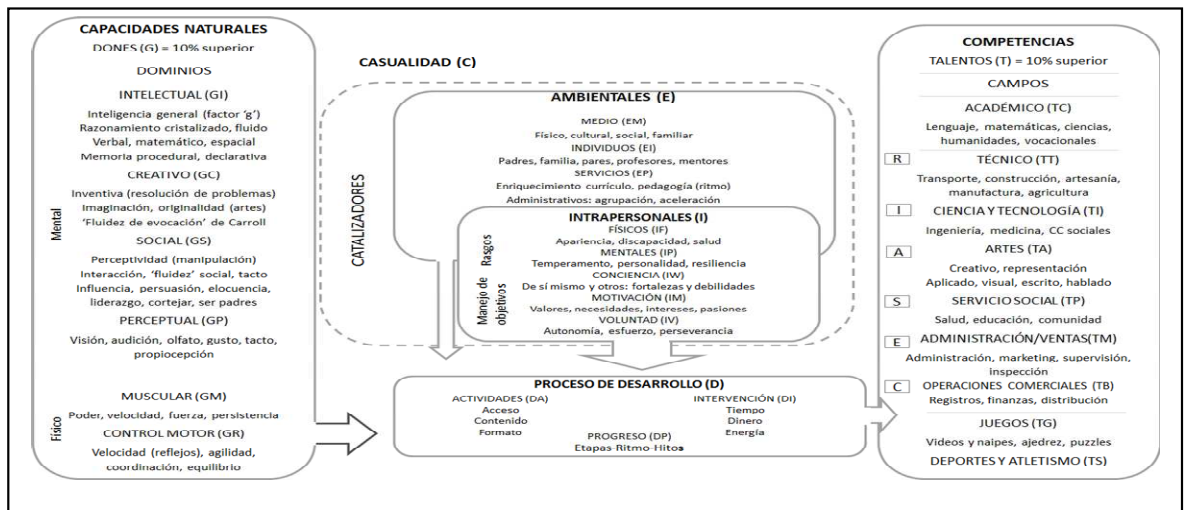
Este modelo hace distinción entre dos términos: superdotación y talento. Con el primer término hace referencia a las capacidades naturales, que son denominadas aptitudes que posee el individuo y que se manifiestan espontáneamente en al menos un área o dominio, situando al individuo alrededor del 10% superior respecto a sus pares de igual edad cronológica. Con el segundo término, Talento, se refiere a las capacidades sistemáticamente desarrolladas (Gagné,2009) a las que denomina competencias (incluye conocimientos y destrezas); es decir, designa el dominio de conocimientos y de habilidades sistemáticamente desarrolladas, en al menos, un ámbito de la actividad humana, situando al individuo en el 10% más alto de sus pares de su misma edad.

De ambos conceptos extrae una conceptualización simple para el proceso de desarrollo de talentos que denomina transformación progresiva de los dones en talentos, de este modo considera que los altamente dotados pueden mediante el influjo de los contextos familiares, personales y educativos, así como de las oportunidades ofrecidas para su desarrollo (factor casualidad), entendido ahora como un “cualificador de cualquier influencia causal”<sup>11</sup> que moldea sus dones hacia un talento específico. Ambos conceptos comparten tres características:

- ✚ Hacen referencia a capacidades humanas.
- ✚ Establece diferencias individuales respecto al promedio.
- ✚ Sitúa a los individuos por encima del promedio, debido a que poseen conductas destacadas.

---

<sup>11</sup> Gagné, Ph. D. F (2009) Building gifts into talents: Brief overview of the DMGT 2.0.



**Figura 3 Modelo diferenciado de la superdotación y del Talento MDDT 2.0 (Fuente: Gagné, 2009. Pág.: 3)**

### 2.2.2. Modelos de Componentes Cognitivos

Los modelos cognitivos entienden la inteligencia como la capacidad de procesamiento de la información, entendida de forma global y compleja. Estos modelos han sido fundamentales para el cambio de concepción de la inteligencia, la creatividad y nuevas formas de identificación (Domínguez, 2002). Entre los autores más representativos está Sternberg (1985) que desarrolló uno de los modelos más completos para la explicación de la inteligencia en su modelo teórico triárquico, que fue posteriormente adaptado para la explicación de la alta capacidad intelectual, en su teoría pentagonal. Seguidores también de este modelo son Borkowski y Peck (1987) y Jackson y Butterfield (1986).

#### a) Teoría de la Excepcionalidad

Basándose en su teoría triárquica de la inteligencia, Sternberg (2005), desarrolla la teoría de la excepcionalidad en la que distingue dos tipos de superdotados: los generales y los específicos, los primeros parecen que tienen condiciones generales en la inteligencia componencial, experiencial y práctica. Deben poseer dotación en los metacomponentes, el insight y el autoconocimiento de sus fortalezas y habilidades para aprovechar las primeras y encauzar las segundas.

Los sujetos que poseen excepcionalidad específica, en cualquiera de las inteligencias o en un campo particular de las artes o del conocimiento, se dividían en cuatro tipos:

- 1) El primero, estaría formado por los sujetos que poseen una inteligencia componencial excepcional y serían individuos analíticos con capacidades especiales para planear, ejecutar y aprender; aprenden más rápido porque codifican, combinan y comparan selectivamente, y lo que aprenden lo transfieren con más facilidad a otros campos del conocimiento.



- 2) El segundo tipo, estaría formado por los individuos que poseen una inteligencia experiencial excepcional, que suelen ser individuos sintéticos, intuitivos, reflexivos y creativos. Por tanto, tienen habilidades especiales para enfrentarse a todos los conocimientos y situaciones novedosas.
- 3) El tercer tipo estaría formado por los individuos que poseen una inteligencia práctica excepcional; son los que se adaptan, seleccionan y configuran fácilmente. Para hacerlo tienen que aplicar eficazmente su capacidad analítica y sintética a las interacciones sociales y al mundo cotidiano. No suele presentar problemas para captar los propósitos e intenciones de los otros manejando hábilmente la interacción social.
- 4) El cuarto tipo, sería el de talentosos y que son los que manifiestan excepcionalidad en algunos componentes de ejecución.

Sternberg (2010), hace referencia a la “inteligencia exitosa” siendo definida esta como” *la habilidad para conseguir los objetivos marcados dentro de un contexto socio-cultural y según unos parámetros personales. Para ello, es preciso aprovechar los puntos fuertes y compensar las debilidades intelectuales de cada uno, con el fin de adaptarse, modificar y/o seleccionar entornos favorables*”<sup>12</sup>

Según Sternberg (2004) hay diferencias entre la inteligencia psicométrica y la exitosa, dado que esta última indica la capacidad de los sujetos para hacer uso de los tipos de inteligencia.

#### **b) Teoría Pentagonal de la superdotación**

Desde el marco de las teorías implícitas, Sternberg (2004) propone su teoría pentagonal sobre la superdotación; el objetivo de esta teoría sería sistematizar los conocimientos que poseen las personas respecto a las características que hacen a otra superdotada. En ella establece cinco criterios para considerar que un sujeto pueda ser etiquetado como superdotado:

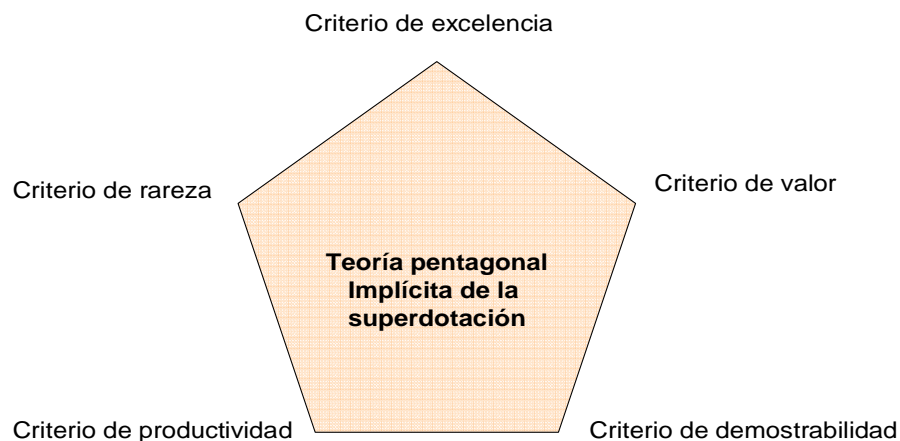
- ✚ *Criterio de excelencia:* considera que el individuo es superior en alguna dimensión o conjuntos de dimensiones en relación a sus pares de igual edad cronológica. Este criterio puede ser variable de un contexto a otro, pero para ser etiquetado como superdotado siempre ha de ser percibido como que destaca en alguna dimensión.
- ✚ *Criterio de infrecuencia o rareza:* Según este criterio el individuo para ser considerado superdotado, debe poseer un alto nivel de un atributo que sea raro en relación a sus pares, y por el cual se distingue del resto de sus compañeros. Este criterio es

---

<sup>12</sup> Sternberg y col. (2010). Enseñanza de la inteligencia exitosa para alumnos superdotados y talentos. *REIFOP*, 13 (1). <http://www.aufop.com>. Pág..112.

complementario al anterior y es necesario que los sujetos sean valorados por la sociedad como raros.

- ✚ *Criterio de productividad:* Establece que las condiciones por las que se considera a un sujeto como superior, deben manifestarse en una productividad o de forma potencialmente productiva.
- ✚ *Criterio de demostrabilidad:* Acentúa que la superioridad de un individuo en la dimensión o dimensiones que determinan la capacidad superior debe ser demostrada mediante una o más pruebas estandarizadas que estén consideradas válidas y fiables. Desde este criterio los sujetos han de demostrar que poseen las habilidades o conocimientos que les lleva a ser juzgados como superdotados.
- ✚ *Criterios de valor:* para que alguien pueda ser considerado superdotado, debe mostrar un rendimiento superior en una dimensión o área que esté valorada socialmente. Según este criterio solamente serían superdotados aquellos sujetos que tienen atributos considerados relevantes en la sociedad en las personas altamente dotadas.



**Figura 4 Teoría pentagonal de la excepcionalidad (Fuente: Sternberg, 2004; pág 55)**

### **c) Modelo WICS de la Superdotación**

Otro de los modelos sistémicos importantes para la explicación de la superdotación, es el modelo WICS de superdotación de Sternberg, esta es entendida como una síntesis entre la sabiduría, la inteligencia y la creatividad (Sternberg, 2005, 2008). La idea básica en la que se fundamenta es que las personas necesitan habilidades creativas y actitudes para producir ideas originales y novedosas; destrezas analíticas y actitudes (inteligencia académica) para

evaluar la calidad de dichas ideas, habilidades prácticas y actitudes (inteligencia práctica) para ejecutar las ideas y persuadir a los demás de su valía, y habilidades relacionadas con la sabiduría para asegurar que las ideas colaboren en la mejoría del bien común.

### **2.2.3. Modelos Socioculturales**

La necesidad de analizar y reflexionar acerca del influjo del contexto-familiar y educativo en el desarrollo humano, tanto a nivel cognitivo, socio-emocional y su relación con el aprendizaje, conlleva la aparición de los modelos denominados socioculturales. Parten de la idea de que los contextos condicionan las necesidades y los resultados del comportamiento humano. La sociedad y la cultura determinan qué tipo de productos poseen valor para considerarlas dignas de talento especial. Entre ellos destacan, Tannenbaum, (1986, 2003), Mönks, (1992), Landau (1997), y Pirto (1994).

#### **a) Modelo Psicosocial de Tannenbaum**

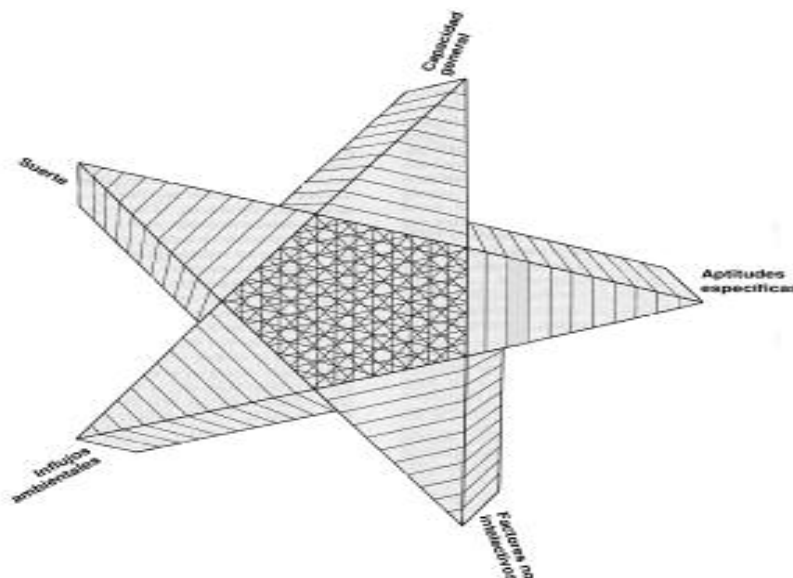
Tannenbaum (1986, 2003), desarrolla un modelo explicativo de la capacidad superior, denominado modelo psicosocial de filigrana; en él establece un nivel de coalescencia entre el influjo del contexto y de la personalidad en el desarrollo de la alta capacidad, que depende del rendimiento superior de cinco factores:

- 1) Capacidad general, como factor G.
- 2) Aptitudes específicas, habilidades mentales primarias.
- 3) Factores no intelectuales, como motivación y autoconcepto.
- 4) Influencia del contexto familiar y escolar.
- 5) Factor suerte: entendido como las oportunidades que se le presentan al sujeto a lo largo de su ciclo vital.

La creatividad es entendida el resultado de la interacción de los factores anteriormente mencionados, considera que ésta puede observarse en las producciones de los individuos a la sociedad. Por consiguiente, entiende que la alta capacidad solamente puede ser observable en los adultos de acuerdo con un criterio de productividad como valor social.

Establece la existencia de dos tipos de superdotados, los productores y los catalizadores; define a los primeros como aquellas personas creadoras de conocimiento que puede ser revertido en beneficio de la sociedad; los segundos hacen referencia a los individuos que son relevantes por sus acciones sociales y humanitarias o por su actividad artística.

En cada uno de estos factores, reconoce la existencia de lo que denomina factores estáticos y dinámicos.



**Figura 5 Modelo Psicosocial de Filigrana (Fuente: Pérez y Domínguez, 1998; pág 36)**

**b) Modelo de Interdependencia Triádica de Superdotación**

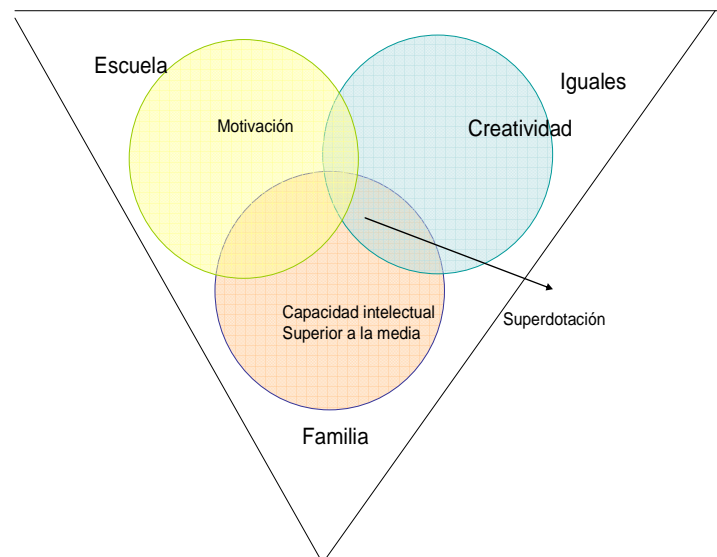
Mönks, plantea uno de los primeros modelos psicosociales explicativos de la capacidad superior, fue el primer autor que incorporó el influjo de los factores externos contextuales (familiares y escolares), como elementos explicativos de la superdotación. Considera el desarrollo psicológico como un proceso dinámico e interactivo a lo largo del ciclo vital. Inicialmente desarrolla su modelo basándose en la teoría de Renzulli, ya que considera que la conceptualización de la capacidad intelectual describe tanto los criterios de identificación como las medidas educativas que el alumnado de capacidad superior precisa. Critica la estaticidad de las características personales introduciendo modificaciones al considerar que la conducta es el resultado de las interacciones entre la naturaleza de los individuos y su entorno (educativo, familiar y social), siendo esta interacción, la que configura los comportamientos y las motivaciones que manifiesta el individuo. Adopta, por tanto, un modelo multidimensional donde incluye la personalidad, los componentes sociales y los factores determinantes (Van Boxtel y Mönks, 1985).

En su modelo cambia el término de Renzulli de capacidad por encima de la media por grandes habilidades intelectuales y añade la tríada de personalidad y la tríada social, en la que incorpora los contextos familiares y escolares, ya que éstos constituyen la primordial forma de interacción para el conocimiento y el desarrollo del aprendizaje; asimismo, incorpora a los compañeros, al considerar que los pares son determinantes en el desarrollo humano al contribuir a la formación del autoconcepto y de la autoestima. De hecho, considera que la relación y las expectativas de educadores, familia y compañeros y/o amigos producen un refuerzo social que influye en la autopercepción de las personas, y que ésta proviene de las

experiencias con otros en los diferentes contextos e influye poderosamente en el autoconcepto y la motivación.

Entiende la motivación como una especie de “energía” que mueve al individuo y que guía su comportamiento, considerando que debe incluir el compromiso del deber, la perseverancia, la búsqueda de riesgo y una perspectiva orientada hacia el futuro. Otros autores inciden también en estos mismos supuestos como Csikszentmihaly y Robinson (1986).

Modelo en el que se ha basado el estudio de este trabajo.



**Figura 6 Modelo de Interdependencia Triádica de Mönks (Fuente: Mönks; 1996. Pag 212)**

### **c). Modelo de Pirámide del Desarrollo del Talento**

Pirto (1994), desarrolla un modelo de influencias humanas y de desarrollo de las personas de altas capacidades denominado Pirámide del Desarrollo del Talento. Esta teoría es un marco conceptual que tiene en consideración a la persona, el proceso, el producto y los factores ambientales. Pirto desarrolla su modelo en siete conceptos básicos:

- 1) Creatividad basada en el dominio
- 2) Factores ambientales son extremadamente importantes.
- 3) El talento es una propensión innata.
- 4) La creatividad y el talento pueden ser desarrollados.
- 5) La creatividad no es una aptitud general, depende de la demanda de dominio.
- 6) Cada dominio de talento tiene sus propias reglas y formas en las que se desarrolla

- 7) El talento se reconoce a través de ciertas conductas predictivas, que cada dominio tiene y que son evidentes en la infancia.

Pirto indica la existencia de aspectos genéticos, emocionales, cognitivos, y físicos que pueden influir en la alta capacidad intelectual. La base del modelo sitúa los aspectos afectivos, entre los que se encuentran atributos de la personalidad, como son, la androginia, la creatividad, la curiosidad, la dirección, la imaginación, el insight, la introversión, la intuición, apertura a las experiencias, la sobreestimulación, la pasión por el trabajo en un área específica, la perceptividad, el perfeccionismo, la persistencia, la preferencia por la complejidad, la resistencia, el riesgo, la autodisciplina, la autoeficacia, la tolerancia a la ambigüedad, y la voluntad. Indica que esta lista no está en absoluto completa sino que muestra que los adultos creativos consiguen efectividad, en parte, por la fuerza de su personalidad. Estas serían las bases que podrían ser innatas, podrían ser desarrolladas, o directamente enseñadas. Respecto a los aspectos cognitivos, considera que es la forma de puntuación del Cociente Intelectual (C.I.), y que es básicamente esencial. El CI es a menudo un abstracto, es visto como un criterio mínimo, con un cierto nivel de capacidad intelectual necesaria para funcionar en el mundo. Los aspectos físicos hacen referencia al talento en determinados dominios, estarían en el vértice superior de la pirámide y se muestran dentro de dominios que son socialmente conocidos y valorados.

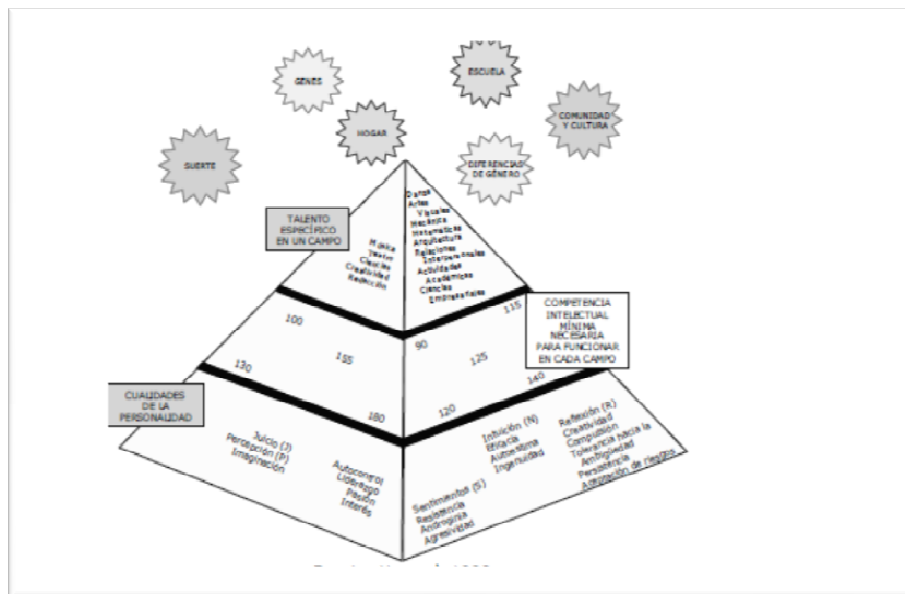


Figura 7 Modelo de Pirámide del Desarrollo del Talento (Fuente: Heward, 1998)

#### **d). Modelo Interactivo de la Superdotación**

Erika Landau (1997) desarrolla un modelo denominado modelo interactivo de la superdotación, al considerar un influjo recíproco entre el alumno talentoso, su mundo interior y el entorno, entiende que este último nutrirá los factores internos, lo que influirá en el desarrollo del potencial de los individuos superdotados. Considera que es una combinación de altas capacidades tales como la inteligencia, creatividad y características personales, que se encuentran reforzados por los factores de personalidad del individuo como son: el riesgo, la perseverancia y la motivación.

El desarrollo de la capacidad superior es el resultado de la interacción del entorno sobre las capacidades del individuo y los intentos de éste por adaptarse al contexto. Al tener en cuenta la influencia del contexto, dota de especial relevancia a la función de la familia y de la escuela en el desarrollo, como medios básicos para la estimulación de la motivación, contribuyendo, con ello, que los niños tomen conciencia de sus capacidades y quieran ser superdotados.

En el gráfico de su teoría (fig. 8), los catetos a-c, b-c, representan el mundo interno y el cateto a-b, sería el contexto. El apoyo y estimulación que proporciona el contexto da a las personas el "valor" de activar sus capacidades. Si además, existe un apoyo intelectual que le conduzca al planteamiento de retos y desafíos, entonces se creará la motivación y estas podrán desarrollar su potencial. Landau (1997, 2003), entiende, por una parte, que proporcionar únicamente apoyo emocional no propicia la motivación y que estas personas no querrán desarrollar su potencial, de ahí que sea imprescindible aunar la estimulación y el apoyo emocional, con el apoyo y la estimulación cognitiva; por otra parte, entiende que proporcionar únicamente estimulación cognitiva sin un apoyo y clima de seguridad y libertad no produciría creencias en su capacidad y, por tanto, no permitiría su activación. Así especifica: "*De este modo la superdotación crece con la edad de modo en espiral, acompañado de las influencias recíprocas de estos factores.*"<sup>13</sup> (Landau, 1997. pág. 36).

Hace hincapié en la necesidad de estimulación tanto cognitiva como emocional, ya que, si únicamente se realiza una estimulación intelectual, el niño puede quedar inmaduro y no desarrollar todos los factores necesarios para conseguir la excelencia. La estimulación emocional sin la cognitiva lleva a la frustración intelectual.

En su modelo plantea la necesidad de un entorno rico en interacciones cognitivas e intelectuales para que pueda desarrollarse la capacidad superior, (Landau, 2003)

---

<sup>13</sup> Landau, Erika. (1997). Ser superdotado no es ser inteligente, sino que también abarca aspectos sociales y emocionales. *Revista Complutense de Educación*, vol. 8, nº 2, 33-41

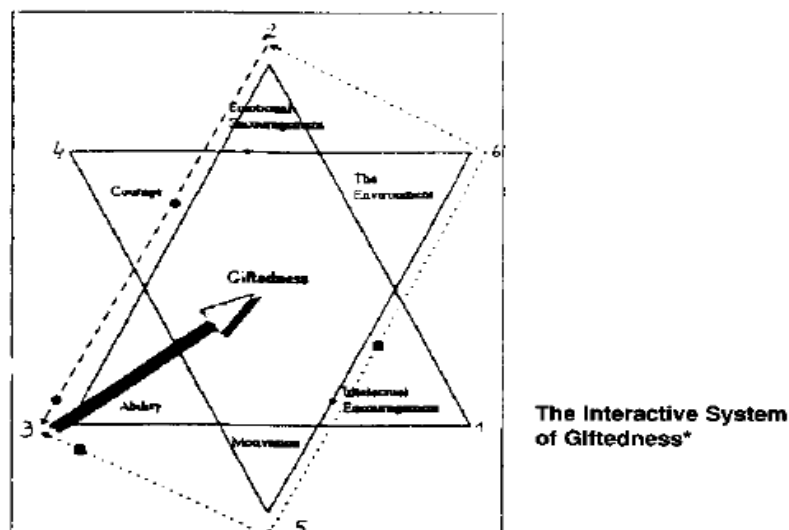


Figura 8 Modelo Interactivo de la Superdotación (Fuente: Landau, 1997. Pág.:35)

### e). Teoría Diferenciadora de Las Categorías de la Superdotación.

En la Universidad de Murcia, Prieto y colaboradores (1997), desarrollan un modelo teórico en el que pretenden fusionar los modelos ya existentes con los resultados obtenidos de sus investigaciones, desarrollando, con ello, un modelo comprensivo y descriptivo de la capacidad superior que consideran heurístico, abierto y flexible (Castejón, Prieto y Rojo, 1997).

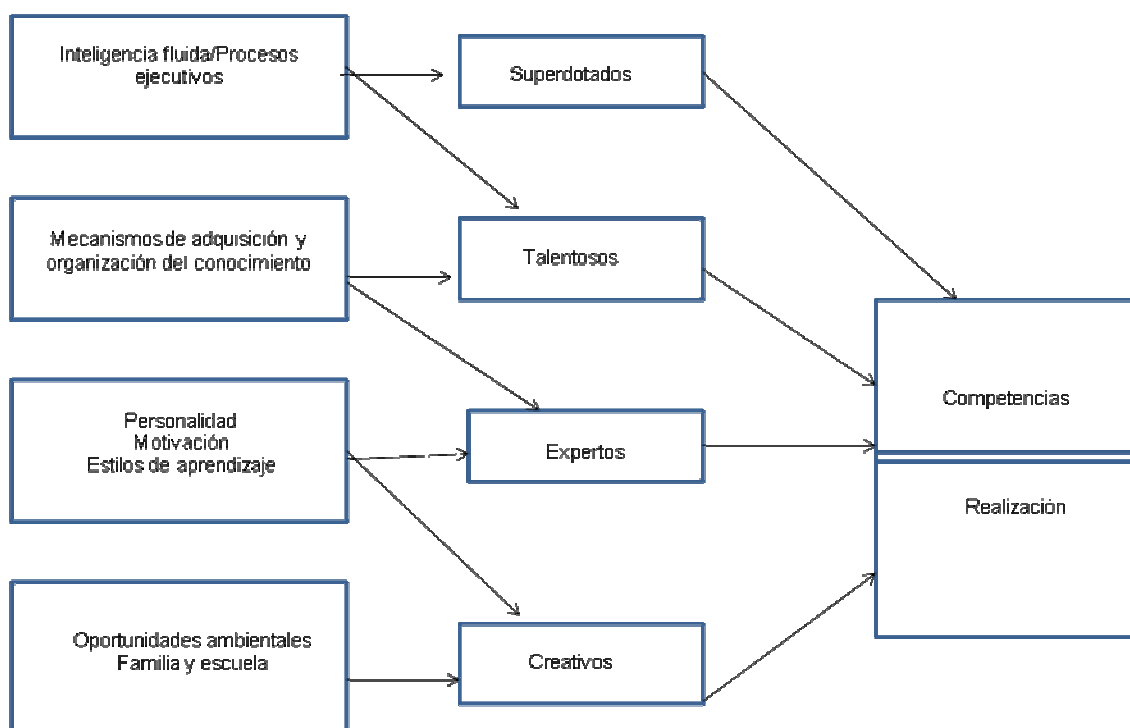
El modelo hace hincapié en cuatro componentes que incluyen las características principales de las personas de altas capacidades intelectuales:

- ✚ Primer componente, hace referencia a la capacidad intelectual general de tipo factor g, junto a otros componentes cognitivos, considerados específicos que se encuentran implicados en los procesos de ejecución (atención, memoria de trabajo), y las actitudes intelectuales específicas de carácter verbal, numérico, espacial, etc...
- ✚ Segundo componente, se refiere a los mecanismos para la adquisición y gestión del conocimiento en un dominio tanto general como particular y mediante métodos cuantitativos y cualitativos.
- ✚ Tercer componente, en este componente incluye los factores de personalidad (habilidades interpersonales, intrapersonales, motivación, autoconcepto) y los estilos intelectuales.
- ✚ Cuarto componente, está constituido por los factores contextuales, en los que tienen en cuenta el contexto familiar y el contexto educativo.

Consideran que estos modelos son independientes, pero precisan de un mínimo de coalescencia, para que al interactuar entre ellos, se produzcan influencias recíprocas. Cada



uno tiene una presencia distinta en cada sujeto y sirve para precisar si este es superdotado, talentoso, experto o creativo. (Castejón, Prieto y Rojo, 1997).



**Figura 9 Modelo Diferenciador de las categorías de la alta habilidad (Fuente: Castejón, Prieto y Rojo, 1997. Pág.: 36)**

#### **e). Modelo Global de La Superdotación.**

Modelo propuesto por Pérez y Domínguez (1998), que surge tras la revisión de los diferentes modelos teóricos existentes sobre el desarrollo de la inteligencia humana; asimismo, recibe el influjo de las investigaciones que se han venido realizando en España. Tiene en cuenta, las propuestas de algunos modelos de rendimiento, como el modelo de Renzulli y hace hincapié en la interacción entre tres núcleos de factores:

- ✚ Capacidad.
- ✚ Creatividad.
- ✚ Aplicación a la tarea.

En este modelo las autoras distinguen siete núcleos de capacidad que pueden darse aislados o de forma compleja y recoger capacidades no intelectuales. Reconoce las diferencias en los estilos intelectuales, tanto en la aplicación como en el desarrollo de cada una de estas capacidades y las formas de "autogobierno mental". Incorpora en cada uno de estos ámbitos dos tipos de componentes que sus autoras han definido como elementos probables -que serían

aquellos que el sujeto va a desarrollar dadas sus capacidades y su contexto ordinario- y elementos posibles que dependen de las oportunidades de enseñanza y del factor "suerte". En un segundo nivel sitúa los contextos (escolar, familiar y el entorno socio- económico) como factores determinantes en el desarrollo del talento. En el último componente del modelo sitúan los factores de personalidad, tales como el autoconocimiento y el autocontrol. Las autoras resumen las aportaciones de este modelo del siguiente modo:

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

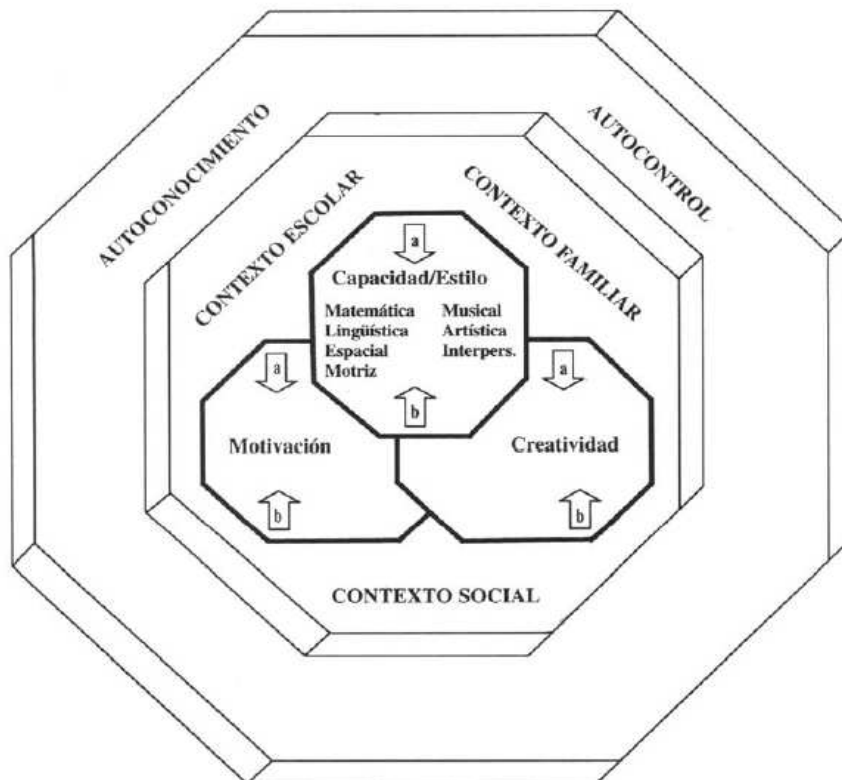


Figura 10 Modelo Global de la Superdotación (Fuente: Pérez y Domínguez, 2006. Pág.: 27)

### **f). Modelo de Conglomerados Complejos**

Este modelo ha sido propuesto por Castelló, y se basa en una serie de criterios como son: el contexto, los productos desarrollados por los sujetos, los factores implicados, la medición y el establecimiento de diferencias entre superdotado y talentoso (Castelló y Batlle, 1998).

Establece por tanto, dos tipos de altas habilidades:

- 1) Superdotados: se refiere a grandes habilidades generales que se corresponden con un percentil 75 o superior en todas las áreas.
- 2) Talentosos: hace referencia a habilidades específicas en algún área del conocimiento.

Según Castelló, éstos dependen directamente de los contextos sociales y de los valores socioculturales vigentes; de ahí que puedan pasar completamente desapercibidos. Castello y Batlle (1998) atienden a la siguiente clasificación para la identificación de los sujetos excepcionales:

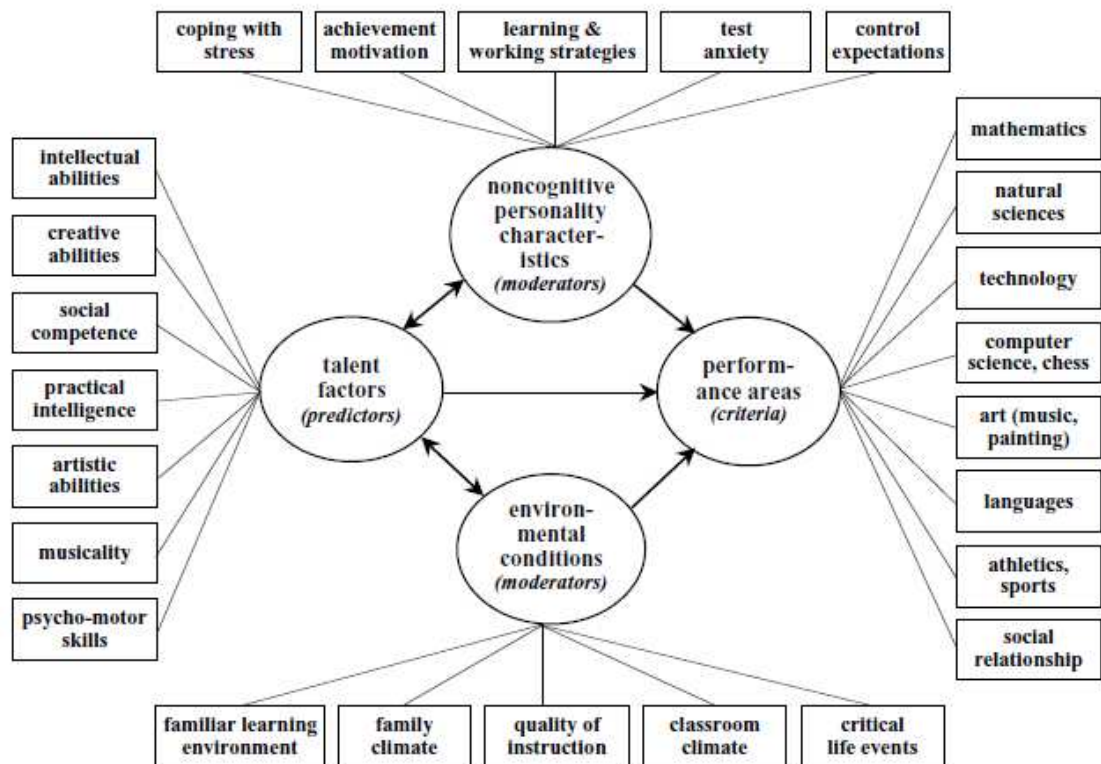
- ✚ Talentos simples: Cuando se sitúan en el percentil 95 o superior en una sola aptitud.
- ✚ Talentos múltiples: se sitúan en el percentil 95 o superior, hace referencia a dos o más aptitudes específicas.
- ✚ Talentos complejos, superan el percentil 80, se refiere a la combinación de varias aptitudes específicas destacando entre estos:
  - ✚ Talento académico, cuando se combina el razonamiento verbal, el lógico y la memoria.
  - ✚ Talento figurativo, es el resultado de la combinación del razonamiento lógico y el espacial.
  - ✚ Talento artístico, el talento figurativo acompañado de la creatividad.
  - ✚ Talentos conglomerados: sería la combinación de los tres anteriores.

En el 2002, considera que también forman parte de la superdotación, la inteligencia social, emocional o motora, que deben ser evaluadas con medidas apropiadas para lograr un percentil igual o superior al percentil 75, en todas las áreas.

### **g). Modelo de Munich de la Superdotación**

Los enfoques importantes para la superdotación se basan en el paradigma psicométrico frente al experto-novato (se centra en el estudio de la personalidad y condiciones socioculturales en que la sobredotación juega un pequeño papel). De cualquier modo, recientes intentos se ha llevado a cabo para combinar ambos paradigmas de investigación con objeto de optimizar la cantidad de conocimiento en la sobredotación y el talento (Heller, Perleth y Lim, 2005; Heller, 2004).

El modelo de Munich de la Superdotación (MMG), es un modelo basado en una concepción multidimensional desde la cual se considera la superdotación como un constructo de capacidad multifactorial dentro de una red de moderadores no cognitivos y sociales, que se relacionan con factores de superdotación, denominados predictores y áreas de realización excepcional denominadas variables de criterio, así como las variables relacionadas con el rendimiento.



**Figura 11 Modelo de Munich de la Superdotación (MMG) (Fuente: Heller, Perleth y Lim, 2005. Pág.: 149)**

Como se puede apreciar, este modelo se compone de siete grupos de factores de capacidad (predictores) relativamente independientes, varios ámbitos de rendimiento (variables de criterio), factores de personalidad y socioambientales que actúan como moderadores. Para el diagnóstico de la superdotación es de gran interés la diferenciación entre los tres tipos de variables (moderadores, predictores y criterios).

## **CAPÍTULO II. CARACTERIZACIÓN DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES**

En este apartado se abordará la configuración cognitiva y de la personalidad del alumnado de altas capacidades intelectuales. Este constituye un tema bastante controvertido por varias razones, una de ellas la supremacía de los factores cognitivos sobre los emocionales, otra razón las falsas creencias que aún hoy se asocian a este alumnado.

Como se analizó en el primer capítulo de este trabajo, tradicionalmente ha existido la convicción de que las personas de altas capacidades eran aquellas que destacaban por sus elevadas capacidades intelectuales, proporcionando gran atención a las características intelectivas de este alumnado y dejando a un lado otro tipo de factores y atributos personales, contextuales y emocionales que pudiesen influir en el desarrollo de la alta capacidad.

Derivada de esta supremacía cognitiva, la creencia de que las personas superdotadas deben serlo en todas las áreas de su desarrollo abarcando todos los dominios (Winner, 2000) y manifestando sus atributos ampliamente. Sin embargo, la alta capacidad implica una gran variedad de características que pueden dar lugar a muy diversos perfiles, así, permite la diferenciación entre superdotación y talento, incluyendo en estos últimos diversos tipos dependiendo del área específica de dominio (como ya se especifico en el capítulo primero de este trabajo); puede surgir en diversos grados y, con ello, su clasificación en personas que manifiestan una capacidad moderada o excepcionalmente elevada e incluso puede estar asociada a dificultades de aprendizaje. Por tanto, lejos de ser una población homogénea (Jiménez, 1997, 2004; Renzulli y Reis, 2009) esta se caracteriza por su gran variabilidad.

La heterogeneidad se convierte en otro de los aspectos que condiciona el conocimiento y la identificación de este alumnado ante la dificultad de establecer un perfil de atributos unánime vinculado a las altas capacidades intelectuales.

Sin embargo, a pesar de los aspectos mencionados la literatura indica que este alumnado como grupo puede manifestar un perfil característico en cuanto a sus aspectos físicos, cognitivos y psicosociales, aunque no significa que todos los atributos que se puedan señalar se encuentren en todos los estudiantes de altas capacidades, ya que estas características pueden manifestarse de diversas formas, en distintos momentos, agrupadas o en combinación con otras (George, 1992) e incluso el alumno de altas capacidades no tiene por qué manifestar todas ellas (Webb, 1994); lo cual implica una mayor complejidad para la caracterización de este alumnado, tan diverso y heterogéneo.

Diversos autores (Renzulli, 2000; Webb, 1994; Whitmore, 1985) entre otros, han sugerido una serie de características que como grupo conforman y que ha dado lugar a muy diversos perfiles. Uno de los más amplios el propuesto por Clark (1998) que entendía que este alumnado presenta una serie de atributos cognitivos, afectivos, intuitivos, físicos y sociales. Otros autores se han centrado en la relación de este perfil con sus posibles repercusiones

comportamentales (Pérez y Domínguez, 1998; Webb, 1994); pero también se han sugerido indicadores primarios y secundarios que pueden facilitar el diagnóstico de la alta capacidad (Whitmore, 1985).

Uno de los aspectos centrales en el estudio del alumnado de altas capacidades ha sido la investigación de su configuración cognitiva, dado el interés en conocer las diferentes formas de pensar de estos estudiantes (Robinson y Clinkenbeard, 2008); pero también porque la cognición es uno de los factores relevantes que permite la diferenciación de este alumnado respecto a sus pares de capacidad promedio. De este modo se han llevado diversos estudios tanto en educación primaria como secundaria centrados en el estudio de sus características intelectivas y no intelectivas, cuyos resultados han destacado su superioridad cognitiva y metacognitiva (Cheng, 1993; Domenech, 2004; Kitano, 1990; Freeman, 2003; Sastre i Riba, 2011; Steiner, 2006; Sternberg, 2005), así se ha destacado que estos poseen una base de conocimiento más amplia y precoz, un rápido desarrollo cognitivo, un elevado procesamiento de la información, amplia capacidad memorística, gran habilidad para la resolución de problemas, un mejor y mayor conocimiento metacognitivo.

Desde el estudio de los aspectos intelectivos se ha manifestado la variabilidad y dispersión cognitiva (Wilkinson, 1983) respecto a sus pares no dotados en procedimientos estandarizados de evaluación de la inteligencia.

Otro de los factores que ha adquirido gran relevancia en las últimas décadas ha sido el interés por conocer la configuración emocional y de la personalidad del alumnado de altas capacidades, aspecto que ha sido bastante olvidado debido a la superioridad de los factores intelectivos sobre los no intelectivos. La relevancia que los expertos han dado a los aspectos psicosociales en el desarrollo de las altas capacidades (Renzulli, 2000, 2005; Tannenbaum, 1997; Pérez y Domínguez, 1998; Pírtó, 1994; o Mönks, 2000), al considerar que la eminencia es el resultado de la interacción entre los factores intelectivos y no intelectivos (Mönks y Katzko, 2005; Pérez y Domínguez, 1998; Renzulli, 2005), ha impulsado la investigación en este campo.

La importancia que adquieren ahora factores emocionales y de la personalidad como atributos vinculados a la alta capacidad (Plucker y Barab, 2005), ha promovido la atención hacia los factores no intelectivos y la investigación se ha centrado en la búsqueda de características propias del alumnado de altas capacidades intelectuales. Desde este campo los diversos autores (Clark, 2002; Freeman, 1985; Hume, 2000; Jiménez, 2000, 2004; Pérez y Domínguez, 1998, 2006; Silverman, 1995; Van Tassel - Baska, 1998; Webb, 1994; Whitmore, 1985) entre otros, se han esforzado en proponer un perfil característico de atributos que como grupo puedan manifestar, pero también se han centrado en la búsqueda de diferencias en la configuración emocional y de la personalidad respecto a sus pares de capacidades medias.

Las conclusiones que derivan de estas investigaciones parecen sugerir que no existe una gran diferenciación de atributos en cuanto a sus pares no dotados, aunque sí se ha destacado que los estudiantes de altas capacidades se encuentran más motivados y manifiestan menor nivel de ansiedad en comparación a sus pares no dotados (Freeman, 2004); poseen un elevado autoconcepto, perseverancia, gran sentido del humor, sensibilidad, y una mejor estabilidad emocional.

Como se ha podido observar los resultados de estas investigaciones han subrayado la posible existencia de una serie de características que pueden configurar un perfil emocional de estos alumnos, pero también se han centrado en analizar la existencia de posibles desajustes emocionales, ya que la relación entre alta capacidad y estabilidad emocional ha sido uno de los factores de la personalidad que más ha captado el interés de los investigadores y que más controversias ha generado.

Desde las primeras investigaciones relacionadas con el estudio científico de la superdotación y, sobre todo desde las iniciadas por Terman (1925, 1947) y Hollingworth (1942), se aprecia la dificultad para categorizar de forma unánime las características psicosociales que describen desde este área a las personas dotadas y la revisión a la literatura existente referida a las características afectivas y emocionales muestra, como esta se ha centrado en analizar los posibles desajustes psicológicos que estos estudiantes pueden desarrollar.

El desarrollo psicosocial del alumnado de altas capacidades ha sido generalmente descrito como un desarrollo asincrónico (Silverman, 1995) en comparación al desarrollo de los factores intelectivos, lo que ha motivado que se haya asociado la configuración emocional y de la personalidad con un perfil vulnerable, surgiendo, de este modo otro de los mitos frecuentemente relacionados con la superdotación y que ha proporcionado una realidad errónea respecto a este alumnado al generalizar que la alta capacidad conlleva aparejada una serie de dificultades emocionales, así como un desarrollo problemático y alterado de la personalidad. De este modo, se ha considerado a los niños y niñas de capacidad superior menos maduros y adaptados emocionalmente en comparación a sus pares de capacidad promedio, promoviendo la creencia de que las personas de altas capacidades son más vulnerables que sus pares no dotados. Según Winner, (1986), algunos autores han tratado de extender la idea estereotipada que ha dado lugar al mito de que los superdotados son más vulnerables que sus pares no dotados, así se habla de dificultades de ajuste debido a baja autoestima, perfeccionismo, depresión, etc.. (Plucker y Stocking, 2001; Robinson y Noble, 1987).

Relacionado con este aspecto ha adquirido gran relevancia la investigación respecto a la estabilidad emocional, ya que los autores han indicado la existencia de una relación positiva o negativa entre alta capacidad y ajuste emocional. Este ha sido un tema bastante controvertido (Janos y Robinson, 1985; Grossberg y Cornell, 1988), ya que las investigaciones

parecen demostrar que los estudiantes de altas capacidades, unos parecen estar bien ajustados, y otros pueden manifestar problemas de adaptación (Moon, 2004).

Lo que ha motivado la aparición de dos puntos de vista completamente diferentes desde los que se pretende analizar la estabilidad emocional o el ajuste que puede caracterizar a las personas de altas capacidades; de este modo, se encuentran los investigadores que consideran la ausencia de alteraciones psicológicas y emocionales respecto a sus pares no dotados (Freeman, 2010 ;Martín y alt, 2010), ya que poseen mejor comprensión de sí mismos y de su entorno debido a sus altas capacidades (Colángelo y Kelly, 1983) y aquellos investigadores que en el extremo opuesto describen a los estudiantes de capacidad superior como sujetos desajustados psicológica y socialmente con tendencia al desarrollo de alteraciones y trastornos comportamentales, sobre todo durante la adolescencia.

Aunque los hallazgos de la investigación reciente en este campo no parece haber encontrado diferencias respecto a su estabilidad emocional en relación a sus pares no dotados (Fernández, 2005; Sánchez, 2006) continúa existiendo la controversia respecto a que los estudiantes de altas capacidades son menos ajustados que sus pares, discusión que es un reflejo de la complejidad de este alumnado en cuanto a su configuración cognitiva y emocional, debido a su gran heterogeneidad y variabilidad.

En este capítulo se pretende abordar la caracterización cognitiva y emocional de las personas de altas capacidades intelectuales; para ello, en primer lugar se hará una breve exposición de las características generales que como grupo conforman, para luego hacer un análisis de su perfil cognitivo, en el que se tendrán en cuenta los aspectos más destacados referidos a su metacognición. A continuación se abordará su configuración socioemocional, centrándonos inicialmente en aspectos psicosociales, para continuar con la caracterización emocional y de la personalidad de este alumnado, atendiendo a la controversia existente entre los autores respecto a su ajuste emocional.

## **1 CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LAS PERSONAS DE ALTAS CAPACIDADES**

Se han realizado bastantes investigaciones acerca de las características y perfiles que presentan los niños y niñas de altas capacidades intelectuales. Los resultados de éstas manifiestan las dificultades existentes para la caracterización de este alumnado; en parte, debido a las creencias y estereotipos existentes acerca de la alta capacidad. Uno de los falsos mitos está relacionado con la elevada inteligencia; generalmente cuando se hace referencia a la alta capacidad intelectual se tienen en cuenta primordialmente sus características intelectivas y su alto rendimiento, derivado de tradicionales concepciones de la superdotación, que han conllevado la persistencia de un elevado nivel de inteligencia como criterio habitual para definir la alta capacidad intelectual, criterio que aún se continúa relacionando con este constructo (Kaufman y Stenberg, 2008). Como consecuencia de este estereotipo las personas



de altas capacidades se definen como aquellas que obtienen en una prueba de inteligencia un cociente intelectual global igual a 130 (Jellinek y col. 2009; Webb, Gore, Amend y Devries, 2007; Winner, 2000).

Esta presuposición conlleva otra de las falsas creencias asociadas a estos estudiantes y que ha dado lugar a la idea de que la alta capacidad implica serlo en todas las áreas o aspectos académicos (Winner, 2000); sin embargo, es suficientemente conocida la variabilidad de perfiles que pueden mostrar los niños de altas capacidades. En relación con este aspecto existe otro mito que hace referencia a la homogeneidad de las personas que conforman esta población; así, se piensa que la alta capacidad supone una serie de atributos que se han de manifestar en todas las personas, lo cual ha llevado a la búsqueda de un perfil específico para su diagnóstico; pero lejos de ser un grupo con características homogéneas (Jiménez, 1997, 2004; Renzulli y Reis, 2009), que proporcione un perfil unánime, estos niños y niñas destacan por ser un grupo diverso y de gran heterogeneidad, ya que la alta capacidad engloba una gran variedad de características (Peñas, 2008), pudiendo destacar en todas las áreas o en un área específica de dominio como, por ejemplo, los estudiantes que muestran un talento matemático o talento verbal.

Además, los expertos subrayan que estas características pueden manifestarse agrupadas o en combinación con otras (George, 1992). Del mismo modo, es posible que las altas capacidades se encuentren asociadas con determinadas discapacidades o con dificultades de aprendizaje, quedando soterradas e imposibilitando su visibilidad; en este caso, se hace referencia a aquellos niños y niñas con doble excepcionalidad, que se tratará en el capítulo IV. La heterogeneidad se convierte, por tanto, en uno de los aspectos que contribuyen a la dificultad para establecer un perfil que pueda ser aplicable a todos los estudiantes de altas capacidades y que causa mayor dificultad en el conocimiento y comprensión de estas personas; motivo por el cual es probable que la variabilidad de características que se pueden encontrar en esta población esté influyendo en la identificación de este alumnado.

Diversos autores (Clark, 1998; 2002; Jiménez, 2000, 2004; Pérez y Domínguez, 1998, 2006; Prieto, 1997; Prieto y Castejón, 2000; Renzulli, 2000; Van Tassel-Baska, 1998; Webb, 1994; Whitmore, 1985), entre otros, han llevado a cabo estudios con el fin de conocer y establecer un perfil que como grupo pueda homogeneizar la gran variabilidad de atributos existentes en cuanto a la caracterización del alumnado de altas capacidades. De este modo, Jiménez (2000; 2004), indica la existencia de veintiún atributos agrupados en características cognitivas y metacognitivas, motivacionales y de personalidad, y de creatividad. Prieto (1997) clasifica las características en aspectos cognitivos, adaptación social, aspectos emocionales, comunicativo-lingüísticos y de creatividad. Esta autora subrayó que los estudiantes de altas capacidades podrían mostrar una diferenciación de características, atendiendo a varios atributos según posean estos una base de conocimiento amplia, una motivación y personalidad

específica, un estilo de pensamiento determinado y, por último, el desarrollo de la creatividad (Prieto y Castejón, 2000).

Renzulli, (1978, 2000, 2005) en la definición de su modelo de los tres anillos también expuso una serie de características que debía implicar la alta capacidad atendiendo a los tres factores que conforman su teoría. Respecto a las habilidades generales por encima de la media, indicó que las personas superdotadas mostrarían un elevado pensamiento abstracto, fácil adaptación a situaciones novedosas y rapidez en la recuperación de la información; en cuanto a las habilidades específicas hizo referencia a la aplicación de habilidades generales a áreas específicas de conocimiento; capacidad para seleccionar la información relevante de la irrelevante, capacidad para adquirir y usar conocimientos y estrategias avanzadas para la resolución de problemas. Respecto al compromiso con la tarea, Renzulli, especificó un alto nivel de interés y entusiasmo, esfuerzo y niveles altos en el trabajo propio, autoconfianza, habilidad para identificar problemas significativos en un área de estudio; asimismo, indicó que la creatividad implicaría curiosidad, flexibilidad y originalidad, apertura a experiencias nuevas, deseo de asumir retos, características estéticas y sensibilidad.

Otro de los autores, Van Tassell-Baska (1998) estableció un perfil diferenciando entre las características intelectuales y las de personalidad, aportando tanto las necesidades de aprendizaje de este alumnado, así como las implicaciones curriculares relacionadas con dicha caracterización.

Ante la variabilidad existente quizás una de las autoras que ha proporcionado una amplia caracterización del alumnado de altas capacidades haya sido Clark (1998); distinguió entre características cognitivas, afectivas, físicas, intuitivas y sociales. Según esta experta el alumnado de altas capacidades podría mostrar una serie de atributos agrupados en cinco categorías, de los cuales se presentará a continuación una breve descripción.

- ✚ **Cognitivas:** Retención de grandes cantidades de información, comprensión avanzada, alta curiosidad, alto nivel del desarrollo verbal, capacidad inusual para procesar información, procesos de pensamiento flexible, ritmo avanzado de procesos de pensamiento, síntesis comprensiva de ideas, capacidad para ver relaciones inusuales o extrañas, capacidad para generar ideas originales, capacidad temprana para usar y formar esquemas conceptuales, evaluación de sí mismo y de los otros, intensidad inusual, comportamiento persistente y bien orientado.
- ✚ **Afectivas:** sensibilidad inusual hacia los sentimientos de otros, gran sentido del humor, elevada autoconciencia, sentimientos de ser diferente, idealismo y sentido de la justicia, locus de control interno, inusual profundidad emocional e intensidad emocional, alta expectativas de sí mismo o de otros, perfeccionismo, fuerte necesidad de coherencia entre valores y acciones, niveles avanzados de juicio moral.

- ✚ **Físicas** (sensaciones): elevada conciencia sensitiva, inusual discrepancia entre desarrollo físico e intelectual, baja tolerancia al desfase entre sus niveles y habilidades atléticas.
- ✚ **Características intuitivas:** Temprana preocupación por conocimientos intuitivos, apertura a experiencias. Creatividad en todas las áreas de implicación. Capacidad para predecir e interés en el futuro.
- ✚ **Características sociales:** Muy motivados para las necesidades de autoactualización, capacidad avanzada para resolver problemas sociales, liderazgo, implicación con las demandas de la sociedad (justicia, verdad, belleza).

Otros expertos han establecido un perfil de conductas propio de las personas de altas capacidades, teniendo en cuenta, además, las posibles repercusiones que estas pueden tener en su conducta y en su adaptación social. Uno de los autores más reconocidos en este tema es Webb (1994), que indicó que los niños y las niñas de altas capacidades mostraban una serie de atributos intelectivos y no intelectivos que podían estar asociados a determinados problemas potenciales e incidir sobre su conducta. Especificó la necesidad de atender a este perfil, aunque no era inherente a la aparición de conductas problemáticas, ya que esta caracterización constituía una serie de factores internos que unidos a factores externos como son los agentes socializadores (familia, escuela, pares y medios de comunicación), podrían desencadenar conductas desadaptativas o problemáticas (Tabla 1).

FORTALEZAS	PROBLEMAS ASOCIADOS
Rapidez en la adquisición y retención de la información	Impaciencia con la lentitud de los otros, antipatía por lo rutinario y el entrenamiento repetitivo
Actitud investigadora, curiosidad intelectual, motivación intrínseca; búsqueda del significado	Hace preguntas desconcertantes, fuerza de voluntad, se resiste a la dirección, excesivos intereses, espera lo mismo de lo demás
Habilidad para conceptualizar, abstraer y sintetizar, disfruta resolviendo problemas y con la actividad intelectual	Rechaza u omite detalles, se resiste a prácticas y ensayos, cuestiona los procedimientos de enseñanza
Establece relaciones de causa-efecto	Dificultad en aceptar lo ilógico (sentimientos, tradiciones, actos de fe)
Amor por la verdad, equidad y juego limpio	Dificultad en ser práctico, preocupación por aspectos humanitarios
Disfruta organizando y estructurando cosas y personas, busca sistematizar	Construye sistemas y reglas complicadas, puede ser percibido como mandón, mal educado o dominante

FORTALEZAS	PROBLEMAS ASOCIADOS
Disfruta organizando y estructurando cosas y personas, busca sistematizar	Construye sistemas y reglas complicadas, puede ser percibido como mandón, mal educado o dominante
Gran vocabulario y facilidad verbal; amplia información en áreas avanzadas	Puede emplear las palabras para evadir situaciones, se aburre con el colegio y compañeros de su edad, percibido por otros como sabelotodo
Pensamiento crítico, altas expectativas, autocrítico, evalúa a terceros	Crítico e intolerante frente a otros, puede descorazonarse o deprimirse, perfeccionista en demasía
Observador persistente, dispuesto a considerar lo inusual, abierto a nuevas experiencias	Enfoque o percepción muy intensos, ingenuidad ocasional
Creativo e inventivo, le gustan las formas nuevas de hacer las cosas	Puede distorsionar planes o rechazar lo ya conocido, percibido por otros como distinto y desacompasado
Intensa concentración, atención amplia y sostenida en áreas de su interés, comportamiento dirigido hacia objetivos, persistencia	Se resiste a la interrupción, descuida obligaciones o personas durante el trabajo que le absorbe, tozudez
Sensibilidad, empatía hacia otros, deseo de ser aceptado por otros	Sensible a la crítica y al rechazo de los compañeros, espera de los demás valores similares, necesidad de éxito y reconocimiento, puede sentirse diferente y alienado.
Gran energía, presteza, afán, periodos de intensos esfuerzos	Frustración con la inactividad, su afán puede distorsionar a otros, programas, necesidad de estimulación continua, puede ser percibido como hiperactivo
Independiente, prefiere el trabajo individualizado, confía en su capacidad	Puede rechazar las aportaciones de padres y compañeros, inconformistas, puede ser poco convencional
Diversos intereses y habilidades, versatilidad	Puede parecer disperso y poco organizado, frustraciones por falta de tiempo, los otros pueden esperar de él logros continuos
Gran sentido del humor	Ve lo absurdo de las situaciones, su humor puede no ser entendido por los compañeros, puede convertirse en el payaso para atraer la atención

Tabla 1. Posibles problemas que pueden asociarse con fortalezas características del alumnado superdotado (Fuente Jiménez: 2006; pág 76)

En la misma línea que el anterior autor, se puede citar a Pérez y Domínguez (1998, 2006), que realizaron una síntesis de las características generales, en la que también incluían las repercusiones comportamentales; de este modo, estas autoras señalan una serie de atributos propios de las personas de altas capacidades que podrían desencadenar

comportamientos determinados en contextos educativos, así como manifestar en consecuencia, ciertas reacciones emocionales, éstas se muestran en la tabla 2.

CARACTERISTICAS	CONDUCTAS ESCOLARES	CONDUCTAS SOCIOEMOCIONALES
Adquisición y retención rápida de la información	Se oponen a las rutinas de aprendizaje y escolares	Son impacientes con la lentitud de sus compañeros
Habilidad y rapidez para abstraer, conceptualizar y sintetizar. Disfrutan en el trabajo intelectual	Pretenden organizar el trabajo escolar a su modo. Cuestionan los métodos de enseñanza.	Omiten detalles en sus intercambios de información y en sus trabajos escolares.
Facilidad en la adquisición del lenguaje. Amplio vocabulario. Gran información de temas complejos para su edad	Llegan a aburrirse en el colegio. Por la riqueza y precisión de su lenguaje son fácilmente etiquetados como un "sábelo todo"	Se sirven del lenguaje para envolver a los demás y escapar de responsabilidades
Actitud activa ante el aprendizaje, curiosidad, búsqueda de lo relevante y trascendente	Hacen preguntas desconcertantes. Se obstinan en obtener respuestas satisfactorias	Esperan lo mismo de los demás
Creatividad e imaginación: habilidad para ver distintas posibilidades y alternativas	Dar soluciones inusuales a los problemas realizando procesos de no fácil comprensión	Rompen planes de grupo o familiares
Son independientes, con tendencia al trabajo individualizado. Confían en sí mismos	Tienden a tener un estilo intelectual legislativo o independiente	Posible rechazo hacia los padres o amigos, sobre todo si éstos intentan imponerles normas
Disfrutan organizando. Intentan sistematizar	Construyen reglas o estructuras complicadas que pretenden implantar entre sus compañeros	Se pueden mostrar mandones, dominantes o maleducados
Preocupación por temas sociales y morales	No son comprendidos por su grupo de edad. Se les ve como <<raros>>	Sus amigos y familiares pueden no entender sus preocupaciones
Sentido del humor	Ven lo absurdo de las situaciones, su humor no es comprendido por sus compañeros. Pueden llegar a utilizarlo para <<hacer gracia>> y llamar la atención	Humor no compartido. Se le tacha de sacar demasiada <<punta a las cosas>>

CARACTERÍSTICAS	CONDUCTAS ESCOLARES	CONDUCTAS SOCIOEMOCIONALES
Elevada energía, viveza, periodos de esfuerzos intensos	Desorganizan a los demás, con su viveza. Pueden convertirse en hiperactivos si su energía no es correctamente encauzada	Pueden sentir frustración con la inactividad y adquirir conductas agresivas
Alta concentración, lapsos duraderos de atención en áreas de interés, comportamiento dirigido a objetos específicos. Constancia en las tareas	Desatienden sus obligaciones. Utilizan su capacidad sólo en áreas que le interesan. Dejan de ser considerados como alumnos <<brillantes>>	Les molestan las personas y las interrupciones cuando su interés está centrado en algo. No se enteran de lo que ocurre en su entorno
Perfeccionismo y esfuerzo por llegar al fondo de los problemas o las situaciones	Incapacidad para atender a todas las materias escolares. Sesgos en el aprendizaje	Criticar a los demás y esperar también perfeccionismos en los otros
Excesiva auto-crítica	Tienden a tener bajo autoestima	Tienden a tener mal autoconcepto general
Conocimiento de los problemas potenciales y evitación de riesgos	Pueden tener apariencia de <<tímidos>> o miedosos	Pueden tener inseguridad aparente.

Tabla 2. Características del alumnado de altas capacidades y repercusiones en su conducta  
(Fuente: Pérez y Domínguez, 1998; pág 57-58)

Whitmore (1985), es otra de las autoras que ha investigado la alta capacidad intelectual y ha proporcionado criterios para la caracterización de este alumnado. Entendía que las personas altamente dotadas mostraban una serie de conductas observables que podían indicar la alta capacidad, incluso en aquellos alumnos de bajo rendimiento. Distinguió dieciocho características que clasificó atendiendo a indicadores observables primarios y secundarios, los primeros son considerados muy fiables para el diagnóstico de la superdotación, mientras que los segundos, más selectivos entre la población de altas capacidades, también podrían servir para su diagnóstico (tabla 3).

INDICADORES PRIMARIOS	
Aprenden con rapidez y facilidad cuando están interesado	Destreza superior para resolver problemas
Incorpora el lenguaje oral un vocabulario avanzado	Comprensión excepcional de ideas complejas abstractas
Excepcional capacidad cognitiva para aprender y utilizar conocimiento	Nivel elevado de indagación en los temas que le interesan y mantiene su atención
Reflexiona y razona para lograr intuiciones y generar soluciones a los problemas.	Calidad excepcional del pensamiento, como se muestra a través del lenguaje y de su capacidad de resolución de problemas.
Manipulación notable de símbolos e ideas abstractas, incluyendo la percepción y manejo de las relaciones entre ideas, sucesos, personas.	

INDICADORES SECUNDARIOS	
Extensa gama de intereses; básicamente muy curioso	Intenso deseo de conocer y entender, dominar destrezas y problemas de interés
Demuestra iniciativa para seguir proyectos ajenos. Habilidad para el aprendizaje autodirigido	Exige una razón o explicación de los requisitos, límites y sucesos no deseados
Manifiesta independencia en el pensamiento, una tendencia hacia la no conformidad	
Comportamiento sumamente creativo en la producción de ideas, objetos, soluciones, puede ser notablemente creativo o inventivo	
Disfruta con la autoexpresión, especialmente a través de la discusión, pero con frecuencia también por medio del arte	

Tabla 3. Indicadores para la caracterización del alumnado de altas capacidades intelectuales de Whitmore (Fuente: Whitmore: 1985; pág 120)

Otro de los aspectos que se ha tenido en cuenta para establecer la caracterización de este alumnado ha sido el grado de capacidad; así las investigaciones se han centrado en aquellos estudiantes que muestran una inteligencia extremadamente elevada distinguiéndolos de aquellos estudiantes que poseen una inteligencia moderada. Entre sus autores más relevantes destacan Hollingworth (1927, 1942) Lovecky, (1994) o Silverman (1995).

Silverman (1995), describió las características tanto intelectuales como socioemocionales del alumnado de altas capacidades, atendiendo a un cociente intelectual al menos tres desviaciones típicas por encima de la media; entre sus características destacó la curiosidad, la fascinación por las ideas y las palabras, pensamiento metafórico, preocupación por cuestiones morales temprana, perfeccionismo, tendencia a la introversión o la dificultad para adaptarse a los demás.

Como se ha podido observar la alta capacidad puede mostrar un perfil de gran variabilidad, pero como se indicó al inicio de este capítulo hay autores que consideran la existencia de una serie de atributos comunes que podrían contribuir a la formación de un perfil de los estudiantes de altas capacidades. Reis y Small (2001) han recopilado estos atendiendo a las indicadas por (Clark, 1998, 2002; Fedlhusen, 1989; Renzulli, 1986; Reis, 1989) en cinco características básicas:

- ✚ Capacidad de aprendizaje más rápido que el de sus pares no dotados.
- ✚ Gran habilidad para el manejo y comprensión de conceptos abstractos.
- ✚ Uso de habilidades de pensamiento avanzado, destrezas de procesamiento y habilidades de resolución de problemas.
- ✚ Capacidad verbal elevada.
- ✚ Adquisición temprana de habilidades básicas.
- ✚ Demuestran una intensidad en intereses o en trabajo académico.

Fraiser y Passow (1994) citados en Reis y Renzulli (2009), indicaban que podían existir una serie de características comunes a la alta capacidad en diferentes culturas, aunque no todos los niños y niñas tenían que poseer todas las características, señalando como atributos básicos los siguientes: *“motivación, habilidades comunicativas, amplia memoria, insight, imaginación/creatividad, capacidad avanzada para el manejo de símbolos, interés elevado, capacidad elevada de razonamiento y para la resolución de problemas, sentido del humor, cuestionamiento sobre las cosas<sup>144</sup>”*.

Como se ha podido observar, a pesar de la variabilidad existente respecto a la caracterización del alumno de altas capacidades intelectuales, la literatura manifiesta que parece posible establecer un perfil con determinados indicadores acerca de cómo son o pueden ser las personas de altas capacidades, lo cual, puede servir de ayuda tanto a las familias como a los profesionales de la educación a tener un mejor conocimiento sobre este constructo; pero también puede conducir al establecimiento de una serie de criterios que permitan más fácilmente la identificación y el diagnóstico de este alumnado más tempranamente.

---

<sup>144</sup> Reis, S. M. y Renzulli, J. S. (2009). Myth 1: The Gifted and Talented Constitute One Single homogeneous Group and Giftedness Is a Way of Being That Stays in the Person Over Time and Experiences. *Gifted Chil Quarterly*. 53;pág.:233-235



Con la intención de recopilar la información proporcionada se podría decir que las personas de altas capacidades muestran a diferencia de sus pares no dotados, una serie de características físicas, cognitivas y psicosociales que podrían servir para su detección.

Atendiendo a las características físicas, los autores destacan un alto grado de energía (Clark, 2002; Pérez y Domínguez, 1998; Terman, 1925), e incluso se indica que podrían ser más fuertes que sus pares (Pérez y Domínguez, 1998; Terman, 1925).

Respecto al desarrollo cognitivo, pueden mostrar una elevada curiosidad e interés, sobre todo durante los primeros años de su infancia, rapidez en el procesamiento cognitivo y un elevado grado de abstracción, gran atención y excelente memoria. Su aprendizaje es rápido y entienden conceptos abstractos fácilmente (Clark, 1998, 2002; Renzulli, 2005; Webb, 1994; Van Tassel- Basca, 1998); además, tienen un desarrollo temprano que se pone en evidencia en sus habilidades comunicativas y lingüísticas, destacando en este aspecto por una adquisición temprana para el manejo de símbolos lingüísticos (Van Tassell- Baska, 1998), y para formular preguntas inteligentes; dado que su vocabulario es extenso pueden hacer descripciones ricas y variadas; su expresión es fluida mostrando un uso de estructuras complejas y una buena capacidad para expresar las ideas con claridad. Usan el lenguaje de manera creativa destacando en invención de historias y tienen una gran capacidad para la comprensión. Muestran gran sentido del humor (Clark, 1998, Jiménez, 2004, Pérez y Domínguez, 1998, 2006; Webb, 1994).

Entre las características psicosociales se pueden destacar la motivación, gran intensidad emocional, sensibilidad, gran interés por la justicia o el perfeccionismo (Clark, 1998; Jiménez, 2004; Pérez y Domínguez, 2006; Silverman, 1995; Web, 1994).

Dado que el objetivo de este trabajo es el conocimiento de diferencias cognitivas y de personalidad de los estudiantes de altas capacidades, en los apartados siguientes se tratarán las características cognitivas y socioemocionales de este alumnado.

## **2. CARACTERÍSTICAS COGNITIVAS**

La cognición es fundamental en el desarrollo de la capacidad superior, (Feldhusen, 1986; Renzulli, 1986, 2005; Gardner, 1995; Sternberg, 2005), y uno de los factores diferenciadores entre los sujetos de altas capacidades y los de capacidad promedio. De hecho, muchos investigadores han descrito diferencias cognitivas entre ambos grupos de sujetos (Steiner, 2006). Este tema ha sido para el estudio de las altas capacidades central en la investigación de las personas dotadas durante bastante tiempo, dado el interés de los expertos por analizar las diferencias en la forma de pensar de los individuos superdotados (Robinson y Clinkenbeard, 2008), así como las diferencias de estos con sus pares de inteligencia promedio. En este apartado se hará referencia a las características cognitivas como metacognitivas del alumnado altamente capacitado, teniendo en cuenta la memoria y la metamemoria, así como

las capacidades que este alumnado posee para el procesamiento de la información y para la autorregulación del conocimiento.

Diversos autores han estudiado la capacidad cognitiva de los estudiantes de altas capacidades (Clark, 1998; Pérez y Domínguez, 1998, 2006; Pírto, 1994; Renzulli, 2005; Sternberg, 2008), indicando la existencia de una serie de características que pueden ser manifestadas por estas personas; de este modo se han indicado una serie de atributos cognitivos específicos de estas. Uno de los perfiles destacados es el propuesto por VanTassel-Baska (1998), que especifica los atributos siguientes (Tabla 4):

CARACTERÍSTICAS COGNITIVAS	
Habilidad para manipular sistemas de símbolos complejos.	Preferencia por el trabajo independiente.
Gran poder de concentración.	Intereses múltiples.
Extraordinaria memoria.	Habilidad para generar ideas originales y realizar conexiones entre diferentes áreas de aprendizaje
Desarrollo temprano del lenguaje e interés por este.	Pasión por la precisión y el detalle
Curiosidad.	Habilidad para saltarse pasos

Tabla 4. Características cognitivas del alumnado de altas capacidades según Van Tassel- Baska (Fuente: Van Tassel-Baska, 1998; pág 180-183)

Del cuadro anterior de caracterización se desprende que los niños y las niñas de altas capacidades muestran en cuanto a su configuración intelectual los siguientes atributos: Desarrollo temprano respecto a sus pares de capacidad promedio, lo cual le permite gran facilidad para el aprendizaje de sistemas de símbolos, generalmente se sienten cómodos manipulando símbolos abstractos que permiten establecer relaciones complejas entre múltiples variables; de hecho, tienen gran habilidad para establecer conexiones entre diferentes variables, llegando a conclusiones profundas sin necesidad de seguir todos los pasos del procedimiento, suelen centrarse en la misma tarea o problema durante un elevado periodo de tiempo dada su elevada atención. Su elevada memoria le facilita la adquisición de conocimientos y un ritmo de aprendizaje rápido sin necesidad de repeticiones, generalmente muestran una extensa base de conocimientos. Respecto al trabajo parecen mostrar preferencias por el trabajo individualizado, así como un elevado y extenso abanico de

intereses. Generalmente son originales y tienen ideas novedosas y creativas, pudiendo manifestar su creatividad en un área o en varias de ellas, dentro del campo de su dominio (Van Tassel-Baska, 1998).

Desde la investigación en este campo se ha matizado la superioridad cognitiva de los estudiantes de altas capacidades en relación a sus pares de capacidad promedio (Kitano, 1990; Lovecky, 1994; Rogers, 1986), sobre todo en razonamiento abstracto y en el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas (Cheng, 1993; Davidson y Sternberg 1986; Sternberg, 2008) incluyendo la metamemoria y la autorregulación de la conducta.

Rogers (1986), llevó a cabo una revisión de la literatura acerca de las características cognitivas de los estudiantes de altas capacidades; manifestaba que estos se diferenciaban de sus pares no dotados en el grado de cognición, y además, que las personas de altas capacidades adquieren y procesan la información más rápidamente o mejor que sus pares no dotados, destacando también en la resolución de problemas. Por su parte, Morelock (1993, citado en Cheng, 1993) indicaba a su vez que los niños y las niñas poseían gran capacidad para la construcción de significados y pensamiento abstracto, así como para responder a los conceptos abstractos que se utilizan para interpretar los fenómenos empíricos. Otros autores han destacado diferencias en el desarrollo cognitivo, dada su superioridad en el conocimiento categórico y en la formación de representaciones conceptuales más complejas y variadas (Shaviniva y Kholodnaya, 1986).

Otro de los aspectos que es considerado característico en el alumnado de altas capacidades y en el que han hecho hincapié los autores, es en la manifestación temprana de su capacidad cognitiva (Lovecky, 1994; Van Tassel- Baska; 1998); aunque también se ha hecho manifiesto que dada la variabilidad y la combinación de las características que se pueden dar en estos estudiantes, es posible que no todos los niños y las niñas manifiesten su potencial precozmente, pudiendo éste ser mostrado tardíamente o en momentos concretos cuando participan en actividades que forman parte de su dominio específico o de su interés (Van Tassel- Baska; 1998). Muestran también un pensamiento avanzado que depende tanto de los conocimientos como de la calidad y eficacia de su organización mental (Freeman, 2003).

La literatura referida a este aspecto manifiesta la existencia de diferencias cognitivas en el procesamiento de la información respecto a sus pares de capacidad promedio (Borkowski y Peck, 1986; Dark y Benbow, 1993; Kurtz y Weiner, 1989), así se especifica que muestran un aprendizaje rápido en comparación con el resto de la población (Cross y Coleman, 2005). Son considerados más maduros y expertos para el procesamiento de la información (Freeman, 2003), lo que le permite un uso de procesamiento más complejo (Butterfield y Feretti (1987). Desde edades muy tempranas presentan gran eficacia perceptual referida a tiempo rápido de respuesta, lo cual indica que las personas excepcionales muestran gran rapidez en el procesamiento de la información; manifiestan también mayor calidad en las representaciones mentales, lo que influye en una mayor eficacia para la resolución de problemas. Suelen poseer

más conocimientos generales que sus pares (Butterfield y Feretti, 1987; Lovecky, 1994; Kitano, 1990), más elaborados (Butterfield y Feretti, 1987) y una mejor organización de éstos (Dark y Benbow, 1990; Freeman, 2004; Acereda y Sastre, 1998); tienen una alta capacidad para comprender los conocimientos y un mejor uso de ellos (Lovecky, 1994). Presentan diferencias en la velocidad y en la eficacia del procesamiento de la información, lo que le diferencia de sus pares en la adquisición de esta, además de diferencias en el tiempo de reacción (Jensen y col., 1989); así como un mayor uso del procesamiento simultáneo antes de responder a una tarea (Mishra y otros, 1989; Feretti y Butterfield, 1989). Asimismo, se ha indicado que tienen un elevado control atencional y perceptivo (Heller, Perleth y Lim, 2005).

En cuanto a la resolución de problemas, los expertos especifican la existencia de diferencias respecto a sus pares no dotados (Borkowski y Kurtz, 1987, citado en Domenech, 2004; Domenech, 2004; Gorodetsky y Klavir, 2003; Steiner, 2006; Swanson, 1992), e incluso se considera que su nivel de funcionamiento se asemeja al de los expertos, siendo este un reflejo de su avanzado pensamiento (Freeman, 2003); ya que los estudiantes de altas capacidades tienen mejores resultados en la resolución de problemas, cometen menos errores durante su resolución, usan estrategias más sofisticadas (Borkowski y Kurtz, 1987, citado en Domenech, 2004; Domenech, 2004; Gorodetsky y Klavir, 2003; Swanson, 1992), un mayor conocimiento de las estrategias y una mayor rapidez en la resolución de problemas (Steiner, 2006); asimismo, suelen hacer uso de más representaciones visoespaciales para la resolución de problemas (Van Garderen y Montagne, 2003).

Geary y Brown (1991), llevaron a cabo una investigación con estudiantes de tercer a cuarto grados, con una muestra formada por tres grupos de estudiantes, alta capacidad intelectual, promedio y discapacitados. Los resultados de este estudio indican la existencia de diferencias en las que destacaban los estudiantes de altas capacidades, tales como el uso de estrategias, que mostraban más madurez respecto a sus pares no dotados; así mismo, su velocidad de procesamiento para la realización de tareas de recuento verbal mostraba una tasa comparable al nivel de experto.








Otro autor, Shore (1992), llevó a cabo una investigación para conocer las diferencias que existían entre los estudiantes de altas capacidades y su pares no dotados en el uso de estrategias para la resolución de problemas, concluyendo que los primeros se fundamentaban para resolver el problema en sus conocimientos previos y no solamente en los que se proporcionan en el propio problema. Según se indica son capaces de buscar los aspectos más relevantes para la resolución de problemas sin necesidad de que se le proporcionen pistas, (Davidson y Sternberg, 1984; Davidson, 1986; Domenech, 2004) a diferencia de los no dotados, que precisarían para su resolución la aportación de pistas (Davidson, 1986).

Poseen también más capacidad para transferir los conocimientos adquiridos a otras áreas, siendo más autónomos que sus pares (Benito, 1994; Freeman, 2004) y hacen más uso de sus conocimientos previos. De hecho los sujetos de capacidad superior extraen

informaciones respecto a sus experiencias de mayor calidad. Usan estrategias de autorregulación del aprendizaje con más frecuencia y mayor eficacia que sus pares no dotados (Freeman, 2004).

Otra de las características que la literatura evidencia es la elevada memoria que poseen las personas con altas capacidades (Clark, 2002; Borkowski y Peck ,1990; Heller, Perleth y Lim, 2005; Lovecky, 1994; Van Tassel- Baska, 1998; Webb, 1994; Renzulli, 2005). Las personas de altas capacidades parecen más rápidas en almacenar y en acceder a la información en la memoria, especialmente cuando se requiere un procesamiento de los niveles más profundos y usan un mayor número de estrategias memorísticas. Del mismo modo, Butterfield y Fereti (1987), indicaban que los estudiantes de capacidad superior tienen una mayor memoria y más eficiente que los niños de la media.

Acereda y Sastre (1998), recogen alguno de los aspectos que pueden estar relacionados con el procesamiento de la información de las personas con altas capacidades intelectuales que pueden servir para establecer un perfil diferenciador con aquellos sujetos que no manifiestan características excepcionales. Entre estas características se pueden citar las siguientes:

-  Son intelectualmente precoces y realizan funciones cognitivas propias de sus pares de capacidad media de edad superior.
-  Poseen una base de conocimiento más amplia, existiendo diferencias respecto a sus pares no dotados en cómo las personas de altas capacidades organizan y gestionan la información.
-  Realizan un control de los procesos cognitivos básicos atencionales y de memoria, y los aplican sobre la información relevante de manera selectiva. Este control les posibilita que puedan centrar su actividad cognitiva en la adquisición de otros conocimientos o de conocimientos nuevos.
-  Son más eficaces en asociar y transferir sus conocimientos.
-  Su elevado nivel de procesamiento les permite automatizar los conocimientos de manera más rápida, lo cual le lleva a entrarse en la adquisición de otros conocimientos o habilidades.
-  Cuando han de llevar a cabo tareas de resolución de problemas, dedican el tiempo en el planteamiento y en estrategias de tipo metacognitivo que en la resolución misma.
-  Generalmente no suelen hacer uso de procedimientos de ensayo y error, ya que suelen partir del planteamiento previo de hipótesis.

Si tenemos en cuenta que la alta capacidad se puede mostrar en diferentes grados y tipos, es obvio que posiblemente existan diferencias en cuanto a la configuración intelectual entre estos grupos de estudiantes de altas capacidades; así, se han llevado a cabo varias investigaciones centradas en conocer las diferencias cognitivas entre este alumnado, haciendo una distinción entre los niños y niñas moderadamente capacitados y cuyo cociente intelectual (CI) se sitúa entre 140 y 159, y los estudiantes extremadamente capacitados, entre los que se incluyen los niños y niñas con un cociente intelectual igual o superior a 170. En este campo, Gross (1994) y Lovecky (1994), indican que los estudiantes altamente capacitados comprenden rápidamente modelos complejos, tienen un razonamiento abstracto desde edades tempranas y una memoria excepcional, además de ser extremadamente precisos. Gross (1994), añadió a estas características capacidad temprana para transferir conocimientos a través de diferentes dominios, sofisticado sentido del humor verbal y saltos intuitivos.

Lovecky (1994), por su parte, llevó a cabo un estudio con alumnos extremadamente dotados de cuatro a doce años de edad; destacó que estos niños poseen un mayor nivel de abstracción y que el razonamiento abstracto se desarrolla a edades más tempranas que en los niños que son moderadamente capacitados. A la edad de nueve años poseen un pensamiento analítico inusual, comprenden fácilmente las ideas principales y hacen uso del pensamiento analógico para resolver problemas. Indica, asimismo, que pueden hacer uso de la metáfora desde temprana edad.

Otros autores han hecho referencia a diferencias cognitivas entre el alumnado de altas capacidades y de sus pares no dotados, mediante los resultados obtenidos en procedimientos estandarizados que evalúan la inteligencia como, por ejemplo, la Escala de inteligencia de Weschler, que es una de las más utilizadas en sus diferentes tipos para el diagnóstico de las altas capacidades.

Wilkinson (1983) aplicó el WISC-R a una muestra de alumnos de altas capacidades que habían obtenido un cociente intelectual igual o superior a 120, detectando que estos mostraban mayor variabilidad y dispersión entre los subtes que conforman la subescala verbal y la subescala manipulativa a diferencia de sus pares no dotados. En este trabajo señala que los estudiantes de altas capacidades destacan en razonamiento complejo respecto a sus iguales de capacidad promedio, pero no encontró diferencias para las subescalas del WISC-R que hacen referencia a atención, memoria, razonamiento secuencial, percepción viso espacial o coordinación visomotora.

Brown y Yakimowski (1987) también llevaron a cabo una investigación con estudiantes de altas capacidades a los que aplicaron la Escala de Inteligencia de Weschler (WISC-R), sus resultados señalan, asimismo, la existencia de diferencias entre ambos grupos. Los niños de altas capacidades destacaban respecto a los no dotados en cuatro factores que explicaban un 65% de la varianza total para los siguientes factores: comprensión verbal, adquisición de conocimientos, memoria espacial y organización perceptiva, no encontrando diferencias en los

otros factores. Del mismo modo, Macmann y col. (1991), utilizando el mismo test en una muestra de 829 niños de seis a catorce años con un cociente intelectual total igual o mayor a 120, observaron al realizar un análisis factorial la existencia de un factor que parecía proporcionar más información verbal que global, quedando definido por los subtes de información, semejanzas, vocabulario y comprensión en el caso de los niños superdotados.

También se han encontrado grandes discrepancias entre el componente verbal y el de ejecución o rendimiento en los resultados obtenidos en la aplicación de las Escalas de Inteligencia de Weschler WISC-R y WISC-III (Fishkin, Kampsnider y Pack, 1996; Silver y Clampit, 1990, Sweetland, Reina y Tatti, 2006; Wilkinson, 1983).

Sacuzzo, Johnson y Russell, (1992) y Taylor, Ziegleer y Partenio, (1984), encontraron esas diferencias en estudios realizados a estudiantes de diversa etnias, los primeros autores estudiaron a niños afroamericanos, caucásicos e hispanos; mientras que los segundos investigaban las diferencias de niños de altas capacidades afroamericanos, caucásicos, filipinos e hispanos.

Algunos de los autores observaron que estas discrepancias eran superiores a la media que informa el test de referencia. De este modo, Silver y Clampit (1990) y (Wilkinson, 1983) informaban de diferencias de más de 15 puntos y Sacuzzo, Johnson y Russell, (1992) detectaron que las discrepancias eran superiores a 12 puntos.

Otros autores que han aplicado el WISC- III, también han observado la existencia de discrepancias elevadas entre el CI verbal y el manipulativo superiores a la media que informa el manual de la prueba, Fishkin, Kampsnider y Pack (1996), indicaban, en ese caso, la existencia de discrepancias para los subtes correspondientes a semejanzas, comprensión, codificación y búsqueda de símbolos. El grado de discrepancia encontrado era similar a los indicados en el WISC-R; sin embargo, en el subtes de diseño de bloque, que en principio era uno de los que discriminaban en puntuaciones superiores los niños de altas capacidades en el WISC- R, no parecía ser así en el WISC III.

Otro aspecto importante en cuanto al estudio cognitivo de los estudiantes de altas capacidades es la metacognición, dado que se considera la existencia de una estrecha relación entre la capacidad superior y las estrategias metacognitivas, (Borkowski y Kurtz, 1987; Davidson y Sternberg, 1986; Jackson y Butterfield, 1986; Sternberg, 1986, 2005). Esta es entendida como uno de los componentes esenciales de la superdotación (Cheng, 1993, Steiner, 2006), que además constituye uno de los escenarios más relevantes para conocer las diferencias entre el pensamiento del alumnado de altas capacidades y el de capacidad promedio (Sternberg, 1986, 2005). De hecho, los autores destacan la superioridad de este alumnado en cuanto a este aspecto y se espera que las personas de altas capacidades muestren un mayor repertorio metacognitivo (Sastre i Riba, 2011).

La metacognición es un constructo multidimensional entendida como el conocimiento y la conciencia de los propios procesos cognitivos (Flavell, 1976), y la capacidad para monitorizar, regular y evaluar el propio pensamiento. Se podría decir que es el conocimiento del propio conocimiento, referido a nuestro aprendizaje o a la resolución de las tareas; pero también implicaría control sobre actividades mentales y estrategias que mejoran el aprendizaje o la resolución de tareas. Es evidente que cuanto más conocimiento se posee sobre las propias habilidades y estrategias de aprendizaje, más competencia se tiene para adquirir conocimientos y habilidades (Shore y Dover, 2004).

Este constructo se clasifica en conocimiento y habilidades o estrategias metacognitivas; el primero se evalúa a través de las verbalizaciones sobre el propio aprendizaje, el estado de conocimiento y comprensión de rasgos de tarea que influye en la realización de uno mismo; mientras que las habilidades se evalúan atendiendo a diferentes criterios, como pueden ser la comprobación, planificación y selección, la monitorización y la interpretación de experiencias en desarrollo.

Los expertos consideran que las personas de altas capacidades destacan respecto a sus pares de capacidad promedio en el desarrollo metacognitivo (Beltran, 1993; Cheng, 1993; Davidson, 1986; Sastre i Riba, 2011; Steiner, 2006; Sternberg, 2005), ya que poseen funciones metacognitivas superiores (Sternberg, 1986, 2005), las cuales permiten una mejor capacidad para la autorregulación y evaluación del propio conocimiento, para generalizar los resultados y resolver problemas (Sternberg, 1986, 2005). Se ha resaltado, también, su flexibilidad cognitiva (Shore, 2003) y su capacidad para controlar sus pensamientos. (Coleman y Shore, 1991; Sheppard, 1992, citado en Beltrán, 1993).

Beltrán (1993), por su parte, considera que los sujetos de altas capacidades destacan en estrategias de planificación en la que se ha sugerido que se asemeja al nivel de los expertos (Shore, 2003), de hecho parece que en la resolución de problemas invierten mayor tiempo en planificar y sintetizar el problema consiguiendo, por tanto, una resolución más eficaz (Shore y Kanevsky, 1993; Sternberg, 2005). Parece que usan estrategias que constituyen las condiciones para el aprendizaje significativo tales como la selección, organización y elaboración del conocimiento (Beltrán, 1993).

Davidson y Sternberg (1984) definen el carácter específico que tiene el "insight" en la capacidad superior, considerando éste la característica más importante del procesamiento cognitivo de los sujetos de altas capacidades, conclusión que es confirmada por Davidson (1986). Este detectó estudiando al alumnado de altas capacidades escolarizado en los últimos cursos de la educación primaria, que estos obtenían puntuaciones más elevadas en insight y que utilizaban las estrategias de codificación, combinación y comparación selectiva espontáneamente para resolver los problemas, mientras que otros niños precisaban para ello la aportación de pistas (Davidson, 1986). Sternberg (2004) ha apoyado estas afirmaciones



indicando que la solución de problemas de manera novedosa e inusual se lleva a cabo mediante la implicación de los procesos de codificación, combinación y selección.

Jiménez (2004) ha destacado igualmente una serie de características metacognitivas que muestran los sujetos de altas capacidades como: un mayor conocimiento de los propios recursos cognitivos y empleo frecuente de estrategias de autocontrol en la ejecución de la tarea. Eficacia en la resolución de problemas, mayor autorregulación activa y consciente y control sobre los resultados del comportamiento, comprobación del nivel de aprendizaje y del éxito obtenido, así como un elevado nivel de aprendizaje para la adquisición de nuevas estrategias que transfiere a otras situaciones, organiza mejor y más rápidamente la información. Realiza una selección de las estrategias más adecuadas para la resolución de problemas, trata de prever el error y eliminarlo antes de que este se produzca.

Kurtz y Weinert (1989), estudiando el conocimiento metacognitivo indicaban que los estudiantes de altas capacidades atribuían sus éxitos académicos, generalmente, al esfuerzo para determinar los resultados de la tarea.

Otro de los aspectos estudiados relacionados con la metacognición es el conocimiento que las personas de altas capacidades tienen respecto a su memoria, nos estamos refiriendo a la metamemoria.

Se ha detectado también que los alumnos de altas capacidades destacan por su capacidad para el uso de estrategias memorísticas (Borkowski y Peck, 1986), tanto para controlar los procesos memorísticos como para la recuperación de la información (Jiménez, 2004).

Kurtz y Weinert (1989), llevaron a cabo un estudio para el conocimiento del rendimiento en tareas de recuerdo que mostraban las personas de altas capacidades. Los resultados indican diferencias en metamemoria y en tareas de recuerdo.

Borkowski y Peck (1986) señalan algunos aspectos respecto a los procesos memorísticos de las personas de altas capacidades:

- ✚ Los superdotados se muestran más rápidos en el acceso a la información desde la M.L.P.
- ✚ Presentan mayor capacidad para almacenar y retener la información; de este modo, almacenan y recuerdan un mayor número de palabras de una serie, de una forma lógica.
- ✚ Tienen un mayor conocimiento metacognitivo en cuanto a la memoria, de ahí que usen un mayor número de estrategias de recuperación de la información.
- ✚ Uno de los mayores rasgos que presentan las personas de altas capacidades es la eficacia perceptiva.

### 3. CARACTERÍSTICAS PSICOSOCIALES

En este apartado se hará referencia a las características psicosociales que muestran las personas de altas capacidades, tema bastante controvertido y que ha sido debatido intensamente. Tradicionalmente el estudio de la superdotación se ha centrado en su configuración cognitiva, debido principalmente a la relación de una elevada capacidad con la inteligencia y dejando a un lado los factores no intelectivos, como son los atributos socioemocionales y de la personalidad. Los expertos (Borland, 2005; Heller, 2004; Mönks y Katzko, 2005; Pérez y Domínguez, 1998; Renzulli, 1978, 2000, 2005), coinciden en destacar que la eminencia es el resultado de la interacción entre el individuo y su entorno; de este modo, la alta capacidad no puede ser entendida fuera de los contextos sociales (López Escribano, 2004; Mönks y Katzko, 2005; Pérez y Domínguez, 2000; Plucker y Barab, 2005; Kaufman y Sternberg, 2008); aspecto que se ha hecho explícito en este trabajo.

Las tendencias actuales en el estudio de las altas capacidades indican la necesidad de atender tanto a las características intelectivas como no intelectivas, donde se incluyen el contexto y los factores de personalidad. Renzulli (2000), en referencia a este tema, subrayó la importancia de incorporar a la conceptualización de las altas capacidades los factores no intelectivos e indicó, asimismo, que en las características que conducen a la realización del comportamiento superdotado debía incluirse la personalidad (Renzulli, 2000, 2005). Los modelos teóricos más recientes en el estudio de las altas capacidades (Feldhusen, 1986, 1992; Gagné, 2009; Landau, 1997; 2003; Mönks, 1992, 2000; Pérez y Domínguez, 1998; Pirto, 1994; Prieto y col. 1997; Renzulli, 2000, 2005; Tannenbaum, 1986, 2003) y, que fueron ampliamente analizadas en el capítulo primero, incorporan tanto el contexto como los factores socioemocionales, entre los cuales quedan incluidos la personalidad, lo cual manifiesta el influjo que en el desarrollo de la alta capacidad tienen los factores no intelectivos.

Gagné (2009) hace referencia a los factores intrapersonales e interpersonales, Landau (1997) hace hincapié en la necesidad de confluir la estimulación cognitiva con la emocional, Mönks (2000) incluía en su modelo los factores contextuales y los psicológicos, como el compromiso en la tarea y la perseverancia; Pérez y Domínguez (1998), incorporaban el autoconocimiento y el autocontrol como factores de personalidad por su implicación en el desarrollo de las altas capacidades intelectuales. Pirto (1994), señala como componentes propios de las altas capacidades, además del contexto las siguientes características de personalidad: introversión, intuición, apertura a la experiencia, sobreestimulación, perfeccionismo, persistencia, resistencia, voluntad, autodisciplina, tolerancia a la ambigüedad. Reis (2005), indica el deseo o motivación para el desarrollo de sus capacidades. Renzulli (2005) ha destacado el compromiso con la tarea y Tannenbaum (2003) considera que los factores no intelectivos como la motivación y el autoconcepto son necesarios para el desarrollo de las altas capacidades intelectuales.

Como se puede apreciar, parece existir un consenso entre los investigadores respecto al influjo que los factores no intelectivos tienen en el desarrollo de las altas capacidades; de hecho, estos factores son considerados uno de los elementos más relevantes para el desarrollo de la alta capacidad (Reis y Renzulli, 2009); esta afirmación implicaría la necesidad de rebatir otro de los mitos asociados a la capacidad superior y que es la creencia de que la alta capacidad es innata e inmutable; cuando es ampliamente reconocido por los investigadores que para que se produzca el desarrollo del potencial es necesario que los diversos contextos en los que interacciona el ser humano ofrezcan oportunidades para el estímulo de dicho potencial (Reis y Renzulli, 2009).

Por tanto, la estimación por parte de los expertos de la importancia de determinados factores psicológicos y de personalidad como atributos vinculados a las altas capacidades (Plucker y Barab, 2005), ha promovido la atención hacia los factores no intelectivos y, con ello, el incremento de la investigación en este campo, que se ha centrado en la búsqueda de características propias de estas personas, llevando a cabo diversos estudios, tanto en educación primaria como en educación secundaria con una doble finalidad; por una parte, conocer las características de personalidad que como grupo conforman y, por otra, establecer un perfil respecto a las características de los estudiantes dotados desde el área psicológica y emocional con el fin de predecir la eminencia. Estos estudios han sido desarrollados desde diferentes enfoques.

Generalmente las investigaciones se han centrado en analizar las características psicosociales del alumnado de altas capacidades atendiendo a varios aspectos:

- ✚ En relación a sus pares de capacidad promedio, con el fin de hacer comparaciones que permitan establecer las diferencias que desde esta área puedan existir entre ambas poblaciones.
- ✚ Otro de los aspectos en los que se ha centrado la investigación ha sido en el estudio de la configuración socioemocional en la población de altas capacidades, diferenciando, en este caso, a los estudiantes de educación primaria de los de educación secundaria, a fin de obtener posibles diferencias entre los niños y los adolescentes de altas capacidades.
- ✚ Se ha promovido también el estudio de la población de alta capacidad atendiendo al grado de capacidad intelectual, cuyo propósito es el conocimiento de las posibles diferencias entre los alumnos extremadamente superdotados y los estudiantes de altas capacidades moderados.
- ✚ Asimismo, se ha tenido en cuenta el tipo de capacidad con la finalidad de conocer las características psicosociales del alumnado superdotado y el de los diferentes tipos de talentos.

- 🚩 Otro de los aspectos estudiados ha sido el género con la pretensión de indicar posibles características atendiendo al sexo; pero quizás las investigaciones llevadas a cabo en este campo se han realizado en menor proporción en relación a los estudios que intentan conocer la configuración psicosocial que como grupo conforma el alumnado de altas capacidades intelectuales.

Como resultado de estas investigaciones los expertos han subrayado la posible existencia de una serie de características que pueden configurar un perfil psicosocial del alumnado de altas capacidades, pero también se han centrado en analizar la existencia de posibles desajustes emocionales, ya que tradicionalmente se ha considerado que el alumnado de altas capacidades es más vulnerable debido a que su desarrollo psicosocial ha sido descrito como un desarrollo asincrónico (Silverman, 1994) en comparación a su desarrollo cognitivo como consecuencia de su alto potencial y, por consiguiente, más tendente a desarrollar problemas que afectan a su bienestar psicológico y emocional, que repercuten negativamente en su desarrollo psicosocial.

Estas concepciones han promovido la aparición de bastantes controversias respecto a la estabilidad emocional de las personas de altas capacidades que serán analizadas en otro apartado de este capítulo.

### **3.1. Características emocionales y de la personalidad del alumnado de altas capacidades**

La configuración emocional y de la personalidad del alumnado de altas capacidades es considerada actualmente uno de los factores que se encuentran vinculados a la alta capacidad contribuyendo a su desarrollo. Como se ha mencionado anteriormente, los factores no intelectivos han adquirido gran relevancia en el estudio de la capacidad superior, sobre todo desde la intención de explicar este constructo teniendo en cuenta el influjo de la personalidad y de los factores contextuales como elementos implicados en el desarrollo de las altas capacidades. En consonancia con esta pretensión se ha iniciado la investigación para el conocimiento de la configuración emocional y de la personalidad de este alumnado, que se ha centrado en la búsqueda de las características socioemocionales que como grupo conforman, con el fin de indicar una serie de atributos específicos que vinculados a su configuración emocional y de la personalidad permitan una conceptualización más ajustada de estos estudiantes, pero también un mejor conocimiento de estas personas.

Asimismo, la investigación se ha interesado por conocer las diferencias que los estudiantes de altas capacidades puedan manifestar en cuanto a sus factores no intelectivos, en relación a sus pares de capacidad promedio, e incluso en las posibles diferencias que pudiesen existir entre las características que puedan poseer los chicos y las chicas de altas capacidades intelectuales.

Diversos autores (Benito, 1996; Clark, 2002; Hume, 2000; Jiménez, 2000,2004; Prieto, 1997, 2000; Pérez y Domínguez, 1998, 2006; Silverman, 1995; Renzulli, 1978; Van Tassell - Baska, 1998; Webb, 1994; Whitmore, 1985) entre otros, han destacado una serie de atributos que podrían proporcionar perfil propio de la configuración emocional y de la personalidad que puede presentar el alumnado de altas capacidades.

De este modo, Benito (1996) indica la existencia de determinadas características en niños y niñas de 6 y 7 años como son: sociabilidad, apertura, afectividad, estabilidad emocional, socialmente maduros, tranquilos y afrontamiento de la realidad, sumisos, obedientes, dóciles, y con tendencia a la extraversión.

Clark (1998, 2002) ha destacado que los estudiantes de altas capacidades muestran los siguientes atributos psicoemocionales: juicio moral avanzado, mayor sensibilidad a las expectativas y hacia los sentimientos de los demás, perfeccionismo, introversión, altas expectativas en sí mismo, sentido de la justicia, mayor nivel de profundidad e intereses, intensidad inusual a los sentimientos o autorrealización.

Hume (2000), destaca también algunas características como: motivación intrínseca, vitalidad, perseverancia, compromiso con la tarea, autonomía, sensibilidad, originalidad, curiosidad, confianza en sí mismos, buen nivel de autoestima, aspiraciones elevadas, perfeccionismo, inconformismo, capacidad para el liderazgo, locus de control interno, fuerza de voluntad, responsabilidad y sentido de la justicia.

Jiménez (2004), ha subrayado su autoconcepto elevado, su perseverancia y perfeccionismo, su elevada sensibilidad, capacidad de liderazgo, popularidad, locus de control interno, desarrollo moral y ético elevado.

Otro de los autores que han analizado las características de los estudiantes de altas capacidades ha sido Van Tassell-Baska (1998), que propone un perfil de características emocionales y de la personalidad propia de este alumnado y que se pueden observar en la siguiente tabla 5:

CARACTERISTICAS	
Sentido de la justicia	Pronta preocupación de la muerte
Altruismo e idealismo	Perfeccionismo
Sentido del humor	Altos niveles de energía
Intensidad emocional	Fuerte compromiso e implicación.
Sensibilidad estética	

Tabla 5. Características de Van Tassell- Baska (Fuente: Van Tassell- Baska, 1998; pág 183-186)

Del mismo modo, Prieto y Castejón (2000), hacían referencia a las características que se podían detectar en los estudiantes de altas capacidades que muestran una gran motivación intrínseca y una personalidad específica, indicando diez atributos propios de estos (Tabla 6).

CARACTERÍSTICAS SOCIOEMOCIONALES	
Voluntad de asumir riesgos intelectuales	Búsqueda de estímulos novedosos
Perseverancia en obstáculos	Deseo de Competencia
Deseo de crecer intelectualmente	Tolerancia a la ambigüedad
Motivación de logro.	Abertura a la experiencia
Autoestima	
Compromiso con la tarea dada su elevada motivación intrínseca	

Tabla 6. Características de Prieto y Castejón (Fuente: Prieto; 2000. Pág.: 21)

De acuerdo con la exposición de características que los autores han vinculado a la alta capacidad intelectual, se hará a modo de síntesis una recopilación de los atributos más destacados que puede mostrar este alumnado y donde se subraya que los estudiantes de altas capacidades muestran un perfil caracterizado por estabilidad emocional, elevado autoconcepto, perseverancia, gran sentido del humor, sensibilidad, preferencia por establecer relaciones sociales con niños mayores y adultos, motivación, popularidad, preocupación por temas morales y relacionados con la justicia social, preocupación por la muerte, intensidad emocional, perfeccionismo, elevado nivel de empatía, independencia, locus de control y altruismo, sensibilidad estética, alta conciencia de sí mismo, etc.

Como se ha mencionado anteriormente, otro de los aspectos en el que se han centrado las investigaciones es el estudio de los rasgos de personalidad que vinculados a las altas capacidades puedan sugerir la existencia de diferencias en relación a sus compañeros de capacidades medias, con el objetivo de establecer un perfil diferenciador entre ambos grupos de estudiantes. Sin embargo, parece que los datos obtenidos no sugieren la existencia de grandes diferencias respecto a la población normativa.

Diversos autores (Fernández, 2005; García Artal, 1990; Hume y Sánchez, 2004; Karnes y Wherry, 1983; López Andrada, 1990; Sánchez, 2006), han aplicado el cuestionario de personalidad CPQ para niños y el cuestionario HSPQ para adolescentes, con el fin de determinar las características de personalidad vinculadas a la alta capacidad, así como, la existencia de diferencias en relación a los niños no dotados, los resultados parecen indicar que los alumnos de altas capacidades puntúan en decatipos medios correspondientes a una

puntuación entre cinco y seis (Fernández, 2005; García Artal, 1990; Hume y Sánchez, 2004; López Andrada, 1990; Sánchez, 2006) al igual que sus compañeros de capacidad promedio, detectando algunas pequeñas diferencias; en cambio otros autores no han encontrado diferencia alguna (Killian, 1983).

Fernández (2005) observó, aplicando el cuestionario de personalidad para adolescentes HSPQ, que existían algunas pequeñas diferencias en relación a los estudiantes de capacidad promedio, ya que el alumnado de altas capacidades se mostraba algo más dominante, más sereno, relajado y calmado que sus pares no dotados, no encontrando diferencias en otros rasgos de la personalidad.

Este mismo cuestionario ha sido utilizado para evaluar la personalidad por otros autores, así García Artal (1990), tampoco encontró diferencias entre ambos grupos de estudiantes (altas capacidades y capacidad promedio), sin embargo, llevando a cabo un análisis factorial obtuvo un factor que parecía englobar determinados rasgos de la personalidad que podían indicar la existencia de diferencias de personalidad en ambos grupos de estudiantes, y que tendía a beneficiar a los de altas capacidades intelectuales, ya que estos se mostraban más abiertos, entusiastas, persistentes, cumplidores y autosuficientes.

Del mismo modo, López Andrada (1990), tampoco obtuvo demasiadas diferencias, subrayando que eran más sociables e independientes que sus pares no dotados, aspectos que guardan relación con la curiosidad, la dominancia y la apertura al cambio.

Sánchez (2006) aplicó los Cuestionarios CPQ y HSPQ a una muestra de estudiantes que cursaban educación primaria y secundaria; esta autora observó, al igual que los anteriores autores, que el alumnado de altas capacidades intelectuales obtenía puntuaciones en los valores medios en todos los factores de personalidad a excepción de los siguientes: (calmoso-excitable), (sumiso-dominante) y (sereno-aprensivo) mostrando una leve tendencia a puntuaciones inferiores a la media, lo que indicaría que estos tenderían a ser más calmados y tranquilos, más sumisos, dóciles, obedientes, más apacibles y confiados que sus pares de capacidad promedio.

Por su parte, Hume y Sánchez (2004), evaluaron con el mismo cuestionario (HSPQ) a una muestra de estudiantes de la provincia de Toledo. Estas autoras encontraron que había un porcentaje de alumnos de altas capacidades que puntuaban en decatipos altos en algunos factores que informaban que estos eran emprendedores, socialmente más atrevidos, no inhibidos, más estables emocionalmente y maduros socialmente, autosuficientes, más integrados, autodisciplinados y con un buen control de su imagen, más irresolutos, críticos con los demás y con menos preferencia a actuar en grupo.

Las investigaciones anteriores sugieren que en su mayoría los niños y niñas de altas capacidades parecen estar bien ajustados y no mostrar ansiedad; sin embargo, la revisión a la literatura respecto al primer atributo indica que existe una gran controversia, aspecto que se

analizará más adelante. En cuanto al segundo, las investigaciones informan que el alumnado de altas capacidades posee menos niveles de ansiedad que sus pares de capacidad promedio (Davis y Connell, 1985; Fernández, 2005; Freeman, 2004, 2008; Hume y Sánchez, 2004; Milgram y Milgram, 1976; Scholwinski y Reynolds, 1985; Olszewski- Kubilius, Kulieke y Krasney 1989, O'Connor, 2005; Sánchez, 2006, Zeidner y Schleyer (1999).

Davis y Connell (1985), realizaron un estudio de niños dotados y no dotados de edades comprendidas entre 9 a 12 años, y Zeidner y Schleyer (1999) llevaron a cabo una serie de investigaciones con niños de educación primaria y secundaria, el primer estudio que realizaron estos autores se hizo con niños de educación primaria y secundaria, y el segundo con niños de 9 a 12 años. Los resultados de ambas investigaciones muestran la tendencia de las personas de altas capacidades a manifestar menos nivel de ansiedad que sus pares. Del mismo modo, Fernández (2005), Hume y Sánchez (2004) y Sánchez (2006), han indicado que las personas de altas capacidades manifiestan tendencia a la serenidad, a la relajación y a la calma, mostrando, por tanto, menor nivel de ansiedad que sus compañeros no dotados. Conclusiones que también han sido apoyadas por Milgran y Milgran (1976) en su estudio con niños israelíes y por Sholwinski y Reynolds (1985).

Sin embargo, otros autores (García Artal, 1990; López Andrada, 1990; Karnes y Wherry, 1983; Killian, 1983) no parecen haber observado diferencias en cuanto a este rasgo de personalidad.

Otro de los factores de personalidad estudiados y que de algún modo podría afectar a la estabilidad emocional del alumnado de altas capacidades es la relación existente entre introversión-extraversión; aspecto en el que parece existir cierta controversia. Algunos autores indican la tendencia que estos estudiantes manifiestan hacia la extraversión, dado que son considerados abiertos, sociables, populares, etc.; sin embargo, la literatura manifiesta algunas contradicciones respecto a este tema, ya que diferentes estudios han sugerido que el alumnado de altas capacidades manifiesta una cierta tendencia a la introversión (Clark; 1998, 2002; Gallagher, 1990; Pirto, 1994; Silverman, 1995). Datos que han sido confirmados por otros autores, así Dauber y Benbow (1990), analizando la autopercepción de los estudiantes de altas capacidades, indicaban que estos se autoperciben más introvertidos que sus pares no dotados.

Sin embargo, otros estudios no han mostrado diferencias en cuanto a los atributos de personalidad entre alumnos dotados y no dotados en este factor (Hume y Sánchez, 2004; Karnes y Wherry, 1983, Killian, 1983; Fernández, 2005; Olszewski y alt, 1988; Sánchez, 2006).

Otro de los aspectos más estudiados de las características de personalidad de las personas de altas capacidades es el autoconcepto; este rasgo implica la percepción que mantiene el individuo sobre sí mismo.



Las investigaciones referidas al autoconcepto son en ocasiones contradictorias, ya que por una parte, hay autores que sugieren la superioridad de los estudiantes de altas capacidades, ya que muestran un autoconcepto más positivo que sus pares no dotados, (Hume, 2000; Hume y Sánchez, 2004; Jiménez, 2004; Karnes y Wherry, 1983; Lehman y Erdwins, 1981; Maddux, Scheiber y Bass, 1982; Olszewski- Kubilius y alt, 1988; Pérez y Domínguez, 1998).

Sin embargo, otros autores (Milgram y Milgram, 1976), no han apreciado diferencias específicamente significativas en el autoconcepto de alumnos dotados y no dotados, aunque indican que el alumnado de altas capacidades obtiene un autoconcepto académico más positivo que sus compañeros de capacidad promedio. De igual modo, Maddux, Scheiber y Bass, (1982), obtuvieron puntuaciones más elevadas en niños de sexto grado de altas capacidades en comparación a sus pares no dotados.

En otras investigaciones llevadas a cabo con estudiantes más pequeños también se han obtenido los mismos resultados, así Ketcham y Snyder (1977), en un estudio llevado a cabo con niños de segundo a cuarto grados obtuvieron puntuaciones más elevadas en autoconcepto en comparación a los pares no dotados de igual edad cronológica.

Otras investigaciones que se han llevado a cabo relacionadas con la personalidad de este alumnado se han orientado a la diferenciación en cuanto al sexo, con la pretensión de comparar las características de personalidad de chicos y chicas de altas capacidades intelectuales.

Killian (1983), aplicó la prueba de personalidad HSPQ de Cattell a estudiantes que cursaban séptimo a duodécimo grados, los resultados ponían de manifiesto que ambos sexos, tenían las mismas características de personalidad analizadas en este cuestionario, no encontrando, por tanto, diferencias entre sexos. Sin embargo, otros investigadores han encontrado algunas diferencias, así Fernández (2005) ha observado que las chicas son más entusiastas e independientes que los chicos, mientras que estos son más sobrios y prudentes.

Olszewski-Kubilius, Kulieke y Krasney (1988), indicaron que las chicas son más sensibles y con cierta tendencia a la introversión, mientras que los niños se muestran más dominantes. Asimismo, parece que las chicas son más emprendedoras, algo más extravertidas y calmadas que los chicos, mientras que estos parecen más sobrios (Sánchez, 2006); por su parte, Karnes y Wherry (1983) han subrayado que aunque no se aprecian diferencias entre ambos sexos, las niñas se muestran más dominantes, asertivas y controladoras que los niños.

Otros autores han realizado estudios para determinar las diferencias de personalidad entre las chicas dotadas y no dotadas; en esta línea, Lessinger y Martinson (1961), concluían que las chicas que cursaban octavo grado y que tenían características asociadas a la alta capacidad intelectual, eran más independientes que sus homónimas. En cambio, Lucito (1964),

(citado en Olszewski-Kubilius, Kulieke y Krasney (1988) encontró que las chicas respecto a sus pares de la misma edad no dotadas, mostraban un menor grado de conformismo.

En el estudio de la configuración socioemocional de las personas de altas capacidades uno de los rasgos de personalidad que más relevancia ha adquirido ha sido la estabilidad emocional de estos sujetos. Aspecto que ha conllevado una gran controversia y disparidad de opiniones entre los diversos investigadores.

### **3.1.1. Estabilidad emocional y altas capacidades intelectuales**

La relación entre ajuste emocional y altas capacidades ha sido un tema bastante interesante para los investigadores; de ahí que uno de los rasgos de personalidad más estudiados haya sido la estabilidad o el ajuste emocional (Janos y Robinson; 1985; Neihart, 1999; Silverman, 1993) del alumnado de altas capacidades respecto a sus pares no dotados. Pero este también ha constituido uno de los temas que más controversias ha generado entre los expertos (Janos y Robinson, 1985; Grossberg y Cornell, 1988).

El estudio de las características socioemocionales y de la personalidad es aún muy reciente en relación a la investigación existente sobre el desarrollo cognitivo de las personas de altas capacidades. Como se ha mencionado en la introducción de este capítulo, la primacía de la configuración cognitiva de estos estudiantes sobre la emocional ha conllevado, por una parte, a una menor investigación en este campo y, por otra, a la asociación de las altas capacidades con un desarrollo socioemocional vulnerable debido fundamentalmente a la desincronía existente entre el desarrollo cognitivo y el no intelectual.

Esta creencia ha conllevado que el alumnado de altas capacidades haya sido considerado más vulnerable que sus compañeros no dotados, es decir, menos maduros y peor ajustados psicosocialmente. Con esta presuposición se ha vinculado erróneamente la configuración socioemocional de las personas de altas capacidades con desajustes psicológicos que ha alterado su bienestar psicológico y social.

Según Winner (1986) esta idea ha promovido la aparición de otro de los falsos mitos asociados a la capacidad superior, que ha extendido la creencia de la existencia de un conjunto de atributos emocionales que hacen a las personas de altas capacidades especialmente vulnerables (Roedell, 1984).

La revisión de la literatura referida al bienestar psicológico y emocional de las personas de altas capacidades pone de manifiesto, según Patti y col (2011) tres tipos de posiciones bien diferenciadas en cuanto al estudio del ajuste emocional de estos sujetos en relación a sus pares de capacidad promedio. En la primera opción, estos autores incluyen las investigaciones que han considerado que el alumnado de altas capacidades intelectuales se encuentra desajustado emocionalmente. En la segunda postura, los expertos que han subrayado que estos estudiantes pueden presentar riesgo de manifestar un mal ajuste o estabilidad emocional; por último, los investigadores que indican que las personas de altas capacidades no solo no

muestran tendencia a sufrir problemas emocionales, sino que se encuentran mejor y más ajustados que sus compañeros de capacidades medias.

En este trabajo se seguirá el criterio indicado por Grossberg y Cornell (1988), estos autores han agrupado las diferentes posiciones existentes en dos posturas contrapuestas desde las que se pretende analizar la estabilidad emocional o el ajuste que puede caracterizar a las personas de altas capacidades, así se han encontrado:

- ✚ Por una parte, los investigadores que consideran la ausencia de alteraciones psicológicas y emocionales en las personas de altas capacidades respecto a sus pares no dotados.
- ✚ Por otra, aquellos investigadores que se centran en especificar las dificultades de ajuste emocional que conlleva la alta capacidad y que describen a los superdotados como sujetos desajustados psicológica y socialmente con tendencia al desarrollo de alteraciones y trastornos comportamentales.

Como puede apreciarse la disparidad de opiniones ha originado una gran controversia entre los investigadores, dando lugar a la polémica entre estabilidad emocional versus desajuste emocional; esta situación se analizará teniendo en cuenta:

- ✚ Relación entre alta capacidad y desajuste emocional.
- ✚ Relación entre alta capacidad y estabilidad emocional.

#### **a) Alta capacidad e inestabilidad emocional**

La literatura referida al estudio de la estabilidad emocional de las personas de altas capacidades intelectuales apoya la concepción de que estas se encuentran bien ajustadas emocionalmente; sin embargo, hay autores que consideran la existencia de una relación negativa entre la estabilidad emocional y las altas capacidades.

Las investigaciones centradas en las dificultades de la estabilidad emocional de las altas capacidades describen a este alumnado como sujetos con un peor ajuste (Janos y Robinson, 1985), y más propensos a desencadenar problemas o desajustes emocionales debido a sus habilidades cognitivas elevadas (Kitano, 1990; Roedell, 1986).

Aunque parece que la literatura apoya que los estudiantes de altas capacidades no son menos equilibrados que sus pares no dotados (Cross, Cassady, Dixon y Adamns 2008; Neihart, Reis, Robinson y Moon, 2002), hay autores que tras realizar una revisión de las investigaciones en este ámbito, destacan que los resultados de estas indican que más del 20-25% de la población estudiada muestra dificultades emocionales y sociales (Janos y Robinson, 1985). Los estudios parecen demostrar, por tanto, que en la población de altas capacidades

unos sujetos parecen estar bien ajustado y otros pueden manifestar problemas de adaptación (Moon, 2004), poniendo de manifiesto la controversia existente respecto a este tema.

Desde las primeras investigaciones relacionadas con el estudio de la superdotación ya se apreciaba la dificultad para categorizar de forma unánime las características emocionales que describen a las personas dotadas. Uno de los primeros autores que relacionó negativamente la alta capacidad con el ajuste emocional fue Lombroso (1895), que asociaba la elevada inteligencia con la existencia de vulnerabilidades, ya que entendía que estas personas eran tendentes a la locura o al desarrollo de problemas psicosociales.

Esta creencia ha sido apoyada por otros autores que consideran que los estudiantes de altas capacidades son más vulnerables que sus pares no dotados (Roedell, 1986), y desde esta concepción los autores se han centrado en subrayar la tendencia que el alumnado de altas capacidades tiene para desarrollar alteraciones psicológicas, además han destacado una mayor predisposición a desencadenar desajustes psicológicos y dificultades de adaptación emocional debido a baja autoestima, perfeccionismo, etc., (Plucker y Stocking, 2001; Robinson y Noble, 1987), así como, trastornos mentales, tales como la ansiedad y la depresión (Piechowski, 1997, Silverman, 1993, Weeb, Meckstroth y Tolan, 1982), este último citado en Cross, y col. (2008).

Del mismo modo se ha relacionado la alta capacidad con una cierta inclinación al aislamiento, a la soledad o con tendencia a manifestar problemas interpersonales (Piechowski, 1997, Silverman, 1993), ya que se considera que la elevada inteligencia les hace tendentes a la aparición de posibles problemas emocionales y sociales, sobre todo durante la adolescencia y la adultez (Neihart, 1999).

Otros autores han señalado que los estudiantes de altas capacidades se autoperciben más introvertidos, menos ajustados socialmente y menos populares que sus pares. (Dauber y Beubow, 1990).

Diversos estudios han subrayado la existencia de una relación estrecha entre el desajuste emocional y el grado de inteligencia; así hay investigadores que opinan que el desarrollo de dificultades emocionales en esta población es un aspecto excepcional y que tienen más tendencia en su desarrollo los alumnos extremadamente dotados (Hollingworth, 1942, 1947; Janos y Robinson, 1985; Jiménez 2004; Terman, 1925; 1947).

Desde esta perspectiva, los resultados de las investigaciones parecen indicar la existencia de relación entre una extremada inteligencia y el desajuste emocional, subrayando que a partir de un cociente intelectual superior a 150 existe una mayor probabilidad o riesgo de sufrir desajustes emocionales (Robinson, 2008). En la misma línea (Fornia y Frame, 2001), han indicado un peor autoconcepto y también mayor ansiedad, así como una mayor tendencia a la aparición de trastornos mentales. Estos datos indican que los niños extremadamente dotados podrían ser más propensos a desencadenar alteraciones psicológicas y emocionales.

Aunque las primeras investigaciones relacionadas con el estudio científico de la superdotación llevadas a cabo por Terman y sus colaboradores (1925, 1947) indicaban que generalmente las personas de altas capacidades presentaban un buen ajuste emocional, también señalaban que aquellos estudiantes con un cociente intelectual superior a 170 podían mostrar un menor ajuste social; conclusiones a las que también llegaba su coetánea Letta Hollingworth (1942). Esta autora destacaba que los estudiantes altamente dotados podían manifestar dificultades de adaptación social y desajustes psicológicos y, describía estas características haciendo referencia a las personas que poseían un cociente intelectual superior a 170, haciendo responsable de esta falta de ajuste emocional a su extremada capacidad. Otros autores que han investigado este atributo de la personalidad (Austin y Draper, 1981; Janos y Robinson, 1985; Powell y Haden, 1984), han llegado a las mismas conclusiones que Hollingworth.

En conclusión, se podría indicar que aunque no parece existir una evidencia científica respecto a la tendencia a la vulnerabilidad emocional de las personas de altas capacidades, los resultados de las diversas investigaciones apuntan a la existencia de una relación negativa entre el ajuste emocional y el grado de inteligencia, ya que parece que aquellos estudiantes que poseen un cociente intelectual superior a 150 son más propensos a desarrollar problemas emocionales y psicológicos.

#### **b) Alta capacidad y ajuste emocional**

El hallazgo de que las personas superdotadas se encuentran bien ajustada emocionalmente es un tema suficientemente avalado empíricamente, ya que son muchos los autores que consideran que las personas de altas capacidades están igual o mejor ajustados que sus pares no dotados (Freeman, 1983; 1985; Gallucci, 1988; Grossberg y Cornell, 1998; Gross, 2002; Nail, Evans y Gary 1997; Olszewski- Kubilius Kulieke y Kraney 1988; Robinson, 2008; Terman 1925, 1947).

Desde las investigaciones llevadas a cabo por Terman se ha estimado a los estudiantes de altas capacidades como sujetos que mostraban un desarrollo emocional superior a los no dotados, al ser considerados mejor ajustados psicológica y socialmente debido, entre otras razones, a su capacidad superior que le permite, por tanto, un mayor y mejor autoconocimiento y comprensión de sí mismos y de su entorno (Colángelo y Kelly, 1983) y con ello una mejor adaptación a los diferentes contextos. Terman y sus colegas (1947), demostraron que los niños con cociente intelectual superior a 140 eran más ajustados que sus pares promedio, aspecto que también ha sido confirmado por otros autores (Borges, Hernández-Jorge y Rodríguez-Naveiras, 2008, 2011; Freeman, 2003, 2004; 2005, 2008; Lehman y Erdwins, 1981; Martín y alt, 2010; Scholwinski y Reynolds, 1985; Terman, 1925, 1947).

Entre los estudios que se pueden citar referidos a este tema destacan los realizados por Lehman y Erdwins, (1981) y Sayle y Brookshire, (1993), quienes iniciaron las primeras investigaciones sobre el desarrollo socioemocional de las personas de altas capacidades. Lehman y Erdwins, (1981), llevaron a cabo su estudio con niños pequeños. Los resultados de este trabajo indicaban que los niños superdotados tenían un excelente ajuste personal y social respecto a sus pares. Estas conclusiones fueron ratificadas en la investigación de Sayle y Brookshire, (1993), que iniciaron un estudio comparativo entre estudiantes dotados y no dotados de once a doce años; estos autores mostraron con este trabajo que el alumnado de altas capacidades estaban mejor ajustados emocionalmente que sus pares no dotados. Generalmente los estudiantes dotados manifiestan un ajuste similar o superior en comparación a sus compañeros de capacidad media (Neihart, 2002).

La Asociación Nacional para Niños Superdotados (NAG), llevó a cabo una amplia revisión de las investigaciones existentes acerca de las vulnerabilidades que podían manifestar los estudiantes de altas capacidades (Neihart, Reis, Robinson y Moon, 2002), tras la cual no se evidenciaron pruebas que indicasen que estas personas como grupo tuviesen una mayor tendencia al desarrollo de problemas psicológicos en relación a sus pares de capacidad media.

Esta idea es también apoyada por investigaciones recientes llevadas a cabo en nuestro país, en las cuales se indica que el alumnado de altas capacidades manifiesta una adecuada estabilidad emocional, no encontrándose diferencias respecto a sus pares de capacidad promedio (Fernández, 2005; Sánchez, 2006). Ferrando (2006) en un estudio con niños en edades comprendidas entre 6 y 12 años indicaba que estos destacan en ajuste emocional.

Grossberg y Cornell (1988), en un estudio llevado a cabo con estudiantes de altas capacidades de siete a once años, y con un cociente intelectual que puntuaba en un rango de 120 a 168, indicaban que la relación entre el ajuste de los estudiantes superdotados y la existencia de problemas era contradictorio y poco convincente. Estos autores apoyaban la idea de que los niños de altas capacidades se encuentran más ajustados que la media, existiendo una correlación positiva entre el ajuste emocional y la alta capacidad. Asimismo indicaban que los estudiantes superdotados eran menos ansiosos que sus pares.

Milgran y Milgran (1976), obtuvieron menos tendencia al desarrollo de trastornos psicológicos en comparación con los estudiantes de la misma edad no dotados. La investigación de Karnes y Wherry (1983), también señaló que los niños de altas capacidades de la muestra que fueron evaluados con el cuestionario CPQ de Cattell, manifestaban una estabilidad emocional adecuada. A estas mismas conclusiones han llegado las diversas investigaciones emprendidas desde la Universidad de Murcia, en las que se muestra que este alumnado manifiesta un mejor ajuste emocional que sus pares no dotados.

Con la pretensión de definir las causas que pueden promover la falta de estabilidad emocional en la alta capacidad, se han realizado estudios comparativos a diferentes grupos de

estudiantes con altas capacidades. De este modo, se ha investigado el ajuste emocional de los alumnos moderados y excepcionalmente dotados; sin embargo, los estudios referidos a este tema tampoco han manifestado que estos últimos se encuentran más desajustados que sus compañeros moderadamente dotados; de este modo, Gallucci (1988) en una investigación realizada a niños con cociente intelectual superior a 135, determinó que las alteraciones psicopáticas eran similares a los chicos y chicas de igual edad cronológica, y que aquellos altamente dotados (C.I. superior a 150) no manifestaban más niveles de psicopatía que los estudiantes que poseían un cociente intelectual entre 136 a 140. Estos resultados también se han confirmado por otros autores como Pérez y Domínguez (2000), Pérez y Ancillo (2002).

Incluso las investigaciones realizadas con estudiantes con altas capacidades adolescentes indican que los niños de altas capacidades se encuentran igual o mejor ajustados que sus pares no dotados. Referente a este aspecto Nail, Evans y Gary (1997) llevaron a cabo un estudio con adolescentes con el fin de determinar las posibles diferencias en cuanto al ajuste emocional en relación a sus iguales de capacidad media. Los resultados sugieren que ambos grupos se encontraban ajustados en relación a la media propuesta por el test realizado; no obstante, el grupo de estudiantes superdotados obtuvo un menor número de indicadores relacionados con un comportamiento desadaptado y un menor equilibrio emocional.

En la misma línea Lean-You y Olszewinski-kubilius (2006) también han realizado un estudio con estudiantes superdotados que tenían que indicar su autopercepción respecto a su ajuste emocional. Los resultados muestran que estos se percibían bien ajustados superando a los no dotados.

Algunos autores han pretendido argumentar las causas por las que podrían existir desajustes emocionales en el alumnado de capacidad superior, así Gross (2002), sugiere que los estudiantes excepcionalmente dotados podrían ser tan diferentes a sus compañeros de edad que podrían tener dificultades para adaptarse socialmente. Hollingworth (1926, 1942) informaba que los estudiantes extremadamente dotados podían mostrar, dadas sus capacidades, otro tipo de intereses que pueden condicionar sus relaciones sociales y con ello su desarrollo emocional. Sin embargo, otros autores han indicado que el mal ajuste psicológico puede ser debido a otras causas.

Se ha señalado que estos problemas podrían provenir de una interacción inadecuada entre las características psicológicas propias de la alta capacidad y su entorno, desarrollándose de este modo un desajuste (Gross, 2002; Neihart, 2002).

Referido a este tema hay que tener en cuenta que los niños y niñas de altas capacidades pueden estar sometidos a presiones sociales, derivadas de los estereotipos y de las creencias relacionadas con la superdotación, lo cual puede conllevar el desarrollo de vulnerabilidades (Roedell, 1986), que pueden afectar a su desarrollo y ajuste emocional.

Grossberg y Cornell (1988) indicaban que la alta capacidad podría situar a los niños en riesgo de sufrir problemas emocionales, pero señalaban que la causa por la que se podría producir la inestabilidad emocional podía estar relacionada con el influjo de los agentes sociales o contextos de interacción social. Esta sugerencia ha sido apoyada por otros autores (Blanco, Ross y Benavides, 2004; Kitano, 1990; Touron y Rejero, 2002). Estos no atribuyen como causa principal de la escasa estabilidad emocional las altas capacidades intelectuales, ya que entienden que pueden existir una serie de situaciones a las que han de enfrentarse estas personas que podrían influir en el desarrollo de problemas de ajuste emocional.

Grossberg y Cornell (1988), señalan que estos datos podían ser el resultado de las presiones sociales a las que se encuentra sometido el alumnado de alta capacidad, ante la necesidad de responder a las expectativas diversas que familia o escuela se han forjado de ellos debido a su capacidad.

En cuanto a la familia, Cornell y Grossberg (1987) indicaban la existencia de una correlación significativa entre el ajuste emocional y las conductas de apoyo de la familia, ya que estas influyen en la adaptación general del niño.

Kitano (1990) apoyaba este argumento, ya que consideraba que podían existir algunas características que pueden ocasionar la aparición de conflictos con su entorno social, debido a la impaciencia con los compañeros, la disconformidad, la persistencia, su necesidad de reconocimiento y la preocupación por ideas abstractas. Otros autores han indicado que la inatención de sus necesidades educativas podría influir en el desarrollo de problemas de ajuste emocional, en esta tesitura se encuentran algunos autores como Blanco, Ross y Benavides, (2004), Touron y Rejero, (2002).

Ante los datos expuestos parece que los resultados de los diversas investigaciones apuntan a la creencia de que el alumnado de altas capacidades se encuentra perfectamente ajustado cuando su grado de inteligencia oscila entre el cociente intelectual de 120 a 150, no siendo así para aquellos otros niños y niñas extremadamente dotados con un cociente intelectual superior a 160.

Como crítica hacia la controversia existente, por una parte, subrayar que a pesar de los resultados tan contradictorios, no se ha podido comprobar que estos desajustes y alteraciones puedan desarrollarse más frecuentemente en el alumnado de altas capacidades intelectuales que en sus pares no dotados (Neihart y alt., 2002); incluso la mayoría de las investigaciones indican que los problemas emocionales a los que estos se enfrentan son similares a las de los no dotados (Freeman, 2005, Neihart y alt. 2002); de hecho, no son más vulnerables o manifiestan más problemas de ajuste que los no dotados. Además, las investigaciones señalan que los estudiantes de altas capacidades suelen estar más ajustados emocionalmente, más motivados y muestran menor nivel de ansiedad (Freeman, 2004, 2008, 2010).



Este hecho ha motivado que haya autores que consideran que estos estudios se han centrado generalmente en la búsqueda de dificultades o vulnerabilidades de los estudiantes dotados, siendo conveniente por una parte, desechar la creencia de la relación entre inteligencia y ajuste (Borges, Hernández-Jorge y Rodríguez-Naveiras, 2008; 2011; Prieto, Ferrándiz, Ferrando, Sainz, Bermejo y Hernández, 2008); por otra, se aconseja profundizar en investigaciones futuras en los factores que incrementan la resiliencia (Neihart, 2002) o el talento personal (Moon, 2002, 2004) entre los estudiantes dotados.

### **CAPITULO III. MUJER CON CAPACIDAD SUPERIOR**

La situación de la mujer de capacidad superior ha sido durante bastante tiempo un tema olvidado y poco investigado científicamente, pero no por ello de menor importancia; de hecho, las investigaciones en este ámbito han manifestado la necesidad de su estudio y atención, tanto desde el punto de vista psicosocial como educativo y profesional; de ahí que este capítulo esté dedicado al análisis de la situación de las niñas y mujeres de capacidad superior con el propósito de contribuir a un mejor conocimiento y comprensión de las dificultades a las que estas han de enfrentarse.

Los estudios de género manifiestan el influjo que la aculturación ha provocado en la construcción de la identidad de la mujer, debido a las presiones y estereotipos sociales, así como la existencia en la sociedad de una brecha de género que limita su desarrollo, sobre todo a nivel profesional. Estas circunstancias han influido indudablemente y continúan influyendo en su desarrollo personal, social y laboral.

En cuanto a la mujer de capacidad superior, los expertos consideran que la ambigüedad y falta de consenso respecto a la alta capacidad intelectual, la ambivalencia de los agentes socializadores hacia el desarrollo de la capacidad, los factores psicológicos y culturales, las decisiones personales y familiares, etc..., (Noble, 1987; Reis, 1999, 2000; Roeper 2003), son aspectos que inciden poderosamente en el desarrollo de las niñas, jóvenes y mujeres de altas capacidades intelectuales.

En el estudio del tema que nos ocupa adquiere gran relevancia la conexión e interacción de dos condiciones personales que, si por separado son fundamentales en la construcción de la identidad y del desarrollo personal de cualquier sujeto, unidas se convierten en un aspecto fundamental para la comprensión y el desarrollo de la mujer de altas capacidades. Por una parte, por el impacto de las presiones sociales en la construcción de la identidad, en el desarrollo del potencial y en el logro del éxito de las mujeres dotadas debido a la aculturación de género. Por otra parte, porque convierte a niñas, jóvenes y mujeres en un colectivo de gran vulnerabilidad (Domínguez, 2003; Pérez, 2002; Robinson y Nobile, 1991) que sitúa a las chicas de capacidad superior entre los grupos sociales de riesgo (Reis, 2005; Reyzabal, 2002; Rodríguez, 2002, Roeper, 2003), dado que el influjo de las presiones sociales propician obstáculos e impedimentos para el desarrollo socioemocional, personal y profesional de las mujeres de altas capacidades, sobre todo durante la adolescencia; obstáculos que las motiva al deseo de no ser capacitadas intelectualmente, al enmascaramiento de sus capacidades (Kerr, 1997; Peña y Sordiaz, 2002; Pérez y Ancillo, 2002; Reis, 2002; Reyzabal, 2002; Silverman, 1992, 1999), y a la falta de éxito académico y profesional.

La sociedad ha evolucionado, sobre todo en este último siglo y, con ello, la situación de la mujer, que ha conseguido un mayor nivel de representación tanto en el ámbito educativo como profesional; de este modo, esta se ha incorporado en igualdad de condiciones a los

varones en contextos educativos y universitarios, consiguiendo retos considerables incluso en el ámbito profesional. Sin embargo, a pesar de la evolución acaecida y de los logros alcanzados, continúan existiendo obstáculos para la mujer en ambos contextos, sobre todo en el profesional, ya que aún no se ha conseguido la plena igualdad en la adquisición de itinerarios formativos y profesionales idénticos a los del hombre, lo cual afecta el acceso de la mujer a la ocupación de puestos de trabajo relevantes, quedando, por tanto, limitado su desarrollo profesional y social, en beneficio de los hombres.

La evolución social que se está evidenciando ha alcanzado a la mujer de altas capacidades, que ha experimentado un cambio en su situación; pero para que ésta desarrolle su potencial no sólo debe superar la brecha de género, sino que necesita también asumir sus características y, como anteriormente se ha mencionado, su doble condición de mujer con altas capacidades intelectuales. Condiciones que individualmente son complejas para el desarrollo de la mujer, y que se convierten en un reto aún más difícil cuando ambas coexisten. Ser mujer y además de altas capacidades es una tarea ardua que implica *poder ser* pero también *querer ser* y, para ello, estas mujeres necesitan que la sociedad les proporcione, por un lado, referentes femeninos de éxito (aún escasos), a fin de ayudarles a asumir su capacidad y, por otro lado, que se le ofrezcan oportunidades para su desarrollo. Pero para que esto se produzca es imprescindible que la sociedad conozca las características de las personas con altas capacidades y que se conciencie de la existencia de niñas, jóvenes y mujeres que generalmente se invisibilizan con el fin de adaptarse a la sociedad. Por tanto, las chicas de altas capacidades intelectuales requieren ser conocidas, comprendidas y orientadas para la construcción de su identidad y para el logro de un desarrollo cognitivo y psicosocial óptimo y acorde con sus características, con el fin de evitar el deseo de mantener ocultas sus potencialidades a la sociedad.

Con el propósito de prevenir y evitar tanto el enmascaramiento y la pérdida del potencial de las niñas altamente capacitadas, así como para facilitar su desarrollo y el logro de su éxito educativo y profesional, se consideran de vital importancia dos tipos de medidas. Una de ellas, la detección e identificación lo más temprana posible de estas niñas, (Kerr, 1997 Noble, 1987, Pérez, 2002; Reis, 2005; Silverman, 1992; 1999), edad que se sitúa alrededor de los 4 y los 6 años (Silverman, 1992, 1999); otra medida sería proporcionar la atención educativa, el asesoramiento y la orientación necesaria, a fin de ayudarles:

- ✚ Al reconocimiento y aceptación de sus capacidades como una característica propia dentro de una sociedad plural.
- ✚ A la integración adecuada de la educación de género y de su capacidad, para la construcción de una identidad que le conduzca al desarrollo integral de sus capacidades y de su personalidad.
- ✚ La integración de su condición de mujer con un desarrollo profesional óptimo y satisfactorio.

En relación al segundo aspecto que hace referencia a la necesidad de asesoramiento, éste debe proporcionarse tanto a las mujeres como a sus familias; en cuanto a las primeras, ya que necesitan conocerse, aceptar sus características y sus diferencias respecto a sus pares; respecto a las familias, dado que estas precisan comprender adecuadamente las características de sus hijas requiriéndose, para ello, información acerca de la alta capacidad, de las características de estas personas y de las necesidades que la capacidad superior comporta. En la familia es necesaria la existencia de una adecuada asunción positiva de la alta capacidad, a fin de evitar la aparición de expectativas negativas respecto a las potencialidades de sus hijas, ya que este aspecto repercute en la función educadora y se convierte en un factor determinante en la relación de padres-hijos. Asimismo, se requiere la orientación familiar respecto a la socialización de las chicas, sobre todo, en etapas difíciles como puede ser la adolescencia.

Teniendo en cuenta los aspectos indicados, el estudio y comprensión de la mujer de capacidad superior, se encuentra muy vinculado al proceso de socialización y a la educación de género, siendo necesario analizar los modelos sociales en los que mujeres y hombres se desarrollan. Con el fin de abordar esta temática, este capítulo se dividirá en dos apartados. En el primero se analizará la situación de las personas de altas capacidades desde la perspectiva de género, para lo cual se realizará una breve revisión histórica del papel de la mujer en la sociedad y de su educación de género, del influjo que produce la socialización y los agentes socializadores (familia, escuela, grupo de pares y medios de comunicación social) en la construcción de la identidad de la mujer; para luego abordar en el segundo apartado la dificultades que conlleva en el estudio de la mujer su pertenencia a la población de capacidad superior, la influencia de la educación de género en su desarrollo, proponiéndose, por último, las consecuencias derivadas de esta educación y la necesidad de atención temprana y orientación personal que precisan niñas, jóvenes y mujeres de altas capacidades intelectuales.

## **1 ALTA CAPACIDAD Y GÉNERO. SITUACIÓN DE LA MUJER DE CAPACIDAD SUPERIOR.**

En el estudio de las niñas, jóvenes y mujeres de capacidad superior, sería conveniente reflexionar sobre determinados factores que de alguna manera han influido poderosamente tanto en su investigación y estudio, como en su detección. Estos factores hacen referencia a su desarrollo en contextos socioculturales que la han devaluado, discriminado y relegado a un segundo plano respecto al hombre, debido a los sesgos de género, y a su identificación con las características estereotipadas asignadas, que transmitidas culturalmente han motivado la aparición de conflictos entre el rol que la mujer debe desempeñar en la sociedad y sus expectativas educativas y profesionales. Por tanto, para la comprensión de las mujeres de capacidad superior, esta situación se analizará desde tres factores que serán descritos a continuación:

- 1) En primer lugar, su condición de mujer y el influjo de la educación de género en la construcción de su identidad, que conlleva su exposición a una larga trayectoria histórica y cultural respecto al género, marcada por una serie de estereotipos y roles propios de género inherentes al sexo y que ha propiciado el menoscabo de su capacidad, y su incompetencia para el desempeño de funciones culturales y sociales similares a las del varón. Factores que, incluso actualmente, en pleno siglo XXI hacen que la mujer se encuentre todavía en desventaja respecto a la igualdad de condiciones, a pesar de los avances políticos, sociales y educativos.
- 2) En segundo lugar, su capacidad superior, que la incluye en una población muy diversa, heterogénea y de difícil identificación; aspecto que sitúa a estas niñas, jóvenes y mujeres en una posición de desventaja en la investigación de la capacidad superior respecto a los varones.
- 3) En tercer lugar, la gran relevancia que adquiere la conexión e interacción de su doble condición, debido a la socialización y el influjo que ello puede ocasionar en el desarrollo personal, social y profesional de las niñas, jóvenes y mujeres de alta capacidad, y que las convierten en población de riesgo. En la literatura referida a este aspecto se evidencian los obstáculos que la sociedad propicia, desencadenando conflictos respecto a su desarrollo y a su nivel de logro en la vida.

### **1.1. MUJER Y EDUCACIÓN DE GÉNERO: REVISIÓN HISTÓRICA**

La mujer ha vivido muy diversas experiencias y situaciones a lo largo de la historia debido a la persistencia de la estructuración de la sociedad bajo los criterios de una organización patriarcal, que ha motivado que la mujer haya sido socializada para la asunción de un rol considerado inherente a su sexo, al que se le ha asignado características psicológicas, actitudes, valores, creencias y normas propias. Mediante ellas a la mujer se le ha indicado en todo momento qué era lo que le estaba permitido hacer y lo que no, relegándola prioritariamente al cuidado y a la atención de la familia, siguiendo a Freixas Farré (2001), *“las mujeres han sido definidas como “seres para los otros”, ya que adquieren sentido cuando están vinculadas con otros”*<sup>15</sup>

Considerada inferior al varón, se le ha relegado a un segundo plano respecto a este, estimada incompetente para desempeñar funciones culturales y sociales similares a los del hombre, es destinada a asumir un rol que ha comprometido su desarrollo personal, educativo, emocional y social; de este modo, se le ha cuestionado su capacidad y su cualificación para dirigir su propia vida, se le ha negado el derecho a la educación e incluso su condición de persona, aspecto debatido en el año 564 d. C., y que le fue asignado por un solo voto de

---

<sup>15</sup>FreixasFarré, A. (2001). Entre el mandato y el deseo: la adquisición de la identidad sexual y de género. *En Flecha García, C y Núñez Gil, M (Eds.). La Educación de las Mujeres: Nuevas Perspectivas. Sevilla: Universidad de Sevilla*

diferencia de sus participantes. Dado su papel secundario en la sociedad, se le ha situado en una función social restringida al ámbito del cuidado del hogar y de la familia, lo que conlleva la falta de consideración de sus opiniones o decisiones fuera de dicha función, así como la incapacitación para otro tipo de rol social. Se espera, asimismo, que su comportamiento coincida con las características psicológicas vinculadas con su rol de género y que cumpla con las expectativas en cuanto a la atribución de comportamientos que la cultura y la sociedad le han asignado.

A pesar de la situación de desigualdad, hasta el siglo XIII la mujer tuvo un importante papel en la educación, cambiando su situación durante la Edad Media. En la época clásica desempeñó diferentes papeles dependientes de la política y de los valores culturales; en el Imperio romano las niñas accedían a la escuela antes del matrimonio y a partir del Siglo I d. C., aunque dependientes de la tutela de su progenitor, podían ser educadoras, artistas, etc., debido al auge económico. Sin embargo, durante la Edad Media el papel de la mujer depende del status social. De este modo, la mujer perteneciente a la nobleza era la que podía acceder al conocimiento que se encontraba centrado en los conventos, mientras que la mujer perteneciente a status sociales inferiores quedaba relegada a la función reproductora, al desempeño de los roles familiares y al cuidado del varón. En este momento la sociedad asigna determinados valores al rol femenino, entre los que se encuentran la sobriedad, la castidad y el decoro, mientras que los hombres, tenían gran una autonomía y capacidad de expresión.

Desde finales del siglo XIV y durante el siglo XV se le deniega el acceso a la cultura y al conocimiento, que en esta época se centra en la Universidad y además es desplazada del trabajo, lo cual empeora la situación de las mujeres. Durante el siglo XIX será cuando el interés por el valor de la igualdad de la mujer adquiere gran relevancia. Con el nacimiento del feminismo se inicia una nueva concepción de la mujer alejada de los roles y estereotipos de género tradicionales y esta se enfrenta a dos grandes retos, el acceso a estudios superiores y al ejercicio profesional. Este momento es considerado respecto a la mujer de altas capacidades intelectuales como uno de los más relevantes para el desarrollo de su identidad (Roeper, 2003).

Es indudable que desde la aparición del movimiento feminista hasta la actualidad se han producido y continúan produciéndose innegables cambios respecto a la capacidad y cualificación de las mujeres, sobre todo en este siglo, en el que su situación ha mejorado considerablemente. El siglo XX ha sido fundamental para la igualdad de derechos y oportunidades, así se ha conseguido el derecho al voto, se ha aprobado una legislación que garantiza los derechos femeninos y la mujer se ha incorporado tanto al ámbito educativo como al mercado laboral, sobre todo a nivel educativo. Sin embargo, la marginación y discriminación de la mujer ha continuado; así las investigaciones realizadas por el Instituto de la Mujer en 1990, mostraban que la pobreza tenía rostro de mujer (ocupaba un 80% de la población

mundial de pobres -esto supone el máximo grado de dependencia y marginación-), debido a la precariedad de recursos tanto económicos como de otra índole. Por su histórica dependencia del varón la mujer es un colectivo especialmente proclive a sufrirla (Casanova, 2002). Esta discriminación también se hace patente en la investigación realizada por Domínguez y Elejabeitia (1990), sobre la discriminación de la mujer en los estudios de tercer ciclo; los resultados de este trabajo reflejaban que las familias ante el posible abandono de sus hijas de su carrera profesional por el matrimonio, dudaban en proporcionar los medios económicos adecuados para la realización de estudios de doctorado y másteres (Domínguez, 2003).

La evolución de la mujer en la sociedad ha continuado y actualmente los estudios reflejan su equiparación a nivel educativo con la población masculina. En Educación Primaria Obligatoria (según los datos que recogen el instituto nacional de estadístico respecto al curso académico 2008-2009), el 48, 50 % del alumnado son niñas y el número de chicas que realizan secundaria postobligatoria, es del 50, 27%. Su participación en estudios superiores también se ha incrementado y durante el curso académico 2009-2010, las mujeres que accedieron a ellos fue alrededor de un 53 %/54%. Pero a pesar de los avances de la mujer a nivel social, cultural y económico no ha significado un cambio sustancial en la participación de estas en los campos profesionales tradicionalmente considerados masculinos, siendo mayoritaria su presencia en carreras humanísticas que en carreras técnicas; esto implica que, a pesar de estos avances, la presencia femenina en ámbitos como la ciencia, tecnología o ingeniería sea escasa en relación a las situaciones dedicadas al ámbito educativo, de la salud o humanidades, esto se demuestra con los datos de la investigaciones realizadas por el Instituto de la Mujer, en el que se refleja como del porcentaje anteriormente mencionado, el 26,76% realiza estudios científicos- o tecnológicos, existiendo mayor presencia en las titulaciones de ciencias de la salud (72,40%) y en ciencias sociales y jurídicas, humanidades y ciencias experimentales (alrededor del 60%), según los datos que aporta en el informe de 2009-2010 el Instituto de la Mujer junto al Instituto de Estadística. De estos datos, tal y como se puede observar en el cuadro que se detalla a continuación, las chicas se matriculan preferentemente en titulaciones de la rama de las Ciencias Sociales y Jurídicas, seguidas de las de la rama de Humanidades. Esta situación es causada por una elección estereotipada de los tipos de estudio en la educación superior, ya proyectada sobre la secundaria obligatoria, debido fundamentalmente a la existencia del sesgo de género (Colás, 2007; Padilla y colaboradores, 2006; Sebastián y colaboradores, 2005), y que se pone de manifiesto en la baja participación en titulaciones técnicas y de ingeniería. Otros estudios indican que las chicas adolescentes consideran las profesiones tradicionalmente asignadas al hombre como poco femeninas en relación a las características y los valores de la femineidad (Vendramin y colaboradores, 2003), o también como los chicos adolescentes consideran a las chicas más capacitadas para profesiones no técnicas y para el cuidado de personas mayores (Colás y Villaciervos, 2007).




TITULACIONES ACADÉMICAS	PORCENTAJE MUJERES
Ciencias de la Salud	72,40%
Ciencias Sociales y Jurídicas	62,05%
Humanidades	61,32%
Científico- Técnicas	26,76%

Tabla 7. Acceso a las Titulaciones académicas de las mujeres durante el curso 2009-2010

Respecto al ámbito profesional, las mejoras que se han producido en cuanto a igualdad en la dimensión de género dentro del sistema educativo no se han trasladado, a pesar de la integración de la mujer en el mundo laboral. Parece que actualmente la dicotomía sexo/género, continúa influenciando la aspiración a puestos directivos (Callejo y col., 2004, Maume, 2006) y, que la segregación ocupacional se sigue repitiendo. El acceso de la mujer al trabajo sigue siendo inferior, así como su presencia en puestos directivos y de responsabilidad, permaneciendo en puestos de trabajo secundarios en comparación al hombre (Burín, 2008) y ocupando porcentajes elevados de empleos no cualificados. En la más alta escala profesional el porcentaje de mujeres en 2006 alcanza el 5,7% y para los varones el 8,2%. Los salarios tampoco están equiparados y los ingresos de las mujeres continúan siendo inferiores a los del hombre, incluso estando estas equiparadas en condiciones formativas o superiores a las del varón, ya que hay autores que indican que generalmente las mujeres suelen estar más preparadas que los varones (Grañeras y colaboradores, 2001).

Son muchos los autores (Burín, 2008; Cross, 2010; Estebaranz, 2004; Martínez, 2008) que consideran la existencia de determinadas barreras sociales que limitan el desarrollo profesional de la mujer y con ello su ascenso a altos cargos, especificando como responsables de esta dificultad dos tipos de obstáculos, el “techo de cristal” y el “suelo pegajoso”.

Aunque estos dos obstáculos son considerados las barreras invisibles sociales fundamentales en el desarrollo profesional de las mujeres, hay autores que comienzan a diferenciar un nuevo tipo de barrera social, que al igual que el techo de cristal y el suelo pegajoso, hace que la mujer tenga que pagar un elevado coste personal ante el deseo de conseguir el logro profesional. El obstáculo al que se está haciendo referencia ha sido denominado como “fronteras de cristal” (Burín, 2008). Por tanto, y ante la relevancia de este concepto, va a quedar incorporado en este trabajo, siendo considerados como barreras sociales que limitan el desarrollo profesional de la mujer:

-  El techo de cristal
-  El suelo pegajoso
-  Las fronteras de Cristal



Estos tres obstáculos sociales se describen a continuación:

✚ El techo de cristal, término acuñado en los años 80, con el propósito de definir las dificultades que las mujeres encuentran en su desarrollo profesional. Con este término se describe a la mujer invisible y a los obstáculos a los que se enfrentan para alcanzar los niveles más altos en sus campos. (Noble, Subotnik y Arnodl, 1999). Actualmente se considera que este es uno de los impedimentos que la mujer tiene para que pueda avanzar en su desarrollo profesional, (Burín, 2008; Cross, 2010; Estebaranz, 2004; Martínez, 2008), en una sociedad carente de manera manifiesta de discriminación hacia la mujer, dado que no se contempla ni a nivel legislativo ni educativo, lo que origina una devaluación sutil de la mujer. Recientemente este término ha sido definido por Martínez (2008) como “aquel conjunto de normas no escritas que dificultan a las mujeres el acceso a los puestos de alta dirección”<sup>16</sup>. Asimismo, se considera que la existencia de factores psicológicos femeninos contribuyen a que aparezca esta situación. (Burín, 2008).

✚ El suelo pegajoso, este término es más reciente y con él se especifica la existencia de obstáculos debido a la socialización de género de la mujer, que hace que esta se encuentre limitada por la interiorización de los roles y estereotipos de género, dificultando que pueda definitivamente avanzar para lograr un alto nivel profesional. (Burín, 2008).

✚ Fronteras de cristal, término que hace referencia a los obstáculos que las mujeres han de enfrentarse para desarrollar su profesión. Según Burín (2008) existe otro tipo de barrera social aparentemente invisible que da lugar en la mujer a la toma de elección entre su familia y su desarrollo profesional fuera del lugar de ubicación familiar. Este obstáculo ha sido denominado “fronteras de cristal”. (Burín, 2008).

Ante los datos expuestos es evidente que la situación de la mujer es muy diferente, pero también es destacable cómo las desigualdades sociales entre ambos sexos continúan existiendo. La mujer, a pesar de las dificultades, lucha por la igualdad; así, actualmente hay muchas familias que comparten el cuidado del hogar y de los hijos con el trabajo aunque, sin duda, conciliar ambos es más difícil para la mujer que aún tiene que hacer elecciones entre su profesión y su familia. Asimismo, existe una variabilidad de modelos femeninos, aunque aquellos que indican posiciones igualitarias con el hombre, como son empresarias, científicas, que representan a altos cargos, o son muy recientes o muchos de ellos se desconocen; es más, la constante pugna de la mujer por conseguir la igualdad con el hombre, ha provocado que en un intento de sobrevivir a la situación intente ser perfecta en todo aquello que persigue, así ha de ser perfecta en el cuidado del hogar y de los hijos y en el mundo laboral, originando

---

<sup>16</sup> Martínez Verdú, R. (2008). La mujer del siglo XXI. La desigualdad y el techo de cristal. En Arriaga, M. y colaboradores (2008). *Feminismo e interculturalidad*. Sevilla: Arcibel Editores S.L. pág. 277.

lo que los autores denominan “*síndrome de abeja reina*” (Pérez, 2002). Este hecho es un reflejo de la desigualdad, ya que la respuesta a esta situación estaría en la educación de los hombres para la asunción de igualdad, lo cual liberaría a la mujer de las responsabilidades y pudiendo así optar a las mismas oportunidades que el hombre y acceder a elecciones profesionales con la misma facilidad.

A este respecto, Villuendas y Gordo (2003) comentan “*Las niñas y mujeres todavía deben ocultar muchas de sus aspiraciones, deseos y saberes para poder sobrevivir en un mundo ordenado de manera masculina*”<sup>17</sup>. ya que a pesar de los apoyos actualmente políticos, educativos y sociales para que la perspectiva de género cambie profundamente, se requiere el total cambio de mentalidad, tanto de nuestras niñas y jóvenes como de los chicos y, para ello, aún se requiere tiempo.

## **1.2. SOCIALIZACIÓN DE GÉNERO: AGENTES IMPLICADOS EN EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN DE LA MUJER**

Las personas como seres sociales necesitan para su desarrollo de la interacción interpersonal en un contexto compartido mediante el cual somos socializados. La socialización es entendida como el proceso por el cual los seres humanos adquirimos creencias, normas y valores, comportamientos y actitudes propios del contexto y de la cultura en la que se está inmerso, (Yubero y Navarro, 2010).

Desde pequeños las personas están continuamente expuestas al influjo del contexto y de la cultura, existiendo una serie de agentes que van a tener un gran impacto sobre la socialización de los individuos; estos son la familia y la escuela, que constituyen los agentes socializadores por excelencia. El contexto familiar es el más relevante para el desarrollo infantil, sobre todo durante los primeros años de vida. Desde este ámbito se transmiten los valores y roles culturalmente aceptados, que serán posteriormente reforzados en el contexto educativo, que se convierte en el segundo gran agente socializador humano y al que actualmente se accede tempranamente. Padres, madres y profesorado se convierten, no sólo en los agentes principales para el desarrollo humano, sino también en los agentes prioritarios en el proceso de socialización.

Durante el proceso de socialización e independientemente de las diferencias biológicamente inherentes a ambos sexos, las personas aprenden a ser hombres y mujeres, adoptándose un rol dependiente de las características biológicas e interiorizándose las

---

<sup>17</sup>Villuendas, M<sup>a</sup> D y Gordo, A.J. (2003). Relaciones de Género en Psicología y educación. Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Dirección General de Promoción educativa. Pago 11.

Martínez Verdú, R. (2008). La mujer del siglo XXI. La desigualdad y el techo de cristal. En Arriaga, M. y colaboradores (2008). *Feminismo e interculturalidad*. Sevilla: Arcibel Editores S.L. pág. 277

diferencias de sexos, (Colás 2007; Freixas Farré, 2001; Yubero y Navarro, 2010), de este modo, se constituye el género.

La noción de género se fundamenta por tanto, en una construcción social y se empieza a adquirir durante los primeros años de vida, fijándose alrededor del segundo o tercer año, dando lugar a la tipificación sexual, que es entendida como el "*proceso por el cual los niños desarrollan conductas y actitudes propias de género*" (Domínguez, 2000)<sup>18</sup>. A partir de este momento esta se va consolidando por medio de los comportamientos sociales, actitudinales, normas valores sociales y culturales relacionados con el sexo, que la sociedad considera como propios de la mujer y del varón (Colás y Villaciervos, 2007; Freixas Farré, 2001; García Colmenares 2000), con ello se toma conciencia de los roles que se han de desempeñar produciendo la identificación de género, lo que conlleva tanto al conocimiento como a la adquisición de los conceptos de hombre y mujer y los estereotipos culturalmente definidos. Se puede decir entonces que los estereotipos dan lugar a la interiorización de una percepción de género que conduce a una forma de pensar y de actuar, dado que conlleva la construcción de la identidad de género (Colás y Villaciervos, 2007; Domínguez, 2002; Freixas Farré, 2001; Jiménez, 2005; Yubero y Navarro, 2010).

Diversos autores han proporcionado una definición de los estereotipos, Puleo (1997) los definió como "*los modelos de género vehiculados tanto por la publicidad, las canciones, el cine, televisión, pintura, escultura, religión, mitos, el discurso filosófico y científico de cada época, etc.*"<sup>19</sup> Esta definición denota el gran influjo que la educación, el lenguaje, las ideologías y los medios de comunicación tienen no sólo en el desarrollo, sino también en la permanencia y modificación de estos patrones estereotipados.

Una concepción más actualizada que intenta describir qué son los estereotipos la encontramos en Martínez (2008); esta autora considera que los estereotipos pueden definirse como "*un conjunto estructurado de creencias, compartidas dentro de una cultura y de los atributos o características que poseen hombres y mujeres; pero que eso; es más que una explicación-simplificación de la realidad*"<sup>20</sup>. Estebaranz (2004), considera que esas características se atribuyen teniendo en cuenta las diferencias entre hombres y mujeres de tipo sexual, fisiológico y biológico.

---

<sup>18</sup>Pérez, L. F. y Domínguez, P. (2000). *Superdotación y Adolescencia: Características y necesidades en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejería de Educación. Dirección General de Promoción Educativa.

<sup>19</sup>Puleo, A.H. (1997). Algunas reflexiones sobre Género y Persona. En Alario Trigueros, T. y García Colmenares, C. (Coord.). *Persona, Género y Educación*. Salamanca: Amarú. pág. 28.

<sup>20</sup> Martínez Verdú, R. (2008). La mujer del siglo XXI. La desigualdad y el techo de cristal. En Arriaga, M. y colaboradores (2008). *Feminismo e interculturalidad*. Sevilla: Arcibel Editores S.L. pág. 276.

Como puede apreciarse de estas definiciones, familia y escuela no son los únicos agentes socializadores, ya que a ellos se unen otros factores como el grupo de pares, amigos y medios de comunicación social, que tienen también un gran impacto sobre la socialización. Factores que según García Colmenares (2000) proporcionan mensajes contradictorios que generan fragmentación en la mujer.

#### **a) La familia**

La familia es un sistema complejo de relaciones interpersonales en el marco de una estructura sociocultural determinada, es el contexto más importante para el desarrollo humano (Jiménez, 2007), primordialmente durante la infancia, ya que influye en el desarrollo integral de los hijos, en su desarrollo psicológico y en su personalidad. Como se ha comentado anteriormente, constituye el primer ámbito en el que se inicia el proceso de socialización, proceso que suele estar vinculado a los valores y a las expectativas sociales, culturales y familiares respecto al género. La familia tiene entre sus funciones la socialización de sus hijos, función obvia, ya que desde ella se inculcan normas valores, actitudes y comportamientos propios de la cultura en la que se encuentran inmersos, con la pretensión de una adecuada adaptación social de sus hijos e hijas.

Padres y madres pueden tener diferentes percepciones de sus hijos en función a las expectativas generadas relacionadas con el sexo, (Reis y Callahan, 1989; Yubero y Navarro, 2010). Generalmente la familia asocia, dependiendo de la cultura y el contexto, actividades y tareas relacionadas con el rol de género; además, con frecuencia atribuyen e interpretan las conductas en función de los estereotipos culturales. En la familia se forjan, de este modo, una serie de creencias y expectativas que pueden afectar positiva o negativamente a sus hijos, ya que deriva en un trato diferenciador en función del sexo de estos, sobre todo en algunos aspectos como son la forma de vestir -así se suele relacionar determinados colores al sexo-; en las actividades de ocio y juguetes, generalmente se suelen proporcionar actividades, juegos y juguetes relacionados con las características de personalidad inherente al rol de género; de hecho en relación a este aspecto estudios recientes confirman la persistencia de estereotipos culturales que son transmitidos desde el ámbito familiar (Esteban y col, 2006; Padilla y col, 2006). Es también frecuente el refuerzo de conductas coincidentes con el papel de género al que han de responder los hijos dependiendo de su sexo, recriminando aquellos comportamientos que se consideran inapropiados culturalmente. En relación a este patrón estereotipado se adjudica al varón determinados rasgos como la asertividad, independencia, autonomía, competitividad, rebeldía, agresividad, actividad, virilidad o fortaleza, mientras que a las chicas se las asocia con rasgos como la tranquilidad, sensibilidad, dependencia, sumisión, empatía, falta de competitividad, educación, buen comportamiento, dulzura, o debilidad; comportamientos que se hacen inherentes a una serie de características psicológicas asignadas al rol de género y que se vinculan al desempeño de una determinada función social, sobre todo en las chicas.

En referencia a este aspecto, desde la investigación se ha observado la persistencia de patrones estereotipados en la percepción que los adolescentes tienen en relación a la existencia de comportamientos diferenciados respecto al sexo, que vinculan a las chicas con una función social asociadas al rol materno y al cuidado del hogar (Barberá, Candela Rus, 2008) y las de Colás y Villaciervos (2007), Esteban y col. (2006), Jiménez y col (2006, 2007, 2010), o Padilla y col. (2006).

Se producen también expectativas diferentes en cuanto a las capacidades de sus hijos en función al sexo, atribuyendo a los varones más capacitación para las materias relacionadas con el currículum de ciencias y a las niñas con más habilidades para las materias lingüísticas.

Como se puede apreciar las expectativas que se forman los padres respecto al sexo de sus hijos perjudica, sobre todo a estos cuando pertenecen al sexo femenino, ya que se les suele relacionar con actividades propias de su rol de género.

Resulta evidente que en la actualidad los modelos y roles parentales han evolucionado, las mujeres están incorporadas al mundo laboral y son cada vez menos las mujeres formadas que optan por dejar su profesión para dedicarse exclusivamente al cuidado del hogar, lo cual está influyendo en una modificación de los estereotipos tradicionales de género, ya que actualmente se están incrementando los roles andróginos, es decir, hombres y mujeres que comparten roles de cada sexo (Hidalgo y Palacios, 2011); sin embargo, aunque la mujer trabaja, también se encarga del cuidado del hogar y de la familia, generalmente en mayor proporción que el hombre, son aún pocos los varones que comparten las tareas familiares en igualdad de condiciones que la mujer. Jiménez y colaboradores (2007) han observado como la renuncia de la mujer a la vida laboral es mayor que en los hombres y cómo las chicas manifiestan más responsabilidad hacia las tareas del hogar que los chicos. De hecho, existe desigualdad respecto a la carga familiar y el ocio entre ambos sexos.

#### **b) Sistema educativo**

El contexto educativo es el segundo agente socializador, va en consonancia con la cultura y con los cambios sociales de la sociedad. La educación es uno de los pilares fundamentales en la transmisión de nuevos patrones culturales (Colás (2007), siendo preciso que las políticas sociales y educativas actuales se esfuercen en potenciar e impulsar los derechos de la mujer desde la educación, a fin de transformar los tradicionales patrones y estereotipos de género que aún se encuentran tan arraigados en nuestra sociedad.

En el ámbito escolar y por medio de las relaciones interpersonales e interacciones entre maestros –as y pares, se transmiten y consolidan los valores culturales, y los estereotipos de género. En diferentes estudios se ha puesto de manifiesto la persistencia de desigualdades y estereotipos de género en ámbitos educativos (Jiménez y otros, 2005, 2006; Lameiras, 2002; Padilla y otros, 2006; Pérez, 2002; Sadker y Sadker, 1994; Sebastián, 2005, Siegle, Moore, y col, 2010; Subirats y Bruillest, 1988).

Padilla y otros (2001) coinciden con los autores anteriormente mencionados en cuanto a este aspecto. Estas autoras llevaron a cabo un estudio sobre sexismo en centros educativos. Los resultados obtenidos confirmaron la existencia de desigualdades de género, debido fundamentalmente a la inexistencia de un proyecto de educación adecuado en cuyo desarrollo estuviese implicada toda la comunidad educativa y la escasa práctica de los principios de equidad e igualdad de género.

Esta transferencia de estereotipos en la escuela no tiene un carácter intencional, sino que responde a la transmisión de comportamientos, creencias e ideas que persisten en el contexto educativo de forma inconsciente, formando parte del denominado currículum oculto, al que las chicas suelen ser más permeables (Pérez, 2002).

Sebastián (2005), refiriéndose a este tema, confirma este hecho, al especificar que *“la escuela es depositaria de estereotipos de género y las transmite desde las primeras etapas de escolaridad de manera no intencional a través del llamado currículum oculto, lo que incide en el futuro desarrollo profesional del alumnado”*<sup>21</sup>.

En relación a este aspecto, en diversos estudios referidos al profesorado, se ha confirmado que estos mantienen comportamientos diferentes en cuanto al género, (Siegle y Moore, Maun y Wilson, 2010; Sadker y Sadker, 1994; Subirats y Bruillest, 1988), que se muestran cuando este solicita la participación de su alumnado en el aula, en las expectativas que estos tienen acerca del rendimiento académico y sobre el comportamiento de los estudiantes de ambos sexos. En relación al primer aspecto, generalmente, a los chicos se les suele preguntar más a menudo, se les plantean cuestiones de contenido, y se les permite interrumpir para preguntar o expresar opiniones; además éstos se dirigen al profesorado y participan por propia iniciativa más frecuentemente que las niñas (Padilla y col, 2006; Sebastián y col, 2005). Mientras que las chicas, según los autores, reciben menos atención y tienen tendencia a participar menos en el aula que sus compañeros varones. (Padilla y col., 2006; Sebastián y col., 2005).

En cuanto a las expectativas del profesorado acerca del comportamiento de su alumnado, se suele esperar que las niñas tengan un comportamiento correcto y responsable en relación a los varones (Abad y colaboradores, 2003; Padilla, 2006; Pérez, 2002; Sadker y Sadker, 1994; Subirats y Bruillest, 1988), atribuciones comportamentales relacionados con los rasgos de personalidad que tradicionalmente han sido asociados al papel de género femenino.

Referido al rendimiento académico, también se ha observado la existencia de diferencias en la atribución que el profesorado realiza del fracaso o del éxito académico dependiendo del sexo; así estos asocian el bajo rendimiento y/o el fracaso académico en los chicos a la falta de esfuerzo, sin embargo, en las chicas se suele asociar a falta de habilidades. Según García

---

<sup>21</sup> Sebastián Ramos, A (2005). Presencia de estereotipos de género en el sistema educativo como determinante del desarrollo personal y profesional. Instituto de la Mujer.

Colmenares (2000), las chicas aprenden a complacer y no a aprender a aprender, mientras que los chicos desarrollan un ritmo de atribuciones más elevado acerca de sus capacidades y adquieren más confianza; atribuciones que inciden en la formación del autoconcepto y en el desarrollo de la autoestima.

Como puede apreciarse, a los varones se les valora por sus logros, mientras que a las chicas se le refuerza más su comportamiento (Hidalgo y Palacios, 2011). Generalmente, tanto profesores como compañeros consideran a las niñas más empáticas (Dodge y Feldman, 1990), más generosas, afables y cooperadoras (Zarbatany y col, 1985).

Asimismo, las conclusiones de otros estudios referidos al ámbito educativo indican la existencia de estereotipos de género en aquellas áreas de conocimiento que tradicionalmente han sido consideradas masculinas, como son, en este caso, las asignaturas que conforman el currículum de ciencias; tradicionalmente se ha considerado a los varones más competentes para las matemáticas, mientras que se estima que las chicas destacan en habilidades lingüísticas. De este modo, hay autores que opinan que se produce una devaluación de las actitudes femeninas (Manassero y Vázquez, 2003; Sadker y Sadker, 1994; Subirats y Bruillest, 1988), sobre todo en clases de ciencia y matemáticas (Manassero y Vázquez, 2003; Sadker y Sadker, 1994).

Otro de los aspectos en los que se aprecian las diferencias de la mujer respecto al varón es en los libros de texto; éstos carecen generalmente de figuras femeninas (Pérez, 2002) y aunque se ha hecho bastante insistencia en la realización de proyectos de coeducación en los contenidos académicos, se continúa observando falta de reconocimiento de aportaciones femeninas en cualquiera de las disciplinas en relación a los hombres. Este hecho, influye no solamente en el conocimiento por parte de la sociedad de mujeres históricamente eminentes, sino que conlleva a la falta de reconocimiento de estas y de sus aportaciones al desarrollo social, cultural o científico.

Rodríguez (2002), llevó a cabo una investigación con la que pretendía recabar información acerca del conocimiento que los jóvenes universitarios tenían sobre mujeres eminentes del siglo XX; para ello elaboró un listado de personas en el que incluía tanto a mujeres y a hombre relevantes, junto a otros nombres de ambos sexos, que eran ficticios. Los resultados de este estudio que posteriormente sería replicado por Pérez (2002a), llegándose a las mismas conclusiones, evidenció, por una parte, la escasa prevalencia femenina en relación a los varones de personas brillantes que han contribuido al desarrollo de una sociedad más avanzada y, por otra parte, al escaso reconocimiento social de estas mujeres, así como la falta de transmisión cultural en ámbitos educativos, lo que influye en los resultados obtenidos en esa investigación y que es el desconocimiento que el alumnado universitario posee acerca de mujeres relevantes, no observando diferencias entre sexos, datos que seguramente podrían extrapolarse a los estudiantes de otros niveles educativos.

A pesar de las desigualdades y de los posibles mensajes contradictorios a los que las chicas pueden estar expuestas y a la persistencia de estereotipos de género que van en detrimento de la mujer, parece, según confirman las investigaciones, que éstas no suelen fracasar en el ámbito educativo más que los chicos, sobre todo en niveles básicos como pueden ser la Educación primaria obligatoria (EPO) y la Educación secundaria (Ancillo, 2002), e incluso en la finalización de estudios postobligatorios como indican las estadísticas realizadas por el Instituto de la Mujer durante el año 2010, ya que los datos apuntan a que el 60, 53 % de chicas finalizan dichos estudios, accediendo posteriormente a estudios de tercer ciclo o postgrado alrededor de un 50%. Sin embargo, estos datos no rompen las barreras a las que las mujeres se encuentran expuestas, como el techo de cristal o el suelo pegajoso, al no corresponderse con el éxito profesional que estas logran alcanzar.

### **c) Influencia del grupo de iguales**

Las relaciones sociales se caracterizan por el influjo de los pares; en ellas chicos y chicas manifiestan conductas propias de los roles de género aprendidos; por tanto, otro de los ámbitos de influencia en el proceso de socialización es el grupo de iguales.

El rol que desempeñan los pares es fundamental, en primer lugar, porque permite que los miembros que conforman un grupo de referencia se sientan integrados y vinculados afectivamente a dicho grupo, satisfaciendo una serie de necesidades básicas de carácter emocional; en segundo lugar, porque en la relación social se establecen normas, actitudes, valores, etc., que son generalmente aceptados, asumidos y compartidos por todos los miembros de un grupo, sintiéndose identificados con ellas.

El grupo de pares tiene, por tanto, un papel importante en la transmisión de actitudes y estereotipos de género, de este modo chicos y chicas pueden manifestar conductas que, dependientes de los estereotipos sociales y culturales adquiridos, conlleven a la aprobación o desaprobación de los comportamientos de sus pares. De hecho, se tiende generalmente a rechazar aquellos esquemas que no son compartidos como adecuados si estos no coinciden con los aprendidos durante el proceso de socialización de cada individuo. Anteriormente se ha comentado como los chicos suelen ser más valorados por su competencia, mientras que las chicas lo son por su conducta prosocial (Hidalgo y Palacios, 2011).

Niños y niñas se comparan entre sí desde que son muy pequeños, siendo a partir de los siete años cuando estas comparaciones se hacen más precisas (Fuentes, 2003), alrededor de los diez u once años de edad, se puede tener conocimiento de la discriminación por género (Leaper y Friedman, 2007) citado en Yubero y Navarro (2010), pero las pautas diferenciadoras no se consolidan hasta la adolescencia, etapa en la cual se produce un aumento de los estereotipos en cuanto a las conductas y a las preferencias (Hidalgo y Palacios, 2011), a la vez que las relaciones sociales se incrementan y adquieren gran relevancia las interacciones por su papel socializador. En esta etapa diversos autores han puesto de manifiesto la existencia de



estereotipos de género en adolescentes y la importancia que éstos conceden al comportamiento social (Colás y Villaciervos, 2007; Jiménez y col., 2005, 2006, 2010).

Durante la adolescencia ambos sexos necesitan establecer vínculos afectivos con sus iguales y poseer modelos de referencia; es en este momento cuando el grupo de pares adquiere una gran relevancia, en principio porque éste proporciona seguridad a los adolescentes, y también porque es cuando ejerce su máxima influencia sobre los miembros del grupo, sobre todo en la aparición de conductas socialmente aceptadas por este, gustos y preferencias relacionadas generalmente con la forma de vestir, preferencias musicales, tipo de amistades, etc., y en la aparición de conductas antisociales.

Cuando los comportamientos no son coincidentes con los cánones comportamentales establecidos y esperados por el grupo, se puede producir la desaprobación de determinadas conductas, que pueden alterar la relación con los pares, e incluso pueden producir sentimientos de rechazo y de inadaptación social, justo en un momento en el que los adolescentes necesitan sentirse arraigados y aceptados socialmente, sobre todo las chicas que parecen ser más permeables y sensibles a la percepción de su aceptación social, como indican los estudios, siendo muy relevante para ellas sentirse aceptadas por sus pares (Ancillo, 2002; Kerr, 1997, 1999; Pérez, 2002; Roeper, 2003).

Como se puede apreciar la interacción con los iguales ejerce una gran influencia en la socialización de las personas. A lo largo de este capítulo se ha evidenciado la persistencia de estereotipos de género tanto en el ámbito familiar como en el escolar; estereotipos que pueden ser mantenidos en las relaciones sociales con el grupo de iguales, dado que en estas interacciones chicos y chicas manifiestan conductas propias de los roles aprendidos, que son mantenidos y reforzados socioculturalmente por su entorno, ejerciendo las relaciones interpersonales una gran influencia en la socialización de las personas, y que sin duda van a contribuir a la permanencia de los estereotipos de género.

#### **d) Influencia de los medios de comunicación social**

Los medios de comunicación social son un reflejo de la sociedad, de lo que esta es o desea ser, convirtiéndose en otra de las fuentes relevantes de información, desde la que se transmiten conductas y prácticas sociales. Diversos autores (García Colmenares, 2000; Kilbourne, 2004; Lameiras, 2002; López, 2006; Loscertales; 2009 y Plaza, 2005, 2009), han hecho referencia a la influencia de los medios de comunicación en el proceso de socialización, sobre todo, durante la adolescencia. En esta etapa chicos y chicas, ante su inseguridad, sienten la necesidad de buscar referentes sociales en los que reflejarse e identificarse con ellos, lo que conlleva que los adolescentes de ambos sexos se comparen con los prototipos sociales que exponen los medios de comunicación, adquiriendo estos gran relevancia en la construcción de la identidad durante la adolescencia (Pindado, 2006; Plaza, 2009).

Asimismo, la literatura referente a este ámbito de influencia pone de manifiesto la transmisión de estereotipos y desigualdades de sexo (Kilbourne, 2004; Loscertales, 2009; López, 2006; Pérez, 2002; Plaza, 2005, 2009), que generalmente son transmitidas desde la televisión por medio de sus programas y spots publicitarios, y a través de los medios impresos, como son las revistas juveniles, que son fácilmente consumidas durante la adolescencia, de este modo los adolescentes se ven sometidos a una exposición reiterada y selectiva de mensajes sociales (Lameiras, 2002), que son ambivalentes, ya que por un lado potencian la igualdad entre hombres y mujeres pero, por otro, transmiten mensajes subliminales en cuanto al papel que debe tener la mujer en la sociedad actual (Pérez, 2002), y características propias del rol de género asignado a las chicas, lo cual les lleva a aprender comportamientos estereotipados relacionados con el papel de género femenino (Kilbourne, 2004). Existe, por tanto, en los medios de comunicación social una fuerte representación de los estereotipos sociales (Loscertales, 2009) que son discriminatorios para la mujer a pesar de los esfuerzos sociales.

Las investigaciones llevadas a cabo por la Confederación de Consumidores y Usuarios (CECU), en el año 2002 y por Plaza (2005, 2009) confirman esta transmisión de estereotipos de género desde los medios de comunicación social; ambos autores realizaron un análisis del contenido de una serie de revistas juveniles, con el fin de determinar el impacto que estas revistas podían tener en los adolescentes. En estos estudios se observó que la mayoría de las revistas se relacionan con características de los roles de género femeninos, existiendo una mayor presencia de modelos masculinos asociados con la música o el cine y proporcionando una imagen distorsionada de las chicas, al mostrar mujeres únicamente preocupadas por la moda, famosos y relaciones pasajeras. Los resultados obtenidos en ambos estudios ponen en evidencia cómo en los medios de comunicación impresos, los sesgos y los prejuicios sexistas continúan siendo considerables.

Otros autores López, (2006) y Loscertales (2009) llevaron a cabo un análisis sobre los medios de comunicación televisivos; el primero se centró en los medios informativos, analizando la presencia de la mujer, y la segunda ha analizado las series infantiles. Las conclusiones de ambos estudios determinaron la existencia de estereotipos socioculturales en estos medios de comunicación social, en el caso de López (2006), se observó el predominio de modelos masculinos en los medios informativos, mientras que los datos a los que llegó Loscertales (2009) indican que desde las series infantiles se transmitían prototipos culturales y sociales de género respecto al papel tradicional de la mujer.

De los aspectos tratados se deriva, a pesar de los avances políticos, educativos, sociales y culturales la fuerte presencia de estereotipos de género y la escasa presencia de modelos femeninos socialmente valorados por ejercer roles con un status similar al de los hombres, ya que se continúa, por una parte, primando los modelos masculinos frente al femenino y, por otra, el refuerzo de los roles diferenciados de género y la aculturación del amor

romántico, principalmente en revistas juveniles propiamente femeninas, aspecto considerado influyente en la devaluación de la mujer (Estebán, Medina y Távora, 2005; Estebán y Távora, 2008). Además, estos productos altamente estereotipados priman en momentos en los que los chicos y las chicas se sienten inseguros, necesitan mejorar su autoestima y la búsqueda e identificación de referentes se hace patente, sobre todo durante la adolescencia y primeros años de la juventud, proporcionando ambivalencia entre la autonomía de la mujer y la mujer como objeto, lo que convierte a los medios de comunicación social en un gran poder socializador.

### **1.3. PERTENENCIA A LA POBLACIÓN CON CAPACIDAD SUPERIOR**

Las niñas, jóvenes y mujeres de altas capacidades pertenecen a un colectivo que conforma una población con unas características específicas y de alto riesgo, debido a factores internos inherentes a la capacidad superior y a factores externos. Entre los factores internos se pueden destacar: su alto potencial, su elevado ritmo de aprendizaje, sus características, su variabilidad intersujetos, sus necesidades psicosocioeducativas, etc.; en cuanto a los factores externos, el desconocimiento y/o la falta de formación de los profesionales en este ámbito o la transmisión de arraigadas percepciones y creencias respecto a este alumnado por causa de su capacidad excepcional y, que dificultan su identificación. La unión de ambos factores convierte a esta población en minoritaria, especial y de gran vulnerabilidad.

Esta situación se agrava para las niñas en cuanto a las diferencias de género que influenciadas por los estereotipos sociales, les lleva al encubrimiento de sus capacidades por temor a no ser aceptadas socialmente. (Freeman, 1985; Pepperell, 2006; Pérez y Domínguez 2000, Domínguez, 2003; Roeper, 2003; Silverman, 1999).

Otro aspecto a destacar respecto a esta cuestión es la excesiva atención que se ha prestado al cociente intelectual (CI) y a los aspectos cognitivos, en detrimento de otras características como son las socioemocionales y personales, que indudablemente se forman en la interacción con los diferentes contextos en los que se encuentra inmerso el ser humano, (familia y escuela) y en las relaciones interpersonales. Aspectos que vuelven a adquirir gran relevancia en el caso de las niñas y jóvenes con altas capacidades, como consecuencia del influjo de la educación de género, ya que a estas durante años se les ha educado respecto a una identidad de género considerada inherente a las mujeres, que ha debido influir en la construcción de su identidad personal.

El influjo del papel secundario de la mujer en las investigaciones acerca de la capacidad de mujeres de altas capacidades es evidente; motivada, en parte, por la influencia de la socialización y las presiones sociales en la construcción de la identidad personal en función de las características asociadas al género, debido a la extensa trayectoria de desigualdades y discriminación respecto al varón; por otra parte, y como consecuencia del aspecto anterior, el menoscabo de la inteligencia de la mujer que ha situado a esta en una

posición de inferioridad respecto al hombre, y que ha contribuido a que la investigación de estas niñas y jóvenes, se haya relegado a un segundo plano, subestimado en consecuencia su inteligencia y capacidades y asumiendo, con ello, su escaso desarrollo, lo cual la convierte en la gran ignorada en la investigación sobre la inteligencia.

A pesar de ello las personas de altas capacidades como grupo se encuentran bastante estudiadas, ya que han proliferado las investigaciones centradas en la capacidad en general y en las características que, como grupo, presentan, gracias a la cuales actualmente se tiene bastante información acerca de sus características diferenciadoras respecto al alumnado de capacidad media, así como de sus necesidades personales, sociales y educativas, lo cual ha afectado tanto al conocimiento de las características de las niñas como a su identificación (Arnold, Noble y Subotnik, 1996, Freeman, 1985, Peña del Agua, 2000; Peña y Sordiaz, 2002; Reis, 2000; Roeper, 2003) y atención de sus necesidades, personales, sociales y educativas.

Sin embargo, la investigación referida a las mujeres de altas capacidades es aún escasa (Dai, 2002; Bain y Bell, 2004; Kerr, 1997; Noble, 1987; Pepperell, 2006; Pérez y Domínguez, 2000; Silverman, 1992), aunque hay que destacar que gracias a los estudios de otras mujeres se ha hecho manifiesto el talento de estas niñas y jóvenes en igualdad de condiciones respecto al hombre.

Esta evidencia obliga a realizar una mirada retrospectiva a las primeras investigaciones referidas a la inteligencia y a la inteligencia superior para mencionar la primera gran aportación para el estudio y conocimiento de la mujer de capacidad superior, llevada a cabo por la psicóloga Letta Hollingworth. En el capítulo primero de este trabajo se ha especificado que los científicos de finales del siglo XIX y principios del XX creían que la mujer tenía capacidades restringidas en relación al hombre; de este modo, las primeras teorías de la inteligencia superior -teniendo como máximos representantes los estudios de Terman o Galton- se centraban fundamentalmente en demostrar la superioridad intelectual del hombre respecto a la mujer. Hollingworth, coetánea de Lewis Terman, inició las primeras investigaciones sobre el potencial de niñas y mujeres de capacidad superior y asumió la responsabilidad de probar que la mujer estaba tan dotada como los hombres y que las diferencias se debían a la desigualdad de oportunidades. Se enfrentó a Galton, al especificar que la capacidad de la mujer era idéntica a la del hombre (Hollingworth, 1914) y al diferenciar la eminencia de la capacidad mental superior. Entendía que la educación y las oportunidades son los primeros determinantes del éxito y describió cómo la interacción entre la capacidad y la estimulación ambiental sirven para intensificar la variabilidad en los hombres e inhibirlas en las mujeres; de hecho, estaba convencida de que la escasa representación de las mujeres eminentes se debía a factores ambientales más que a limitaciones biológicas y que estos factores también afectaban a los logros de otros grupos menos favorecidos de la sociedad.

Para avalar esas afirmaciones, Hollingworth aportó el resultado de algunas de las revisiones que realizó al estudio de Terman, tras esta revisión esta autora especificaba que la

proporción de varones y mujeres detectados en la infancia por Terman era igualitario, y que las niñas superaban en 2 a 3 puntos en la escala de inteligencia de Stanford- Binet a los varones hasta la edad de catorce años (Hollingworth, 1926; Domínguez, 2003; Silverman, 1999). Este aspecto también ha sido confirmado en otros estudios, en los que se ha comprobado que las chicas obtienen puntuaciones más elevadas que los chicos. (Pérez y González, 2007; Jiménez y col, 2010).

Los investigadores indican, asimismo, que los procedimientos utilizados para la identificación y el diagnóstico de las altas capacidades intelectuales han favorecido el concepto de talento masculino sobre el femenino. Aspecto que evidentemente ha incidido en la escasa representación de la chicas de altas capacidades en la sociedad respecto al hombre, tal y como también demuestra el hecho de que son identificadas en menor número y que su asistencia, por tanto, a programas de enriquecimiento para alumnado dotado es minoritario. Este aspecto requiere la imperiosa necesidad de plantear la capacidad de niñas, jóvenes y mujeres de altas capacidades desde los principios de igualdad y equidad (Peña del Agua, 2002), con el fin de evitar las dificultades que impiden su desarrollo e identificación.

#### **1.4. INTERACCIÓN DE LA CONDICIÓN DE MUJER Y CAPACIDAD SUPERIOR**

En este apartado se hará referencia a la relevancia que adquiere la conexión e interacción de la doble condición de mujer con capacidad superior (Ellis, 1999). Hasta ahora, se ha manifestado como la brecha de género se hace evidente en una sociedad en la que se admite la igualdad de derechos y oportunidades pero que destaca las diferencias de sexos, asistiendo a una continua pero sutil discriminación de la mujer (Casanova, 2002). A pesar de la evolución social niñas y mujeres se desarrollan en una sociedad ambivalente en la que familia, escuela, amigos y medios de comunicación influyen en la permanencia de estereotipos y roles de género, diferenciadores de cada sexo que condicionan el comportamiento de las mujeres respecto a su adaptación social, transmitiendo un modelo de identidad caracterizado por:

- ✚ *“Transmisión de roles en contextos familiares.*
- ✚ *Valor femenino de la realización de lo cotidiano.*
- ✚ *Falta de reconocimiento a las contribuciones de las mujeres a la sociedad.*
- ✚ *Predominio de la figura masculina.*
- ✚ *Desigual distribución del tiempo de ocio y de las condiciones extraescolares de aprendizaje.*
- ✚ *Desigual expectativa sobre lo que la educación debe aportar a uno y a otro género”<sup>22</sup>.*

La mujer está inmersa en una ambigüedad social en la que tiene más difícil *“las elecciones, la autorreflexión, el conflicto, la ambivalencia y el aislamiento asociados a la*

---

<sup>22</sup>Domínguez (2002). Sobredotación, mujer y sociedad. *Faisca. Revista de Altas Capacidades*. Madrid. UCM. Vol. 9

*adopción de roles no tradicionales*". (Pérez, 2002)<sup>23</sup>, y es en esta ambigüedad, en la que tenemos que situar a niñas y jóvenes de capacidad superior; mujeres que debido a su alta capacidad intelectual realizan una interpretación de los factores contextuales y personales que adquieren gran protagonismo en la construcción y manifestación de su propia identidad como mujer y como superdotada (Domínguez, 2003), percibiéndose aún más devaluadas y menos identificadas con los modelos de género existentes, ya que debido a su capacidad perciben rápidamente las presiones sociales que ejercen un gran influjo en la construcción de su identidad y, que condicionan su comportamiento en cuanto a su adaptación social y a sus itinerarios educativos y profesionales.

Supuestamente la mitad de la población con capacidad superior debería ser mujer pero la literatura evidencia -como se verá más adelante- que las chicas de altas capacidades están poco representadas en la sociedad, dado que se diagnostican en menor proporción que los chicos; es cierto que ha sido la gran ignorada en las investigaciones relacionadas con la inteligencia y la capacidad superior, pero la evidencia de su minoritaria representación frente a los varones requiere la imperiosa necesidad de plantear qué está ocurriendo con las chicas de capacidad superior, motivo por el cual la conexión entre ambas características (capacidad y sexo) adquiere una gran importancia.

En la literatura referida a este tema son abundantes las investigaciones que intentan explicar esta situación desde la perspectiva de género, dado que reconocen la influencia cultural y social en el desarrollo de las niñas, jóvenes y mujeres con altas capacidades y la existencia de obstáculos para el desarrollo del logro y del éxito en la mujer de altas capacidades (Arnold, Noble y Subotnik, 1996; Freeman, 1985; Garrison, 1989; Jiménez, 2000, Kerr, 1997; Peña y Sordiaz, 2002; Pérez y Domínguez, 2000, 2003; Reis, 2000; Roeper, 2003; Silverman, 1999).

Arnold, Noble y Subotnik, (1996) en su modelo para el desarrollo del talento femenino adulto encontraron diferencias de género derivadas de la cultura, que además relacionaban con problemas de autoestima, marginación y familia. Otros destacan el rol y los estereotipos de género como factores que promueven comportamientos diferentes respecto a la del varón (Freeman, 1985; Pérez y Domínguez, 2000, 2003; Roeper, 2003; Silverman, 1999), que les lleva al encubrimiento de sus capacidades por temor a no ser aceptadas socialmente (Kerr, 1997; Peña y Sordiaz, 2002; Pérez y Ancillo, 2002; Reyzaal, 2002), influenciadas por el contexto, social, familiar y educativo.

El proceso de socialización, la aculturación, la asunción de roles y las características propias de su identidad de género, parecen haber influido poderosamente en la construcción

---

<sup>23</sup>Pérez, L.F. (2002) Mujeres superdotadas y sociedad: del "Burka" al síndrome de abeja reina. *Faisca. Revista de Altas Capacidades*. Madrid. UCM. Vol. 9

de la identidad de las chicas de altas capacidades, ante una sociedad que propicia obstáculos a estas niñas, jóvenes y mujeres que las conducen a la aparición de conflictos respecto a su desarrollo y a su éxito en la vida (Garrison, 1989; Jiménez, 2000; Kerr, 1997; Pérez y Domínguez, 2000; 2003; Reis, 2000; Silverman, 1996).

Freeman (1985) indicaba al respecto que la sociedad condiciona el desarrollo de las capacidades de las chicas al actuar como una “barrera invisible”, que favorece el enmascaramiento de la capacidad de niñas y jóvenes de altas capacidades. Del mismo modo, Garrison (1989), considera que existen una serie de influencias negativas que las chicas de altas capacidades pueden recibir de su entorno, señalando las siguientes:

- ✚ Expectativas conflictivas respecto a su propio rol.
- ✚ Ideas estereotipadas sobre su rol de género.
- ✚ Pocas amistades de igual capacidad.
- ✚ Escasez de modelos femeninos de éxito.
- ✚ Falta de oportunidades de dirección.
- ✚ Insuficiente apoyo familiar para lograr el éxito en su elección profesional, etc.

Aunque los estereotipos sociales se interponen en el reconocimiento y la aceptación del talento de las niñas y jóvenes (Peña y Sordíaz 2002), también se considera que la alta capacidad en la mujer puede obstaculizar su desarrollo personal (Peñas, 2008; Roeper, 2003), debido a diversas variables psicológicas que pueden hacer que estas tengan una menor autoestima y seguridad en sí mismas.

Ante estos datos parece evidente que los autores coinciden en la confluencia de factores referidos al influjo de los agentes socializadores en el desarrollo de determinadas características psicológicas y personales en las niñas de altas capacidades que influyen poderosamente en la aceptación de sus capacidades. De hecho, hay autores (Noble, 1999; Reis 2002; Silverman, 1996) que opinan que la mujer debe enfrentarse a una serie de cuestiones o dilemas a lo largo de su ciclo vital que van a condicionar su desarrollo integral como persona, entre los que incluyen los estereotipos, las presiones culturales y sociales y los factores psicológicos de las niñas y jóvenes con capacidad superior; García Colmenares (2000) indica también la existencia de obstáculos a los que debe enfrentarse la mujer de altas capacidades, sintetizándolos en tres grandes dilemas:

- ✚ Talento versus feminidad.
- ✚ Éxito académico versus adaptación social.
- ✚ Elección profesional estereotipada versus no estereotipada

**a) Talento versus feminidad:**

Los agentes socializadores familia y escuela son considerados, unido a las condiciones sociales, uno de los apoyos fundamentales para el desarrollo de las altas capacidades, (Domínguez, 2003; Freeman, 2003, 2005; Gardner, 2005; Jiménez y col., 2007, 2010; Landau, 2003; Pérez y Domínguez, 1998; Pérez, 2002, 2004; Wallace y Walberg, 1978); de hecho, los diversos estudios en este campo han constatado el impacto que tiene el influjo de los padres y del profesorado en la vida de estas personas, sobre todo de las mujeres. Investigaciones recientes llevadas a cabo con adolescentes con altos rendimientos académicos han puesto de manifiesto la incidencia de la familia sobre el desarrollo de las altas capacidades y sobre el rendimiento de estos niños y niñas (Jiménez y col., 2007, Manzano y Arranz, 2008). Teniendo en cuenta que la familia es considerada por algunos autores *“una de las principales variables explicativas del alto rendimiento por encima de la media escolar”*<sup>24</sup>, y que anteriormente se ha evidenciado que en la interacción familia-hijos los estudios recientes señalan la continuidad de transmisión de estereotipos de género, adquieren gran relevancia los estilos educativos y la dinámica de las familias que tienen algún hijo de altas capacidades, por el posible influjo que puedan tener la existencia de estereotipos de género y la transmisión de conductas estereotipadas en el óptimo desarrollo de las niñas de altas capacidades, ya que las expectativas estereotipadas de género que tengan asumidas los progenitores van a actuar de forma negativa en el desarrollo de estas, incluyendo el nivel educativo y ocupacional, tanto del padre como de la madre, así como el tipo y el nivel de aspiración de los padres con respecto a las metas educativas y laborales de sus hijos.

En relación a la interacción de la familia con sus hijos e hijas de altas capacidades, los estudios indican no sólo la persistencia de patrones estereotipados (Jiménez y col., 2007, 2010), sino también la observación de diferencias en cuanto a la aceptación de las capacidades de estos. Cornell (1984), expone que generalmente el padre suele ser más reticente que la madre para percibir las altas capacidades, aspecto que puede influir muy negativamente si además se encuentra asociado a estereotipos de género vinculados al sexo femenino. Del mismo modo, los estudios apuntan la existencia de un trato diferenciador dependiente del sexo, así, López Escribano (2004) evidencia en sus estudios como los padres refuerzan más el aprendizaje de niños que de niñas, mostrando más necesidades de orientación cuando son varones, y percibiendo más confusión cuando no saben responder a las cuestiones que estos les plantean. Pérez (2002) expresa que generalmente los padres no se perciben inferiores a las chicas por su capacidad y parece que estas suelen conformarse

---

<sup>24</sup>Jiménez, C., Álvarez, B., Gil, J. A., Murga, M<sup>a</sup> A., Téllez, J. A. y Trillo Miravalles, M<sup>a</sup> P. (2007). Hacia un modelo sociocultural explicativo del alto rendimiento y de la alta capacidad I: Ámbito familiar. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, vol. 18, (1), pp. 31-46.



más fácilmente que los chicos. Estos aspectos han sido también confirmados por Reyzábal (2003), quien indica que resulta más fácil educar a las niñas, que estas plantean menos cuestiones que los varones y que son más conformistas mostrando de ese modo un perfil socialmente ajustado, características que de algún modo son coincidentes con los rasgos propios de los roles tradicionales de género asociadas al sexo.

Estudios recientes llevados a cabo con adolescentes de alto rendimiento reflejan cómo a pesar de los avances sociales y culturales, estos perciben la existencia de patrones estereotipados (Jiménez y col., 2007, 2010), así como la persistencia y transmisión de estereotipos de género en cuanto a actividades de ocio, en relación a juegos tradicionales Jiménez y col. (2007).

Generalmente se espera que las chicas asuman cargas familiares que difícilmente realizarían los hombres. Gilligan (1988), afirmaba que las mujeres ven las cuestiones morales en términos de relación interpersonal y de responsabilidad hacia los otros, lo que las lleva a tener dificultades para anteponer sus necesidades sobre la de los demás, existiendo en estas conductas un reflejo de los estereotipos y roles culturales, aspectos que también se han observado recientemente, ya que Jiménez y col. (2010) han determinado que las chicas adolescentes de alto rendimiento tienen más tendencia a asumir roles familiares que los chicos.

Respecto a los modelos profesionales maternos que se ofrecen actualmente a las chicas, las investigaciones demuestran que aún se continúan proporcionando modelos maternos conforme al rol estereotipado de género, como puede ser el abandono del mundo laboral para el cuidado de la familia o la asunción de mayores responsabilidades en el hogar a diferencia de los hombres (Jiménez y col., 2007), así como el influjo que estos modelos pueden ejercer sobre las elecciones futuras de itinerarios profesionales en las chicas de altas capacidades (Fiebig y Beauregard, 2010). Aunque estos datos parecen ser algo desalentadores, se ha observado un cambio respecto a la socialización de las chicas (Freeman, 2003, 2004; Jiménez y col., 2010), ahora parece que los padres apoyan a sus hijas en igualdad de condiciones que a los chicos, apoyo que se percibe, sobre todo, en las madres.

Del mismo modo el contexto educativo ejerce gran influencia en las chicas de altas capacidades y, los estudios indican la existencia de desigualdades y la persistencia de estereotipos de género (Jiménez y col., 2005, 2006, 2007; Pérez, 2002, Reis, 2000). Se ha observado que el profesorado tiene un trato diferenciador hacia las chicas (Siegley col, 2010) y que estas reciben menos atención en relación a los varones (Jiménez y otros, 2005, 2006; Pérez, 2002); estereotipos que son transmitidos como mencionamos en su momento desde el currículum oculto, y al que las niñas son más permeables (Pérez, 2002), sobre todo las chicas de altas capacidades, debido precisamente a su capacidad que las hace más sensibles a las percepciones del entorno. Aunque durante la educación primaria suelen ser valoradas por su rendimiento (tanto por padres como por el profesorado), se suelen asociar sus errores a falta de capacidad y se les considera atendiendo a los estereotipos de género, más competentes en

las áreas socioafectivas y artísticas. Aspectos que influyen en la percepción de sí mismas y en su autoestima. Se espera asimismo que su comportamiento sea coincidente con los cánones comportamentales culturalmente establecidos atendiendo a los estereotipos de género, percibiendo que molestan cuando interrumpen con sus preguntas. Reis (2000) señala: *“Si en clase (...) un estudiante realiza conductas como gritar, discutir, debatir, y hacer preguntas, estas se interpretan de manera diferente según sean realizadas por un chico o chica”*.<sup>25</sup>

En el grupo de pares también se ha apreciado la creencia en los adolescentes de comportamientos diferenciados respecto al sexo (Jiménez y col. 2006, 2007, 2010). De hecho, estas autoras han constatado en sus investigaciones que las niñas que son muy brillantes suelen despertar entre sus iguales cierto rechazo social (Jiménez y col., 2010).

Como se puede apreciar, las chicas de altas capacidades están expuestas constantemente a mensajes contradictorios que las hacen entrar en conflicto en cuanto a su inteligencia y feminidad (Pérez, Domínguez y Díaz, 1998; Pérez, 2002), por una parte, se le demanda que obtengan buenos resultados académicos y, por otra, que tengan un comportamiento adecuado conforme al rol femenino. Por tanto, las chicas y mujeres de altas capacidades se encuentran frecuentemente con una gran ambivalencia; sobre todo, durante la adolescencia, etapa que es considerada crucial para las niñas de altas capacidades (Noble, 1987; Kerr, 1997, 1999; Pérez y Domínguez, 2000, 2003; Silverman, 1992, 1996; Reis, 2002), lo que contribuye a que las niñas consideren incompatible su doble condición: capacidad y feminidad. De este modo, se sienten atrapadas en una contradicción que va a influir en el desarrollo de su autoestima y en el deseo de no querer ser personas de altas capacidades. Las presiones sociales y la aculturación de género sitúan a la mujer en un conflicto ante la dicotomía de su capacidad y su feminidad, lo que influye en la construcción de su identidad como mujer y como persona de alta capacidad.

En relación a este aspecto, Reis (2000), especifica: *“Las chicas capacitadas suelen estar atrapadas entre su inteligencia y su sexo (...). Estos estereotipos pueden mantenerse durante la vida adulta”* contribuyendo, con ello, a que *“la ambivalencia sobre las mujeres inteligentes continúe”*.<sup>26</sup>

#### **b) Éxito académico versus adaptación social**

La mujer de alta capacidad comprende la mitad de la posible población académica capaz, Van Tassell-Baska (1998). Sin embargo, las investigaciones demuestran que la detección de mujeres es inferior respecto a la de los hombres. En el estudio longitudinal de Terman (1925), la proporción de varones identificados era superior a la de chicas, una relación de 116 niños por cada 100 niñas. En su estudio detectó a 831 hombres y 613 mujeres. Estos

---

<sup>25</sup>Reis, S. (2000). Decisiones y compromisos en mujeres superdotadas y con talento. En *Revista Ideación*. Valladolid: Centro “Huerta del Rey”, 59-76.

<sup>26</sup>ibidem

mismos resultados han sido confirmados por otros estudios, así Goertzel, Goertzel y Goertzel (1978) analizando 317 biografías de personas eminentes que vivieron durante el siglo XX, observaron que, de ellas, 81 eran mujeres.

En trabajos realizados en España también se obtienen datos similares, así los resultados de un estudio llevado a cabo en la Comunidad de Madrid para la identificación del alumnado de altas capacidades en Educación Primaria en la edad de seis a doce años, indican que de 213 estudiantes identificados, 115 eran niños y 98 niñas, existiendo una diferencia de hasta ocho puntos en la identificación de estas respecto a los varones, lo que puede ser, según Reyzabal, (2003), un indicador de que las chicas no desean hacer explícitas sus capacidades. Roeper (2003) con la intención de explicar esta situación específica que el diagnóstico de las niñas con altas capacidades intelectuales puede verse afectado por las presiones y estereotipos sociales.

Otro aspecto que se ha de tener en cuenta es la escasa representación de las niñas y jóvenes en programas específicos para estudiantes de altas capacidades. Van Tassell-Baska, (1998) y Willinsky (1999), encontraron que la presencia de las mujeres en dichos programas era aproximadamente del 40% de los matriculados. Resultados que también han sido confirmados en nuestro país (Reyzabal, 2003) y que pueden estar influenciados por la utilización de procedimientos de selección subjetivos realizados por padres y profesores, en los cuales se ha comprobado que ante el influjo de los estereotipos de género se tiende a seleccionar más a los chicos que a las chicas (Freeman, 2005).

Estos datos no concuerdan con los referidos al rendimiento académico de las chicas con altas capacidades durante la Educación Primaria, ya que durante esta etapa estas manifiestan la capacidad superior más precozmente que los niños e incluso suelen ser más brillantes que los varones (Ancillo, 2002, Coriat, 1990; Fox, 1979; Fox y Zimmerman, 1988; Jiménez, 2000, 2006; Kerr, 1997), siendo bastante reforzadas por sus logros académicos. De hecho las investigaciones muestran que las chicas no se diferencian de los varones e incluso que éstas puntúan más alto en algunos de los subtest que evalúan la capacidad cognitiva (Jiménez y col, 2005; Pérez y González, 2007; Reyzabal, 2003).

Durante la Educación Primaria las chicas gozan de gran popularidad, incluso más que sus pares de capacidad media (Bain y Bell, 2004, Kerr, 1997; Peperell, 2006). Sin embargo, la literatura evidencia que la transición de la escuela primaria a la secundaria es una etapa bastante difícil para las chicas dotadas (Ancillo, 2002; Bain y Bell, 2002; Dai, 2002; Kerr, 1997; Jiménez, 2005; Meredith, 2009; Peperell, 2006; Pérez, 2002); hasta este momento las chicas han sido aceptadas por su capacidad y valoradas por sus logros, pero al comienzo de la Educación Secundaria la situación cambia, (Bain y Bell, 2004; Coriat, 1990; Kerr, 1997, Kilbourne, 2004, Peperell, 2006), al producirse un incremento de las presiones sociales sobre la adecuación de las funciones de género, entonces el refuerzo del logro intelectual cambia por el refuerzo de la feminidad y de la popularidad social, lo que ocasiona un gran impacto en las

chicas dotadas (Kerr,1997), apreciándose cambios en su autoestima (Dai, 2002, Kerr, 1997; Meredith, 2009).

Parece que las chicas pueden desencadenar temor a ser rechazadas por sus pares, aprendiendo, por tanto, que compaginar capacidad y género es bastante difícil durante la adolescencia (Arnol, Noble y Subotnik, 1996; Meredith, 2009). Diversos autores han manifestado que en las chicas de altas capacidades adquiere relevancia el sentimiento de aceptación por sus pares, siendo más sensibles a la percepción de su aceptación social que las chicas de la media, dadas sus capacidades (Ancillo, 2002; Jiménez, 2005; Kerr, 1997, 1999; Pérez, 2002; Roeper, 2003), motivo por el cual las chicas intentan pasar desapercibidas para ser aceptadas socialmente, eligiendo encubrir sus capacidades (Kerr, 1999; Pérez, 2002; Reis, 2002; Reyzabal, 2002). En una investigación realizada en la Comunidad de Madrid, durante el curso 1996/1997 en Educación Secundaria se evidencia un descenso de mujeres respecto a los varones en edades comprendidos de 12 a 16 años, los resultados obtenidos fueron de 130 estudiantes, de los cuales 91 eran niños (70%), mientras que 39 eran niñas, un 30%. Estos datos evidencian el descenso en la detección femenina durante la Educación Secundaria respecto a la primaria en relación a los chicos, declive que parece surgir según Reyzabal (2003), alrededor de los catorce años, edad en la que las chicas obtienen puntuaciones en las pruebas de inteligencia inferiores a los chicos en su conjunto; asimismo, parecen confirmar las conclusiones de Kerr, (1999) que determinaba que las niñas de altas capacidades aprenden tempranamente a conformarse y a normalizarse para ser aceptadas por sus compañeros y profesores; para ello, mantienen actitudes, valores y comportamientos supuestamente femeninos, con la intención de estar bien ajustadas, lo que significaba no destacar respecto a las chicas de capacidad promedio evitando sobresalir con el fin de obtener de este modo aprobación y reconocimiento. Decisión que en algún momento de la vida ha tenido que ser considerada por la mayoría de chicas de altas capacidades (Kerr, 1997; Pérez, 2002).

En el paso a estudios superiores de las chicas de altas capacidades aparecen cambios en la manifestación de su capacidad intelectual debido a sus deseos de aceptación social, tienen menos confianza en sí mismas que los chicos y minusvaloran sus logros, aunque mantienen altos sus rendimientos durante la adolescencia y la Universidad (Kerr, 1997).

Coincidimos con (Kerr, 1997, Pérez y Domínguez, 2000, Domínguez, 2003; Silverman, 1996; Reis, 2002) en que el declive de las chicas de alto potencial durante la adolescencia y el enmascaramiento de su potencial es debido al influjo de factores externos e internos, ante las presiones sociales y con el fin de ganar aceptación social, lo cual invita a una reflexión sobre qué está ocurriendo con la población femenina de altas capacidades.

### **c) Elección profesional estereotipada versus no estereotipada**

La socialización y la aculturación tienen un peso importante en la vida de mujeres y hombres. La asignación de roles tradicionales de género implica tanto características como expectativas diferenciadoras en el comportamiento en función al sexo; de este modo se configura una identidad que se mantiene y se transforma socialmente, sobre todo durante la adolescencia, momento de gran trascendencia en la construcción de género y que indudablemente influye en la elección de un itinerario formativo y, por consiguiente, en la elección profesional. El proceso de socialización es central en la elección del itinerario educativo (Caprile Elola-Olaso y otros, 2008) y relevante en la construcción de la identidad de género de las chicas; la sociedad ha ido desarrollando una educación de la mujer basada en la creencia de que los hombres se encuentran más capacitados para la ejecución de tareas relacionadas con las ciencias que las mujeres, motivando, de este modo, la aculturación respecto al sexo en los campos científico-tecnológicos. Por tanto, estos autores entienden que la socialización aleja a las chicas de los itinerarios educativos vinculados a las disciplinas científico-técnicas, reflexión que se puede confirmar con los datos que el Estatuto de Estadística de la Mujer aporta respecto al porcentaje de mujeres que cursan titulaciones académicas relacionadas con estos campos.

En relación a las elecciones de itinerarios profesionales de las chicas de altas capacidades intelectuales, se ha detectado que los estereotipos culturales de la familia, así como los modelos parentales, pueden influir en su desarrollo profesional; parece que padres y madres ofrecen ambivalencia respecto a la elección de itinerarios en los campos científico-técnicos a sus hijas, ya que perciben que estas destacan en asignaturas relacionadas con el currículum de lengua en perjuicio del de ciencias (Eccles y Jacobs, 1988); e incluso suelen animar a sus hijos varones al estudio de titulaciones de ciencias más que a las chicas. En cuanto a los modelos parentales respecto a la elección de itinerarios profesionales, los expertos señalan que las chicas se identifican frecuentemente con el rol profesional del padre (Kerr, 1997; Peñas, 2008; Roeper, 2003), aunque ahora podría resultar más fácil la identificación de las mujeres con los modelos profesionales maternos, ante los cambios sociales respecto a la mujer (Peñas, 2008). De hecho, se ha observado que las madres pueden ejercer una gran influencia en sus hijas en cuanto a la futura elección de itinerarios formativos, ya que las chicas cuyas madres trabajan fuera del hogar tienen más probabilidades de ejercer sus funciones fuera de este (Fiebig y Beauregard, 2010); del mismo modo, las niñas que tienen modelos profesionales maternos relacionados con los campos de dominio tradicionales del hombre tienen una mayor probabilidad de elegir profesiones relacionadas con dichos campos. (Hartung y al, 2005; Watson y MacMahon, 2005).

La literatura evidencia como las chicas, al estar más influenciadas por los estereotipos de género que los chicos, tienen una percepción diferente de su capacidad y de su rendimiento (Freeman, 2003, 2004, 2005; Kerr, 1997; 1999), sobre todo en el ámbito de las matemáticas y

las ciencias. Aunque no existe confirmación respecto a estas diferencias inherentes al sexo, la tradición de género ha especificado la existencia de una mayor habilidad de los chicos para estas áreas indicándose que son más competentes en habilidades de lógica y de resolución de problemas que las chicas. (Reis, 2003), mientras que se ha considerado que estas destacan en habilidades verbales. Gagné (1993) indicaba que el profesorado tendía a considerar a los varones más competentes para áreas técnicas y a las mujeres en áreas socioafectivas. Sin embargo, las niñas de altas capacidades suelen obtener los mismos resultados que los chicos en estas materias. Reyzabal (2003), señalaba como las chicas obtenían puntuaciones superiores en las subpruebas de evaluación de inteligencia de la Escala de Weschler.

Las diferencias de sexo para las matemáticas en estudiantes de altas capacidades han sido estudiadas por diversos autores (Gallager y Kaufman, 2005; Heller y Ziegler, 1996; Prekel y col, 2008), entre otros, han concluido que las chicas continúan teniendo, a pesar de los logros en estos campos, una motivación y autoconcepto inferior en relación a los varones.

Prekel y col. (2008), llevaron a cabo una investigación con alumnado de educación secundaria, con el fin de conocer la competencia, la motivación y el autoconcepto hacia las matemáticas del alumnado de altas capacidades respecto a sus pares de capacidad media. Los resultados de este estudio indicaron que los estudiantes de altas capacidades solían tener mayor competencia y motivación para este ámbito independientemente del sexo en relación a los no dotados. Observaron que tanto los niños como las niñas de altas capacidades obtenían buenas puntuaciones en matemáticas, lo cual no coincidía con su motivación y autoconcepto, ya que las chicas dotadas y no dotadas se percibían inferiores para las habilidades matemáticas, siendo estas diferencias mayores para las chicas de altas capacidades intelectuales; resultados que fueron relacionados con las prácticas de socialización y de competencia para estas áreas.

Durante los estudios de secundaria y universitarios, parece que las mujeres se sienten más inseguras y se perciben menos competentes en estas materias (Freeman, 2004; Fieberg y Beauregard, 2010). De hecho se considera que las chicas con altas capacidades reciben menos apoyo y refuerzo de sus capacidades durante la adolescencia, aspecto considerado relevante para el desarrollo de sus elecciones formativas futuras. Jiménez y col. (2005), indican que el descenso del rendimiento de las chicas dotadas se inicia sutilmente y Kerr (1997), especificaba que este descenso no tiene por qué traducirse en bajos resultados académicos, sino en una elección diferente en sus itinerarios educativos.

Los estudios referidos a la elección de Itinerarios educativos y profesionales de mujeres con altas capacidades evidencian diferencias atendiendo a los estereotipos de género. Son varios los autores que han sugerido diferencias en los itinerarios profesionales de las chicas de capacidad superior respecto a los chicos, dado que estas eligen carreras tradicionalmente consideradas femeninas. (Eccles 1994; Jiménez y col, 2010; Kerr, 1997; Maxwell, 2007), debido fundamentalmente a conflictos entre sus aspiraciones y expectativas profesionales y las

expectativas sociales respecto a la mujer. Asimismo, se ha observado que la aculturación que se produce en el grupo de amigos y amigas influye también en la toma de decisiones y, por consiguiente, en las elecciones educativas y profesionales, aspecto muy importante a tener en cuenta en las chicas con altas capacidades, ya que estas suelen dejarse guiar por las expectativas que los otros tienen sobre ellas; a este respecto, un estudio reciente realizado por Jiménez, y col. (2010) pone de manifiesto como los adolescentes consideran a sus compañeras más capacitadas para itinerarios educativos tradicionales.

Actualmente, como se ha analizado anteriormente, la diferencia de género dentro del ámbito académico a favor de los varones continúa, pero es cierto que la presencia femenina en el ámbito de la educación y en entornos universitarios es muy elevada, así como su presencia en todas las ramas consideradas típicamente masculinas, lo que indica que dichas diferencias van decreciendo, debido a que van disminuyendo los estereotipos respecto a estudios femeninos y masculinos, y a que la sociedad apoya el mensaje de que es bueno un alto rendimiento en la mujer en los años superiores del sistema escolar.

## **2. CONSECUENCIAS DERIVADAS DE LA EDUCACIÓN DE GÉNERO PARA LAS NIÑAS Y MUJERES DE ALTAS CAPACIDADES.**

Entre las diversas consecuencias que exponen los expertos en capacidad superior femenina, se hará referencia a la reducción de las expectativas y de las aspiraciones de las chicas con altas capacidades intelectuales, el miedo al éxito, las dificultades en la planificación de su futuro y la necesidad de perfeccionamiento y el sentimiento de estar engañando a los demás, denominado síndrome del impostor, por ser los factores más relevantes en el desarrollo psicológico de las chicas de altas capacidades y, por consiguiente, los que más inciden en la construcción de la identidad y en la elección de los itinerarios formativos y profesionales de estas chicas y mujeres.

- ✚ Expectativas y aspiraciones sociales bajas.
- ✚ Miedo al éxito.
- ✚ Falta de planificación y organización.
- ✚ Excesivo perfeccionismo.

### **2.1. Expectativas y aspiraciones bajas**

La chicas dotadas experimentan dificultades para el logro del éxito ante los estereotipos y las presiones sociales, sobre todo durante la adolescencia, etapa considerada por bastantes autores (Ancillo, 2002; Kerr, 1997,1999 ;Noble, 1987; Pepperell, 2006; Pérez y Domínguez, 2000, 2003; Reis, 2002; Silverman, 1996), crucial para el desarrollo del nivel de logro en las niñas de altas capacidades; asimismo, indican que el descenso en su identificación es mayor durante la adolescencia debido al influjo de factores externos e internos, en los que la ambivalencia, la ambigüedad social y cultural en la que persisten tradiciones y estereotipos

ligadas a una aculturación de género sitúa a la mujer en un conflicto ante la dicotomía de su capacidad y su feminidad.

Durante la infancia las niñas muestran unas expectativas y aspiraciones similares a los chicos de su propia capacidad (Kerr, 1997); de hecho, son competitivas y buscan el éxito en sus logros académicos, por lo que se sienten reforzadas externamente, tanto por el contexto familiar como por el escolar. Kerr (1999) considera que suelen tender a fantasías profesionales, lo que puede derivar en aspiraciones demasiado elevadas; a pesar de ello, también les gustan juegos y juguetes relacionados con su rol de género. Suelen tener gran popularidad entre sus pares no dotadas (Bain y Bell, 2004; Kerr, 1997). A partir de este momento, se producen cambios influenciados como hemos observado por la aculturación y el influjo de las relaciones interpersonales, motivando con ello la aparición de dificultades en el nivel de sus aspiraciones y en su éxito, que son diferentes durante la adolescencia y la adultez (Kerr, 1999).

Al inicio de la educación secundaria las chicas mantienen altos sus rendimientos y tienen intereses curriculares similares a los chicos, (Ancillo, 2002; Jiménez, 2006; Kerr, 1997), pero el impacto de los estereotipos sociales hace que entre en contradicción su inteligencia y talento, con su feminidad y popularidad social, (Kerr, 1997, 1999; Pérez, Domínguez y Díaz, 1998; Pérez, 2002), en este momento su popularidad desciende (Kerr, 1997), siendo más reforzadas por su éxito social que por sus logros. Las chicas han de trabajar y esforzarse más a diferencia de los varones; además de luchar contra los estereotipos de género (Jiménez y col, 2010; Reis 2002); empiezan a perder confianza en sus capacidades y experimentan inseguridad en sí mismas (Bain y Bell, 2004), en su aspecto y personalidad (Roger y Gilligan, 1988; en Kerr, 1997), produciéndose un descenso en sus expectativas y aspiraciones.

Como se ha mencionado anteriormente, las chicas dotadas tienen, a diferencia de sus compañeros varones, una percepción diferente de su capacidad y de su éxito académico (Freeman, 2003, 2004, 2005; Kerr, 1997; 1999), siendo más propensas a relacionar su éxito con la suerte (Freeman, 2004, 2005), lo que conlleva una menor confianza y seguridad en sí mismas, aspecto que influye en su motivación hacia el éxito y por tanto en sus expectativas, ya que cuando se atribuye este a la capacidad, se poseen expectativas para el logro más elevadas y la persistencia es mayor que cuando se atribuye a la suerte o al esfuerzo personal. (Domínguez, 2003).

Robinson y Olszewski-Kubilius (1997), destacan la importancia del entorno y cómo muchas adolescentes disminuyen sus aspiraciones por temor al aislamiento social, ya que ante el deseo de ser aceptadas por los compañeros responden a las expectativas que los demás tienen sobre ellas (García y Benito, 1996). Parece que las chicas, ante el temor de ser rechazadas socialmente por sus pares, pueden desencadenar deseos de no ser altamente capacitadas (Kerr, 1997; Reis, 2002). Este deseo de las chicas conlleva la toma de decisiones de ocultar su capacidad, a fin de pasar desapercibidas ante las presiones sociales (Callahan,



Cunningham y Plucker, 1994; Kerr, 1997; Peña y Sordíaz, 2002; Pérez y Ancillo, 2002; Pérez, 2002; Silverman, 1992, 1999) y en beneficio de su aceptación.

En cuanto a la elección de itinerarios formativos y profesionales, las chicas dotadas perciben dificultades para compatibilizar su capacidad con su feminidad sintiéndose atrapadas en una contradicción que va a influir en su rendimiento y su éxito (Freeman, 2005; Kerr, 1999), así como en su autoestima, no sintiéndose motivadas para el desarrollo de su capacidad; aprenden a conformarse desde temprana edad apareciendo cambios sutiles en cuanto a la elección de itinerarios formativos y profesionales (Kerr, 1999), siendo en este momento cuando se produce un descenso en sus aspiraciones en cuanto a la consecución de su éxito profesional, (Kerr, 1997, 1999; Noble, 1987; Robinson y Olszewiski-Kubilius, 1997). Aunque al inicio de sus estudios superiores sus rendimientos continúan siendo elevados, las chicas tienen menos confianza en sí mismas, minusvaloran sus logros y disminuye su competitividad, sobre todo en las materias relacionadas con ámbitos profesionales tradicionalmente reservadas al hombre. (Kerr, 1997); de hecho las chicas que cursan estudios de secundaria y universitarios indican que se sienten menos seguras y competentes que los varones (Freeman, 2004); optando por metas más bajas que influyen en la elección de sus itinerarios profesionales, sobre todo en aquellos ámbitos tradicionalmente dominados por el hombre, eligiendo titulaciones que no corresponden a sus capacidades (Maxwell, 2007); debido fundamentalmente a los mensajes ambiguos sobre su rendimiento profesional y a la falta de modelos en el campo científico-técnico (Pérez, 2002), ya que el bajo autoconcepto puede influir en la percepción de sus capacidades (Kerr y Sodano, 2003). Sin embargo, los estudios indican que si las niñas de altas capacidades tienen una autoestima elevada suelen elegir profesiones no tradicionales (Hartung y al, 2005; Watson y MacMahon, 2005), así las chicas que se encuentran intrínsecamente motivadas para estos ámbitos y que están altamente comprometidas a trabajar duro son más tendentes a seleccionar titulaciones de prestigio o no tradicionales (Fiebig y Beauregard, 2010).

Del mismo modo, Blubergs (1978) sugería que las mujeres de altas capacidades que usaban sus capacidades suelen mostrar unos atributos emocionales más andróginos que están relacionados con la autonomía y la independencia. Indicaba, asimismo que las chicas con éxito se caracterizaban por poseer una gran perseverancia ante la adversidad.

Por tanto, coincidimos con Kerr, (1997, 1999), Pérez y Domínguez, (2000), en la necesidad que tienen las mujeres de altas capacidades de intervenciones que mantengan altas sus aspiraciones y que les ayuden a identificar y superar las barreras para la realización de su potencial, dado que tienen menos roles femeninos de referencia con los que sentirse identificadas.

## **2.2. Miedo al éxito**

Durante la adolescencia entran en conflicto las capacidades de las chicas con los efectos de la socialización; se les pide, por una parte, éxito social y, por otra, conformismo,

aprendiendo, por tanto, que compaginar capacidad y género es bastante difícil (Arnol, Noble y Subotnik, 1996). Ante esta situación temen destacar más que sus pares y sienten temor a ser rechazadas por éstos, apareciendo el miedo al éxito. Este término fue acuñado por Horner (1972) quien en sus experimentos relacionados con la motivación para el logro observó que las chicas tenían un rendimiento menor a los chicos a pesar de poseer habilidades excepcionales.

El miedo al éxito está considerado como uno de los factores más importantes para comprender las dificultades a las que las chicas se enfrentan en ámbitos reservados tradicionalmente al género masculino; asimismo, implica frustrar la motivación personal y el esfuerzo a fin de no destacar. La literatura evidencia que las chicas son tendentes a evitar situaciones y conflictos en los que su intimidad puede ser afectada (Kerr, 1997). Algunas mujeres creen que si son demasiado competentes serán rechazadas por sus compañeras y no serán deseables para el sexo opuesto. Asimismo, se ha indicado que el miedo al éxito aumenta en situaciones de competición, particularmente cuando la tarea que se ha de realizar pertenece a un campo generalmente considerado como masculino.

Por tanto la influencia de los estereotipos sociales lleva a las chicas al encubrimiento de sus capacidades, ante el temor de no ser aceptadas socialmente (Freeman, 1985; Pérez y Domínguez, 2000; Peñas, 2006, 2008; Reis 20003; Rodríguez, 2002; Roeper, 2003; Silverman 1999).

Reis (2002) indica que las mujeres necesitan enmascarar sus capacidad para ser aceptadas socialmente, intentan encubrir y reducir sus logros; de este modo aprenden a normalizarse desde temprana edad (Kerr, 1999) y sacrifican sus logros con el fin de estar bien ajustadas socialmente, ya que para ellas la aceptación social es muy importante en estas edades, motivo por el cual las chicas intentan ocultar sus capacidades a fin de pasar desapercibidas ante las presiones sociales a las que continuamente están expuestas (Kerr, 1997, 1999; Pérez, 2002).

Asimismo, Kerr, (1999) determinaba que las chicas desde temprana edad aprenden a normalizarse para ser aceptadas por sus compañeros y profesores, apareciendo cambios en la manifestación de sus capacidades intelectuales en el paso a estudios superiores, que no tiene por qué traducirse en menor rendimiento académico, pero sí en sutiles cambios en la elección de itinerarios formativos.

Según Reis (1999), este temor puede llevar a una pérdida de confianza en su capacidad, teniendo efectos muy perjudiciales en la adolescencia, que puede tener repercusión en el resto de la vida de una mujer; Jiménez (2005), considera que los cambios que se producen en la adolescencia son sutiles pero a partir de ella, las chicas temen destacar más que sus iguales.

### **2.3. Falta de planificación y organización**

Las chicas con capacidad superior presentan incapacidad para la planificación de un futuro profesional acorde con su capacidades, (Pérez, 2002; Reis, 1999), piensan que no es necesario planificar su vida para toda la vida, presentando opiniones irreales acerca de los estudios universitarias o de tercer ciclo, optando por estudios o titulaciones universitarias menos importantes, que les ofrecen menos oportunidades para su ascenso profesional y laboral.

### **2.4 Perfeccionismo y mujer de altas capacidades intelectuales.**

Uno de los factores que parece ser muy importante para la realización del potencial y el logro del éxito en las chicas de capacidad superior es el perfeccionismo. Muchas mujeres brillantes piensan que tienen que ser perfectas en todo aquello que emprenden, se imponen metas excesivamente elevadas y se esfuerzan en lograr el éxito a niveles cada vez más altos, surgiendo en consecuencia el "Síndrome del Impostor", término que se utiliza para designar las experiencias de falsedad intelectual que las mujeres de alto logro perciben (Clance e Imes, 1978), hace referencia a la aparición de una autoestima extremadamente baja por la atribución de sus éxitos a factores externos y no relacionados con el esfuerzo personal, percibiendo con ello su éxito inmerecido (Reis, 1999); ante esto, reniegan de su inteligencia al ser contrario su éxito a sus expectativas sociales y a su autoconcepto, justificando sus logros con la creencia de haber engañado a los demás (Kerr, 1997). Entre los aspectos que contribuyen a su aparición, algunas dinámicas familiares y los estereotipos sociales (Clance e Imes, 1978). Parece asimismo que las chicas tienen un alto nivel de insatisfacción personal y que tienden a magnificar sus errores, debido a su elevado nivel de autocrítica (Domínguez, 2003). A pesar de destacados logros académicos y profesionales, las mujeres que experimentan el fenómeno del impostor persisten en creer que en realidad no son brillantes y tienen engañadas a aquellas personas que piensan lo contrario.

Otra de las consecuencias derivadas del perfeccionismo en las chicas de altas capacidades, es el "*Síndrome de la abeja reina*" (Pérez, 2002), que describe a una mujer capaz de tener éxito como un hombre en tareas laborales, mientras que mantiene simultáneamente su feminidad logrando también el éxito como esposa y madre. Se agotan a sí mismas intentando hacer todo bien, a menudo con ayuda mínima de sus parejas y se sienten culpables de no haber dedicado suficiente tiempo para atender a la familia y a la profesión. Como se puede apreciar, la mujer continua debatiéndose entre ambivalencias sociales, por una parte, se le transmiten comportamientos y valores estereotipados típicamente femeninos, como son el cuidado del hogar y de la familia, y por otra se la presiona para desarrollar su profesión con los mismos derechos e igualdad de oportunidades que los varones, teniendo como consecuencia la aparición de este síndrome.

### **3. SITUACION DE RIESGO: NECESIDAD DE ATENCIÓN TEMPRANA Y ASESORAMIENTO Y ORIENTACIÓN**

La situación de la mujer de altas capacidades es la consecuencia de las condiciones que se han analizado anteriormente, ya que la transmisión propia de su papel de género, la falta de la suposición de alta capacidad en la mujer, la escasez de modelos femeninos relacionados con su capacidad, sus dificultades de identificación y, por consiguiente, su inatención educativa, el conflicto entre su capacidad y la asunción de roles y estereotipos de género, han ayudado a que estas pasen desapercibidas y a la inexistencia de propuestas educativas que optimicen su desarrollo. Asimismo, su inseguridad, su percepción de diferencia y de incompreensión de sus comportamientos, así como los escasos refuerzos sociales conllevan a su enmascaramiento en etapas críticas de su desarrollo, como ocurre durante la adolescencia.

Todo ello evidencia la urgente necesidad de realizar estudios e investigaciones que propicien el conocimiento de estas niñas para que sean diagnosticadas tempranamente. Las expertas en la investigación de la mujer de capacidad superior, consideran la identificación como prioritaria para evitar la pérdida de su potencial, (Silverman, 1999, Reis, 1999, Kerr, 1997, 1999), de hecho la detección temprana podría evitar esta situación, ya que en las primeras etapas de la educación primaria obligatoria es donde la alta capacidad de las niñas es más evidente (Kerr, 1997).

Dadas las características del desarrollo temprano de las niñas y a fin de evitar la influencia devastadora del proceso de socialización, se considera que la identificación de las chicas de altas capacidades intelectuales debe realizarse entre los cuatro y los seis años (Callahan, 1999; Silverman, 1999). Según Silverman, (1999), a la edad de ocho o nueve años, la influencia del proceso socializador es muy elevado y las chicas responden en las evaluaciones a los conceptos de los que se sienten seguras.

Otro aspecto que en la literatura referida a las chicas de capacidad superior se aprecia como prioritaria es la orientación tanto a las niñas como a sus familias, (Domínguez, 2003; Freeman, 2004; Garrison, 1989; Kerr, 1997; Pérez y Domínguez, 2000; Pérez, 2002; Silverman, 1999).

La necesidad de desarrollar programas específicos para las niñas de altas capacidades es imprescindible, ya que es necesario fomentar su seguridad, motivación, expectativas, nivel de logro, pero también sus relaciones interpersonales. En estos programas adquiere relevancia la motivación para el éxito profesional y laboral, a fin de mantener sus aspiraciones (Kerr, 1997; Pérez y Domínguez, 2000; Preckel y col, 2008), sobre todo durante la adolescencia, etapa en la que se inicia el declive de estas chicas y en la adultez.

Asimismo, los autores sugieren la necesidad de incorporar en los programas específicos para chicas de altas capacidades intervenciones dirigidas a desarrollar su

autoconcepto y seguridad para las áreas curriculares relacionadas con los campos científico-tecnológicos (Freeman, 2004; Preckel y col, 2008), ya que las niñas necesitan percibir que pueden alcanzar sus metas, lo que indica que estos programas deben ir orientados al desarrollo de la autoestima y la consecución de logros a fin de ayudar a las chicas de altas capacidades en la obtención del éxito personal y profesional.

Las chicas de capacidad superior precisan también intervenciones educativas adecuadas, dado que la inatención de las personas de altas capacidades conduce según algunos autores al desarrollo de problemas socioemocionales (Touron y Reyero, 2003), lo cual comprometería aún más el óptimo desarrollo de estas jóvenes.

En relación a la atención educativa es necesaria la formación y el asesoramiento de los profesionales de la educación que tan directamente implicados están en el desarrollo de la personalidad y del potencial de niñas, jóvenes y mujeres de altas capacidades.

Atendiendo a las necesidades de orientación que precisan las chicas dotadas diversos autores (Domínguez, 2003; Freeman, 2004; Garrison, 1989; Kerr, 1997; Noble, 1987, Pérez y Domínguez, 2000; Pérez, 2002) han indicado algunas de ellas, entre las que podemos mencionar las siguientes:

- 🚩 Las intervenciones para el desarrollo psicológico de las niñas y jóvenes, encaminada al desarrollo de su potencial.
- 🚩 Potenciar la detección temprana para evitar el ocultamiento y la pérdida de potencial.
- 🚩 Educación psicológica: para que se facilite sus elecciones personales, sobre todo a aquellas que están relacionadas con el itinerario educativo y profesional y la vida familiar.
- 🚩 La psicoterapia feminista: dirigida a todas las edades y encaminada a desarrollar la autonomía, independencia, estabilidad emocional, autoafirmación, autoestima y competencia social.
- 🚩 Orientación sobre las dificultades y conflictos propios de su desarrollo, de su sexo y de sus capacidades.
- 🚩 Orientación profesional: en este caso dirigida a ayudarles a planificar su estilo de vida y su éxito profesional y personal.
- 🚩 Orientación específica, en este caso, durante la educación primaria y secundaria, que las animen a cursar y elegir itinerarios educativos y profesionales en el campo de las Ciencias y congruentes con su personalidad.
- 🚩 Fomento de actividades que mantengan altas sus expectativas académicas y profesionales.
- 🚩 Exposición a modelos de rol femeninos de éxito y no estereotipados.
- 🚩 Posibilitar el mentorado durante su vida académica que oriente sus elecciones.
- 🚩 Fomentar los grupos de apoyo.

- 🚦 Inclusión en programas de desarrollo para chicos y chicas de capacidad superior.
- 🚦 Fomentar las relaciones sociales con chicos y chicas con alta capacidad intelectual, sobre todo con éstas a fin de reforzar su identidad como dotada.
- 🚦 Programas para la educación de los padres y la orientación familiar, con el fin de ayudarles a reconocer y aceptar la capacidad de sus hijas. Las familias necesitan aprender como apoyar a sus hijas, fomentar la autonomía y su desarrollo personal, así como para el desarrollo de modelos comunicativos que faciliten el diálogo, la toma de decisiones y el espíritu crítico. Asignación de roles no estereotipados ni sexistas.
- 🚦 Programas de formación para el desarrollo del personal educativo, que facilite el reconocimiento de las chicas dotadas, para aceptar sus características y diferencias, la posibilidad de ofrecer actividades intelectuales que desarrollen su potencial.
- 🚦 Programas de investigación comprensivos.

En relación a las necesidades que las chicas de altas capacidades tienen respecto a su inclusión en programas de atención específicos, las investigaciones parecen indicar que las chicas que participan activa e intensivamente de dichos programas suelen desarrollar más altas aspiraciones profesionales (Tomlinson-Kearsey y Smith- Wuberry, 1983).

A continuación se muestra un cuadro con la recopilación de las diversas actuaciones que atendiendo a diversas perspectivas, por un lado la atención específica con las chicas y con sus familias; por otro, la actuación de las políticas educativas respecto a la formación del profesorado y a la promoción de la investigación en este campo, podrían paliar las consecuencias negativas que la falta de atención y el proceso de socialización pueden desencadenar en las mujeres de altas capacidades intelectuales.

ORIENTACIÓN Y ASESORAMIENTO EDUCATIVO PARA LAS CHICAS	
Acciones educativas.	Deteccion temprana.
Mentorazgo.	Asesoramiento academico y profesional.
Flexibilización del currículum.	Inclusión en programas especificos para atención a alumnado con altas capacidades.
Inmersión en el currículum de ciencias.	Relaciones sociales con pares de altas capacidades.
Exposición a modelos de mujeres con alto logro y éxito social.	

<b>ASESORAMIENTO PSICOLÓGICO</b>	<b>ASESORAMIENTO Y ORIENTACIÓN A LAS FAMILIAS</b>
Aceptación de sus capacidades.	Escuela de padres.
Desarrollo de su autoconcepto y de su autoestima.	Asesoramiento psicológico.
Autoafirmación de su personalidad.	Orientación para la aceptación del diagnóstico de sus hijas.
Mejora de las relaciones sociales.	Comprensión de las características y necesidades de las niñas.
<b>ACTUACIONES CON EL PROFESORADO</b>	<b>NIVEL SOCIOEDUCATIVO</b>
Formación específica inicial y permanente.	Formación específica inicial y permanente.
Orientación y asesoramiento para actuaciones educativas.	Orientación y asesoramiento para actuaciones educativas.
Orientación para la identificación y el diagnóstico.	Desarrollo de programas de investigación.

Tabla 8. Asesoramiento y Orientación de las chicas de altas capacidades

En síntesis, se puede decir que la situación de las niñas y jóvenes de capacidad superior ha mejorado actualmente con la evolución del papel de la mujer en la sociedad. Sin embargo, se ha constatado a lo largo de este capítulo cómo la brecha de género y el techo de cristal persisten, dado que se continúan transmitiendo estereotipos de género procedentes de los diferentes agentes socializadores: familia, escuela, amigos y medios de comunicación, que transmiten mensajes subliminales en cuanto al papel de la mujer en la sociedad.

Asimismo, se ha observado que la mujer continúa optando entre valores femeninos que le condicionan su éxito profesional y social en las mismas condiciones que los varones, a pesar de las igualdades sociales que actualmente están establecidas; de hecho, se ha puesto de manifiesto la ambivalencia a la que se ve sometida la mujer en cuanto a opciones profesionales y su relación con la familia, en donde influye la escasa manifestación de modelos femeninos socialmente valoradas por su capacidad, que conduzcan a ejercer profesiones y roles con un status similar al de los hombres.

Por otra parte, se sabe sobradamente que la identificación de niñas de alta capacidad se hace más difícil a partir de los diez u once años en beneficio de los niños, pasando las capacidades inadvertidas y llegando a verdaderos conflictos intrapersonales que les llevan a conformarse con la elección de estudios y trabajos inferiores a sus capacidades y a su potencial de aprendizaje, donde puedan compaginar sus responsabilidades familiares o el abandono de estos por la falta de estimulación y el cuidado de la familia y el hogar.

Por consiguiente, consideramos prioritaria la realización de esfuerzo por parte de las políticas educativas, de la sociedad y de la comunidad educativa para que se garanticen en estas niñas los principios en los que se basa la educación inclusiva actual, a fin de prevenir el ocultamiento de sus capacidades, la pérdida de su potencial y el desarrollo inferior de su personalidad, persiguiendo, con ello, una mayor aceptación personal y social de sí mismas, así como mayor seguridad, confianza y determinación en elecciones educativas y profesionales acordes con sus potencialidades, en beneficio de su satisfacción con los logros alcanzados.

También es fundamental para que se produzca este cambio la formación de los maestros y maestras, con la intención de facilitar su detección, que llevaría a una temprana implementación de actuaciones para la atención personal, social y educativa a estas niñas, así como a sus familiares, proporcionándoles apoyos, modelos y expectativas que puedan ayudarles a comprender la razón de sus diferencias individuales, la aceptación de su capacidad y el reconocimiento de su valía personal y social a fin de conseguir atribuciones positivas de sí mismas que incrementen su autoestima y su motivación, erradicando con ello el ocultamiento de su capacidad durante las etapas de riesgo como puede ser el paso a la adolescencia y a la Universidad.



## **CAPITULO IV. EDUCACIÓN Y SISTEMA DE IDENTIFICACIÓN DEL ALUMNADO DE ALTA CAPACIDAD INTELECTUAL**

Como se ha manifestado en capítulos anteriores de este trabajo, la investigación de la alta capacidad intelectual es un tema bastante reciente en España, pero que ha adquirido en poco tiempo gran relevancia. La aceptación social de la existencia de diferencias de este alumnado respecto a sus compañeros no dotados, así como la toma de conciencia de que al igual que sus pares pueden manifestar diversas dificultades en su proceso de enseñanza-aprendizaje, ha promovido una inquietud por conocer quién puede ser una persona de altas capacidades, por comprender sus características y sus necesidades personales y educativas. La concienciación de esta realidad conlleva un gran reto para los Sistemas Educativos que han de asumir la responsabilidad de dar respuesta a las necesidades formativas que este alumnado precise.

Las políticas educativas del siglo XXI en consonancia con una sociedad cambiante que requiere una educación plural, eficiente y de calidad, han fundamentado la educación en el principio de inclusividad, promoviendo que desde esta perspectiva la igualdad de oportunidades y la equidad se conviertan en ejes vertebradores de un Sistema Educativo que ha de responder a las necesidades que los estudiantes puedan manifestar, con la finalidad de que cualquier alumno desarrolle sus potencialidades y adquiera competencias que faciliten su adaptación y desenvolvimiento personal, social y cultural en beneficio del impulso de la excelencia. De este modo, la atención a la diversidad se convierte en uno de los pilares fundamentales de la educación de calidad y con ello, la atención de las necesidades educativas del alumnado de altas capacidades intelectuales; sin embargo, la actuación respecto a estos estudiantes es aún insuficiente, lo que convierte la implementación de medidas educativas en un reto muy importante para los Sistemas Educativos y, por consiguiente, para las Políticas Educativas de este siglo.

El alumnado de altas capacidades intelectuales se encuentra a nivel legislativo incluido en el colectivo de alumnos que precisan atención educativa, puesto que son considerados personas que presentan necesidades educativas especiales, pero no ha sido siempre así. Aunque sus necesidades fueron subrayadas por el Consejo de Europa en 1994 y en la Conferencia Mundial de Educación sobre NEEE: Acceso y Calidad (Salamanca, 1994), la atención a la diversidad ha estado dirigida fundamentalmente al alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) asociada a discapacidad o a dificultades de aprendizaje (Blanco, Ross y Benavides, 2004; Pérez y Losada, 2006), aspecto que queda evidenciado ante la consolidada normativa educativa existente respecto a estos estudiantes. Entre sus causas los mitos respecto a la alta capacidad; se ha interpretado durante bastante tiempo que el alumnado de altas capacidades no podía manifestar necesidades educativas, ya que se ha asociado la alta capacidad con el alto rendimiento y con el éxito en la consecución

de logros educativos. Creencia totalmente alejada de la realidad, tal y como lo prueban las diversas investigaciones (Pérez y Lorente, 2006; Del Caño, Elices y Plazuelo, 2006).

En investigaciones recientes realizadas en Europa referidas a la situación educativa del alumnado de altas capacidades se indica que el 64% de los países europeos consideran que estos manifiestan necesidades educativas. Entre estos países se encuentra España, que ha desarrollado una abundante normativa para la atención a la diversidad de estos estudiantes, aunque algunos autores señalan que su aplicación a la práctica ha sido irregular (Pérez y Losada, 2006). Actualmente se incluye al alumnado de altas capacidades en el colectivo de estudiantes que presentan Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), tal y como ha sido recogido en la Ley Orgánica de 2/2006, de 3 de mayo de Educación, y en la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de educación de Andalucía, (BOJA núm., 252, 26/12/2007). Esta consideración es fruto de un proceso de concienciación extenso que se ha ido asumiendo cada vez más (Rayo, 2002) y en el que han tenido gran influencia las asociaciones de altas capacidades. Destacar también que en esta normativa se ha puesto gran énfasis tanto en la atención a la diversidad como en la detección e identificación temprana y en la relación con las familias de estos estudiantes.

A pesar de la existencia de un marco legislativo aparentemente consistente para que cualquier estudiante que manifieste una (NEAE) sea atendido, éste debe ser previamente diagnosticado, lo que convierte al proceso de identificación y diagnóstico en el primer paso para abordar la atención del alumnado con altas capacidades (Beltrán y Pérez, 1993; Kaufman y Sternberg, 2008); pero para ello se necesita como prerrequisito imprescindible que estén establecidos criterios de clasificación claros y unánimes, a fin de ofrecer respuestas educativas acorde con las necesidades que este alumnado presenta.

Como ya quedó especificado en el primer capítulo de este trabajo, la identificación del alumnado de altas capacidades depende del marco teórico para su conceptualización, ya que constituye la fundamentación en la que se debe basar tanto la investigación como el procedimiento de identificación y diagnóstico. El marco teórico conceptual es el que debe guiar los pasos a seguir en el establecimiento de criterios, objetivos y selección de instrumentos de evaluación, (éstos han de ser revisados para que sean acordes con las nuevas tendencias en el estudio de la superdotación), las actuaciones educativas y los programas de desarrollo desde un punto de vista educativo y social.

Sin embargo, dadas las circunstancias de falta de consenso entre los investigadores respecto a quién es o no superdotado y que ya fueron analizadas, aún no se ha podido proporcionar un modelo teórico aceptado unánimemente y del que se puedan derivar criterios uniformes para la identificación del alumnado de altas capacidades, aspectos que son relevantes tanto para la detección como para la atención educativa de las personas de altas capacidades intelectuales, lo que ha propiciado la aparición de obstáculos en la identificación

de estos estudiantes y, como consecuencia, que muchos de estos niños y niñas pasen desapercibidos, no pudiendo ser diagnosticados.

La red educativa internacional Eurydice publicó en el año 2006 un informe en el que se indicaba que el alumnado con altas capacidades representaba del 3% al 10% de la población escolar. Los datos de los expertos referidos al diagnóstico de estos estudiantes destacan que del 30 al 40% de la población de capacidades superiores no es identificada (Pérez, 2011), porcentaje considerable, dado que el criterio estipulado para el diagnóstico de la alta capacidad se encuentra establecido entre el 3 al 5% superior de la población.

Generalmente, la identificación del alumnado de altas capacidades ha estado vinculada a la manifestación de un rendimiento excepcional en cuanto a los logros académicos, entendiendo, ante las falsas creencias de tipo social, que estos estudiantes debían destacar en todos los ámbitos y todas las materias excluyendo, de este modo, a todos aquellos alumnos y alumnas que no cumplieren esta visión; esta idea proviene de la asunción de que este tipo de estudiantes están sobreformados debido a sus potencialidades, no precisando, por tanto, ningún tipo de necesidad educativa ni social y excluyéndolos de cualquier medida de atención a la diversidad. Sin embargo, la revisión de la literatura en este campo indica todo lo contrario, la existencia de alumnos que no pueden manifestar un elevado rendimiento debido a bajo rendimiento o fracaso escolar, o a que poseen alguna necesidad educativa como en el caso de los niños con doble excepcionalidad. No podemos olvidar en este tema la problemática relacionada con el género y donde las chicas de capacidades superiores, destacan por los obstáculos que la sociedad y la aculturación de género -que aún persiste- producen en su identificación.

Por otra parte, el ámbito educativo es uno de los contextos determinantes en el desarrollo de la eminencia; por tanto los docentes no solo desempeñan un papel relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado de altas capacidades, sino que además, son considerados uno de los recursos humanos fundamentales en el proceso de identificación y diagnóstico de este alumnado (Miller, 2009), en el apoyo y supervisión de las medidas educativas dirigidas a atender a los niños y jóvenes superdotados y con talento.

Por consiguiente, un requisito imprescindible tanto para la identificación como para la atención educativa de calidad a la población de alta capacidad intelectual es la formación del profesorado, formación que debe abarcar tanto la formación inicial como la formación permanente; de hecho, las investigaciones indican que el profesorado no tiene una formación inicial adecuada para contribuir a la identificación de estos alumnos (Whitmore, 1985), y que éstos tampoco tienen pautas claras respecto al aprendizaje de este alumnado, no siendo considerados buenos identificadores (Sánchez Manzano, 1999.).

Los estudios llevados a cabo en Europa indican que en la mayoría de los países la formación inicial del alumnado es escasa (Informe red internacional educativa Eurydice, 2006;

Pérez, Losada y González, 2009); asimismo, las investigaciones realizadas con alumnos y alumnas de magisterio señalan que estos refieren la necesidad de una adecuada formación en este área (Del caño, 2001; Castro, 2005; Medina, 2006).

Estos resultados son coincidentes con la formación permanente del profesorado, lo que indica que los esfuerzos que se llevan desde las administraciones educativas son insuficientes, poniendo en evidencia la urgente necesidad de incidir en este aspecto, dado que los docentes son uno de los recursos más importantes para el diagnóstico del alumnado de capacidad superior.

Por tanto, no solamente es necesario promover políticas educativas activas que faciliten la inclusión de estos alumnos, también estas han de apostar por ofrecer una adecuada formación al profesorado y potenciar el conocimiento y la concienciación social del alumnado de altas capacidades intelectuales, con la finalidad de construir actitudes positivas hacia estos estudiantes para que, con ello, se puedan desechar las falsas creencias y mitos acerca de sus características evitando, de este modo, su rechazo social.

En definitiva, en este capítulo se abordará la situación educativa del alumnado de altas capacidades intelectuales, reflexionando, para ello, acerca de los sistemas de identificación de las políticas europeas; se analizará por una parte, la política general europea mediante las investigaciones llevadas a cabo por Mönks y Pflüger (2005), las conclusiones realizadas en este aspecto por la investigación europea realizada por la Red Educativa Internacional Eurydice (2006) y la revisión realizada por Pérez y Losada, (2006) de los resultados de la investigación de Persson, Joswing y Balog, (2000). A continuación, nos centraremos en la política educativa general española y, sobre todo, en la normativa de la Comunidad Andaluza. Una vez proporcionada una visión general de los sistemas de identificación europeos, se hará una reflexión acerca de la importancia del procedimiento de diagnóstico del alumnado de altas capacidades, así como las dificultades y obstáculos que pueden condicionar o incidir en dicho proceso; por último, nos centraremos en el profesorado como parte integrante de los recursos humanos fundamentales, tanto en la identificación como en la implementación de actuaciones educativas del alumnado de altas capacidades intelectuales.

## **1. EDUCACIÓN DEL ALUMNADO CON ALTA CAPACIDAD INTELECTUAL**

La educación es un derecho fundamental para todos los ciudadanos y así queda recogido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, aprobada por las Naciones Unidas en la resolución 217 A (III) de 1948 en su artículo 26.1. Con la aprobación de la Declaración de los Derechos del Niño (1959) se incluían como principios: la educación y el derecho a la igualdad. El derecho a la educación fue ratificado en el Pacto de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), art 13 y 14 y en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), art 28 y 29, aceptada universalmente; éste fue renovado en la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de

Aprendizaje en Jomtien, (Tailandia, 1990) y en la Cumbre Mundial a favor de la Infancia (Nueva York, 1990), en las que se aprueba el objetivo de la Educación para Todos antes del año 2000.

Las iniciativas universales para la atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales, (actualmente denominado “*alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo*” (NEAE), en el que está incluido el alumnado con alta capacidad intelectual), se toman en la Conferencia Mundial de Educación Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (Salamanca, 1994), en ella se proporciona su concepto como el que hace referencia “a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje”.<sup>27</sup> En su Marco de Acción indica la necesidad de atención educativa incluyendo al alumnado de alta capacidad intelectual, que es considerado población con necesidades educativas especiales que requiere la implementación de actuaciones educativas dentro del contexto escolar, así manifiesta:

*“El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños **bien dotados**,.....”*<sup>28</sup>

En este contexto y con la finalidad de promover actuaciones educativas para todos, hace referencia a la necesidad de establecer políticas educativas lo más adecuadas posibles a fin de garantizar y dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes que manifiesten algún tipo de necesidad, *-en el que queda incluido, como hemos observado anteriormente, el alumnado de alta capacidad intelectual-*, a fin de promover tanto la igualdad de oportunidades como la equidad y permitir que todos los jóvenes desarrollen tanto su potencial como su personalidad. De este modo, surge la concepción de una escuela inclusiva para todos, desde la que actualmente se enmarca la atención a la diversidad.

Las Políticas Educativas del siglo XXI, siguiendo los principios de una educación inclusiva, apuestan por una educación de calidad en la que el **derecho a la educación**, la **equidad** y la promoción de las mismas **oportunidades para todos los niños y niñas** sea una condición prioritaria, a fin de evitar la discriminación y la falta de atención, compensando, de este modo, las posibles desigualdades que puedan derivarse de las necesidades que precise cualquier niño o niña con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE).

Sin embargo, a pesar de la evolución en la implementación de actuaciones educativas para las poblaciones con necesidades específicas de apoyo educativo, y que generalmente se encuentran recogidas en la normativa vigente de cada país, la atención al alumnado de alta capacidad es aún inadecuada e insuficiente, no habiendo superado la educación diferenciada y homogénea que existe en algunos centros educativos (Del Caño y otros, 2006); motivo por el

---

<sup>27</sup> Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, 1994, Pág. 28. Disponible en <http://www.unesco.org>.

<sup>28</sup> *Ibidem*. Pág. 59.

que la educación del alumnado con capacidad superior constituye uno de los retos fundamentales para los sistemas educativos y, por consiguiente, para las políticas educativas inclusivas.

De las posibles causas que han contribuido a esta situación se pueden destacar las siguientes:

### **1) La atención a la diversidad en las políticas educativas**

En España existe una abundante normativa reguladora de la educación respecto a la atención a la diversidad, que ha priorizado desde 1945 al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), derivado de características personales asociadas a Necesidades educativas especiales (NEE), ya sean por discapacidad o por dificultades de aprendizaje. (Blanco, Ross y Benavides, 2004; Pérez y Losada, 2006).

En la Conferencia Mundial de Educación Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, (Salamanca, 1994), ya se expresaba la necesidad de atención del alumnado con alta capacidad intelectual, al considerar que sus necesidades educativas estaban quedando desatendidas<sup>29</sup>.

A este respecto Blanco, Ross y Benavides (2004), consideran que: *“Las demandas educativas de estos alumnos no son suficientemente atendidas por los sistema educativos, al estar más preocupados por la atención de otro tipo de alumnado con discapacidad o problemas de aprendizaje siendo preciso no olvidar que si no reciben una atención educativa a sus capacidades y necesidades específicas, también pueden presentar dificultades de aprendizaje o alteraciones en la personalidad y del comportamiento, por ello, es impostergable que los sistemas educativos y las escuelas desarrollen acciones orientadas a proporcionar una respuesta educativa que promueva el pleno desarrollo, aprendizaje y participación de estos escolares”*<sup>30</sup>.

A pesar de ello, en el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (MEC, 1989), se hace una mención específica al alumnado con altas capacidades y posteriormente se le reconocerá como sujeto con necesidades educativas especiales en el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de los alumnos con necesidades educativas especiales y en el Decreto 213/1995, de 12 de septiembre, por el que se regulan los Equipos de Orientación Educativa.

A partir de este momento se ha desarrollado en España respecto al resto de países europeos un marco teórico legislativo avanzado y específico en cuanto a la atención a la

---

<sup>29</sup>Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, 1994. Pág. 59

<sup>30</sup>Blanco, R., Ros, C.G. y Benavides, M. (2004). Respuesta educativa para los niños con talento. En La educación de niños con talento en Iberoamérica. Disponible en [http:// www.unesco.org](http://www.unesco.org). Pág. 49

diversidad del alumnado con capacidad superior, que no se encuentra suficientemente consolidada debido a su irregular práctica educativa. (Pérez y Losada, 2006).

## **2) Factores relacionados con el estudio propio de la capacidad superior, como pueden ser, entre otras**

2.1. El propio proceso de identificación y las dificultades que en este se pueden derivar, en parte por las características de estos alumnos, su gran variabilidad y, por consiguiente, heterogeneidad.

2.2. La falta de información y el desconocimiento de muchos profesionales pertenecientes a ámbitos fundamentalmente educativos, etc. Respecto a este apartado, (Coriat, 1990; Del Caño, 2001; Sánchez Manzano, 1999), entre otros, coinciden al especificar que los profesores no tienen pautas claras acerca del aprendizaje de este alumnado. Generalmente, los niveles formativos de éstos suele ser mayor en aquellos estudiantes que requieren actuaciones educativas por presentar Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, debido a discapacidad (Mönks, Katzko y Boxtel, 1992; Urban y Sekowski, 1993).

## **2. SISTEMA DE IDENTIFICACIÓN DE LA CAPACIDAD SUPERIOR**

### **2.1. Marco Europeo de Educación.**

En la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos, realizada en Jomtien, (Tailandia, 1990) y en la cumbre Mundial a favor de la Infancia (Nueva York, 1990), se aprueban los nuevos planteamientos de los Sistemas Educativos en Europa, produciéndose desde este momento un gran reto para las Políticas educativas europeas ante la necesidad de implementar actuaciones educativas desde el marco de una educación inclusiva; asimismo, se han iniciado actuaciones en el ámbito de la capacidad superior, con el fin de seguir las recomendaciones dadas por el Consejo de Europa n.º 1248, 1994 que versaban sobre la necesidad de investigar en este campo, legislar un marco educativo, adoptar medidas educativas y proporcionar la formación del profesorado. Estas actuaciones han supuesto un gran esfuerzo acorde con una sociedad plural y cambiante que precisa de sistemas educativos de calidad que promuevan la excelencia educativa y el derecho a la educación para todos los ciudadanos. Con el fin de analizar la situación de la atención educativa al alumnado de capacidad superior en Europa, se han realizado diversos estudios; entre estos destacan la revisión realizada por la Red Educativa Internacional Eurydice, que dio lugar a la publicación del Informe Eurydice, (2006), el estudio de Mönks, F y Pflüger (2005), y el realizado por Persson, Joswig y Balog, (2000). El trabajo de estos últimos autores ha sido revisado y actualizado por Pérez y Losada (2006), estas autoras efectúan un análisis comparativo sobre la situación de veinticuatro países europeos (Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, Eslovenia, España, Finlandia, Francia, Grecia, Holanda, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Letonia,

Luxemburgo, Noruega, Polonia, Portugal, Reino Unido, Rumania, Rusia, Suiza y Suecia), basado en seis variables:

- ✚ Legislación.
- ✚ Inclusión del alumnado de capacidad superior como grupo de necesidades educativas especiales.
- ✚ Medidas educativas.
- ✚ Actividades extracurriculares.
- ✚ Competiciones.
- ✚ Programas de verano y funcionamiento de escuelas específicas.

Mönks, F y Pflüger (2005), llevan a cabo una investigación acerca de los modelos de identificación seguido por los países de la Comunidad Europea, que se inicia en 2001. En este estudio se comparan los datos de veintiún países europeos hasta finales de 2004, los países analizados son los mismos que los revisados en el documento anterior, a excepción de Islandia, Noruega y Rusia.

El procedimiento seguido fue la elaboración y aplicación de un cuestionario para la recogida de datos donde se incluían seis temas:

- ✚ Legislación
- ✚ Disposiciones específicas
- ✚ Identificación de criterios
- ✚ Formación profesional.
- ✚ Investigación, atención y orientación profesional
- ✚ Prioridades y expectativas.

Los resultados de este estudio fueron publicados en el artículo **“21 países europeos”**.

En cuanto a la investigación llevada a cabo por la Red Educativa Internacional Eurydice en Europa durante el curso académico 2005/2006, se analiza la política educativa de atención al alumnado de capacidad superior en treinta países miembros de dicha red educativa, los resultados obtenidos en este estudio han sido publicados en un artículo denominado **“medidas educativas específicas para promover la sobredotación en los centros escolares europeos”**. En este estudio se han analizado los países anteriormente mencionados, a los que se han incorporado: Lituania, Liechtenstein, Eslovaquia, Malta, Bulgaria, Chipre, y República Checa; en este caso se han analizado tres variables:

- ✚ Conceptualización europea de la capacidad superior, en este apartado se incluyen los criterios de clasificación que los diferentes países llevan a cabo para la detección del alumnado de capacidad superior.
- ✚ Medidas educativas.
- ✚ Formación del profesorado.



En este capítulo no se hará referencia a la conceptualización de la alta capacidad intelectual, dado que la información referida a esta cuestión se ha incluido en el tema correspondiente a la revisión conceptual. Por tanto, solamente se analizarán los criterios de clasificación llevados a cabo en los países de la Unión Europea y los tipos de medidas educativas respecto a este alumnado. En cuanto a la variable referida a la formación del profesorado, será abordada al final de este capítulo.

Con los estudios anteriores se hace una revisión de estos treinta y un países europeos respecto a las siguientes variables:

- ✚ Legislación.
- ✚ Identificación de criterios
- ✚ Inclusión del alumnado de capacidad superior como grupo de necesidades educativas especiales.
- ✚ Medidas educativas.




En cuanto a la primera variable referida a la normativa legislativa vigente, los datos reflejan que en el (61,3%) de estos países, no existe una legislación específica para el alumnado de capacidad superior. (Bélgica, Dinamarca, Holanda, Luxemburgo, Portugal, Islandia, Italia, Letonia, Rusia, Finlandia, Polonia, Reino Unido, Rumania, Suecia, Chipre, Bulgaria, Malta, Liechtenstein y Eslovaquia), mientras que se encuentra incluida en el (38,7%) de los Países Europeos.

Respecto al establecimiento de criterios para la identificación de este alumnado, el (56,6%) de los países (Bélgica, R. Checa, Letonia, Austria, Polonia, Eslovenia, Reino Unido, Liechtenstein, Bulgaria, Alemania, Irlanda, Lituania, Portugal, Hungría, España, Francia y Rumania), tienen establecido criterios de clasificación para la identificación de la población de alta capacidad, mediante evaluación psicológica en la que se evalúa la aptitud o el potencial y los logros o rendimiento. En veinticinco de los países (83,3%), se realiza una evaluación del desarrollo, intelectual, socio-afectivo, físico y artístico, llevándose a cabo una evaluación completa de los cuatro aspectos del desarrollo, en el (33%) de ellos, (Bélgica, R. Checa, Italia, Países Bajos, Liechtenstein, Chipre, Alemania, Malta, Eslovaquia, Bélgica francesa, España). El (23,3%) de estos países (Dinamarca, Grecia, Letonia, Polonia, Reino Unido, Islandia, Bulgaria), evalúan todos los aspectos excepto el socioemocional. Generalmente los aspectos más evaluados son los aptitudinales, que se realizan en el (50%) de los países, (Bélgica, R. Checa, Austria, Eslovenia, Reino Unido, Liechtenstein, Bulgaria, Alemania, Irlanda, Lituania, Portugal, Hungría, España, Francia y Rumania), a los que les sigue, con el (46,6%), aquellos que evalúan el rendimiento académico (Letonia, Austria, Polonia, Eslovenia, Reino Unido, Escocia, Liechtenstein, Bulgaria, Irlanda, Lituania, Portugal, Hungría, Francia y Rumania). Tan solo en cuatro de los países europeos (13,3%), se realiza una evaluación completa, en la que se estudian, tanto las aptitudes, el potencial, rendimiento y las cuatro áreas del desarrollo anteriormente mencionadas; estos países son: Austria, Eslovenia, Lituania y Rumania. En

cambio, en el (36,6%) de los países, (Bélgica- comunidad francesa y comunidad flamenca, Dinamarca, Estonia, Grecia, Italia, Chipre, Luxemburgo, Malta, Países Bajos, Eslovaquia Estonia, e Islandia), los criterios de identificación no están definidos.

Los países que consideran que los estudiantes de capacidad superior son sujetos con necesidades educativas especiales son el (64,5%), Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, Eslovenia, España, Francia, Holanda, Hungría, Irlanda, Grecia, Luxemburgo, Portugal, Reino Unido, Suiza, Bulgaria, Malta, República checa, Estonia y Eslovaquia), en el resto de países el (36,6%) no se incluyen dentro de este concepto aunque exista legislación vigente respecto a este alumnado.



Entre los tipos de medidas educativas que fundamentalmente se implementan están recogidas en la legislación vigente de cada país y se desarrollan dentro del sistema educativo. Estas medidas son las siguientes:

-  Enriquecimiento curricular
-  Enseñanza diferenciada
-  Aceleración.

Las medidas de atención educativa se aplican en el (77,4%) de los países, siendo las más utilizadas la flexibilización escolar tanto a inicios de la escolarización como la aceleración en un curso académico durante el periodo escolar; estos son (Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, Eslovenia, España, Francia, Holanda, Hungría, Irlanda, Luxemburgo, Portugal, Reino Unido, Suiza, Bulgaria, Malta, Finlandia, Letonia, Polonia, Rumania, Suecia, Lituania, Liechtenstein, Islandia). En el (13,3%) de los países (Luxemburgo, Suecia, Liechtenstein y Rumania).la aceleración es la única medida adoptada.

Una de las medidas más frecuentes es el enriquecimiento curricular, sobre todo en educación secundaria donde el (63,3%) de los países lo adopta habitualmente, combinado con otras medidas; en educación primaria suele hacerse uso de esta medida educativa en el (43,3%) de los países.

Estas medidas educativas se complementan con otras, como son:

-  Actividades extraescolares, este tipo de actividades no suelen estar recogidas en la legislación vigente y, generalmente, coexisten con las desarrolladas en el ámbito escolar. Esta medida suele ser tan utilizada como la enseñanza diferenciada.
-  Otras medidas educativas, entre las que se encuentran los centros específicos o las redes de apoyo.

## **2.2. Política Educativa Española**

Como se ha especificado anteriormente, España es uno de los países que ha desarrollado un marco legal en el que se contempla la atención educativa del alumnado de capacidad superior. Este marco legislativo en materia educativa se remonta a la década de los

años treinta, así en el Decreto de 7 de agosto de 1939 se estipulaba la concesión de becas para niños de capacidad superior con pocos recursos económicos. A pesar de ello, no se hará una mención específica al alumnado de altas capacidades hasta la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (BOE 6-8-70), que entre sus objetivos se contempla la posibilidad de “ofrecer a todos igualdad de oportunidades”<sup>31</sup>. El capítulo VII dedicado a la Educación Especial vuelve a mencionar a este alumnado indicando en el Art. 49.2., lo siguiente: “se prestará atención especial a los escolares superdotados para el debido desarrollo de sus aptitudes en beneficio de la sociedad y de sí mismos”<sup>32</sup>, en este mismo capítulo hace referencia en el art. 53, a las actuaciones educativas que se llevaran a cabo con este alumnado, de este modo especifica que “ la educación de los alumnos superdotados se desarrollará en los centros docentes de régimen ordinario, pero se procurará que su programa de trabajo, utilizando métodos de enseñanza individualizada les facilite una vez alcanzados los niveles comunes, obtener el provecho que les permitan sus mayores posibilidades intelectuales”<sup>33</sup>.

Aunque en el Real Decreto 710/1982, de 12 de febrero, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo medio de la Educación General Básica, parece que menciona al alumnado con altas capacidades intelectuales al exponer que “los alumnos que, debido a su capacidad superen las enseñanzas del ciclo medio antes de la edad correspondiente, seguirán programas de desarrollo para el cultivo y aprovechamiento máximo de sus capacidades, (.. ).”<sup>34</sup>, no se volverá a hacer referencia a este alumnado de manera explícita, hasta la publicación del Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (MEC, 1989), en el que se indica que estos estudiantes son objeto de necesidades educativas especiales, así dice: “Otra manifestación de las necesidades educativas especiales es la de los alumnos llamados superdotados”<sup>35</sup>.

Asimismo, hace extensible a este alumnado la evaluación psicopedagógica, la propuesta curricular, la necesidad de aplicación de medidas educativas específicas, así como las medidas administrativas a fin de que el sistema educativo ofrezca una respuesta eficaz para este alumnado (MEC, 1989, p. 169).

En la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) hace referencia a todos los alumnos y alumnas con necesidades especiales, sin especificación respecto a la capacidad superior, no volviendo a abordar

---

<sup>31</sup> Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (BOE 6-8-70).

<sup>32</sup> ibídem

<sup>33</sup> Ibídem

<sup>34</sup> el Real Decreto 710/1982, de 12 de febrero, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo medio de la Educación General básica

<sup>35</sup> Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (1989). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

explícitamente al alumnado de capacidad superior hasta el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales (BOE de 2 de junio).

Con este Real Decreto, el alumnado de alta capacidad se convierte en objeto de atención para las necesidades educativas que manifieste, especificándose en el capítulo II tanto su atención educativa como los procedimientos a seguir para su escolarización e identificación; asimismo se contempla la anticipación del inicio de escolarización y la reducción del periodo de escolarización obligatorio aceptándose la aceleración. En la Orden de 24 de abril de 1996 por la que se regulan las condiciones y el procedimiento sobre flexibilización con carácter excepcional del periodo de escolarización obligatoria para los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual (BOE, 3 de mayo), se disponen las actuaciones contempladas en el anterior Real Decreto.

En la política educativa española se produce un cambio con la entrada en vigor de la Ley orgánica de Calidad de la Educación de 10/2002, de 23 de diciembre, LOCE; ahora su objetivo es la calidad de la educación en la que se encuentra la equidad como principio *“para el pleno desarrollo de la personalidad”* y *para garantizar “una igualdad de oportunidades de calidad”*<sup>36</sup>. (Título I, Art. 1 principios).

En el art. 43., se hace referencia al alumnado de altas capacidades especificando que éste ha de ser objeto de atención específica, adoptándose medidas para su identificación, evaluación temprana de sus necesidades y normas de flexibilización independientemente de la edad. (Art. 43. 1.2.3.). Con la intención de desarrollar este artículo se elabora el Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente; en él se indican las medidas de identificación y evaluación temprana, (art. 3), las medidas de atención educativa (art. 4.1.2.3) y en el capítulo II, los criterios generales de flexibilización (art. 7).

Otro cambio supone la aprobación de la actual legislación vigente educativa, con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que concibe la diversidad del alumnado como principio y la atención a la diversidad desde una escuela inclusiva, considerándola el único medio para garantizar el desarrollo de todos, favorecer la equidad y contribuir a una mayor cohesión social. En el Título II, el Capítulo I, hace referencia a las necesidades específicas de apoyo educativo, dedicando la sección 2ª al alumnado de alta capacidad intelectual (art. 76 y 77).

---

<sup>36</sup> Ley orgánica de Calidad de la Educación de 10/2002, de 23 de diciembre, LOCE. (BOE, num.307, 24 de diciembre de 2002).

### **2.3. Política Educativa En La Comunidad Andaluza**

En la Comunidad Andaluza, aunque también se ha priorizado la atención educativa al alumnado con NEAE, debido a discapacidad, se hace mención al alumnado de altas capacidades intelectuales como sujeto de necesidades educativas especiales (NEE) desde el Decreto 213/1995, de 12 de septiembre, por el que se regulan los Equipos de Orientación Educativa, (EOE) en el que se hace referencia a las funciones que han de adoptar éstos.

En la ORDEN de 1 de agosto de 1996, previa evaluación psicopedagógica realizada por los Equipos de Orientación Educativa y siempre que se considere adecuado para el desarrollo personal y la socialización del alumnado, se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. De este modo, se posibilita la aceleración de este alumnado en todos los Centros educativos que imparten enseñanzas obligatorias, ya sea educación primaria obligatoria (EPO) o educación secundaria obligatoria (ESO).

La atención educativa al alumnado de capacidad superior volverá a contemplarse en la ley 9/1999, de 18 de noviembre, de solidaridad en la Educación (BOJA Nº.140, de 2/12/99), que en el Capítulo II hace referencia tanto a las necesidades de atención temprana, (sección 1.a: art. 6.), como a las medidas educativas (sección 3.a). Las actuaciones establecidas se desarrollan en el Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales, dedicando el Capítulo V al alumnado de altas capacidades, regulándose tanto su atención como su escolarización (art. 34 y 35), especificando respecto a su atención, la flexibilización, atención educativa individualiza o en grupos pequeños y la atención en el aula ordinaria mediante programas de enriquecimiento y adaptación curricular. En el art.36., considera la evaluación psicopedagógica parte del proceso de identificación previo al procedimiento de flexibilización del currículo.

La nueva sociedad del conocimiento requiere de una educación plural y de calidad, propiciando en las políticas educativas nuevos retos en beneficio de la excelencia educativa y se aprueba la ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, (BOJA núm. 252, 26/12/2007), que pone gran énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, su detección temprana y la relación con las familias para apoyar el proceso educativo. En el Título II se establecen las diferentes tipologías de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), y en el capítulo III, hace referencia a los mecanismos y las medidas educativas para el desarrollo de las capacidades del alumnado con capacidad superior (sección 1ª aspectos generales, Art. 46.5.). Asimismo en el Título III se dedica el capítulo I al alumnado con NEAE incluyendo a los alumnos y alumnas con altas capacidades, de acuerdo con lo establecido en el art. 71.2 de la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, (Art. 113.3); así

específica: "(...) se considera alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo al que presenta altas capacidades intelectuales de acuerdo con lo establecido en el art. 71.2 de la ley orgánica de 2/2006, de 3 de mayo"<sup>37</sup>

Posteriormente, se elaborará el documento denominado "*Instrucciones de la dirección general de participación y solidaridad en la educación sobre aplicación del procedimiento para flexibilizar la duración del periodo de escolaridad obligatoria, del alumnado con necesidades educativas asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual*", estableciendo tres Instrucciones, conceptualización de la alta capacidad intelectual, criterios generales en materia de atención educativa y procedimientos para la solicitud de flexibilización.

Con la Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docente públicos de Andalucía (BOJA Nº 167, 22/08/2008), se ofrece la conceptualización del alumnado con NEAE haciendo mención específica al de altas capacidades: "*Entendiendo por tal, el alumnado con necesidades educativas especiales, el que se (.....) y el que presente altas capacidades intelectuales*"<sup>38</sup>.

En el Capítulo III hace referencia a las medidas de actuación educativa contemplando la adaptación curricular (art. 12.2., art. 13), como medida para el alumnado con alta capacidad intelectual, desarrollándolas en el Art. 16., "*adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades intelectuales*"<sup>39</sup>: dejando especificado que se pueden contemplar en este caso, tanto medidas educativas extraordinarias como excepcionales. Entre las extraordinarias incluye la ampliación y el enriquecimiento curricular, y en las excepcionales la flexibilización del periodo escolar. Asimismo, constata como requisito previo para la atención e implementación de medidas educativas, la realización de un proceso de identificación, del cual forma parte la evaluación psicopedagógica, llevada a cabo por los equipos o departamentos de orientación educativa (art. 16. 2).

### **3. PROCESO DE IDENTIFICACIÓN Y DIAGNÓSTICO DEL ALUMNADO CON CAPACIDAD SUPERIOR.**

La identificación del alumnado de altas capacidades intelectuales es aún un tema controvertido (Heller, 2004; Peña del Agua, 2006), en parte, por las dificultades de conceptualización de este constructo, como ya se mencionó en el capítulo primero dedicado a abordar este tema: pero también por los estereotipos sociales asociados a esta población superior, entre otras razones porque durante bastante tiempo, e incluso actualmente, se ha

---

<sup>37</sup> Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

<sup>38</sup> Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docente públicos de Andalucía (BOJA Nº 167, 22/08/2008).

<sup>39</sup> Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docente públicos de Andalucía (BOJA Nº 167, 22/08/2008).

mantenido la creencia de que las personas de altas capacidades no precisan atención ni apoyo educativo, dado que sus capacidades han sido consideradas, por sí mismas, una garantía de éxito educativo, social y profesional. Aspectos que han conllevado la dificultad de identificación de este alumnado.

El diagnóstico de cualquier alumno o alumna que precise atención a la diversidad, como en el caso del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), colectivo en el que se encuentra incluido el alumnado de altas capacidades intelectuales, ha de ser entendida como un continuo de la conceptualización, ya que en ésta deben contemplarse los criterios de diagnóstico, el procedimiento a seguir para llevar a cabo éste y los instrumentos que van a aplicarse para la identificación de la población a la que va destinada, en este caso, referida al alumnado de altas capacidades intelectuales. Asimismo, ha de formar parte del proceso educativo (Heller, 2004; Peña del Agua, 2006, Renzulli, 2005) y debe estar incluida en el procedimiento de diagnóstico.

El proceso de diagnóstico debe constituir, por tanto, el primer paso para abordar la atención educativa de cualquier alumno o alumna con NEAE; entre los objetivos prioritarios del diagnóstico debe estar la evaluación del alumnado, a fin de conocer sus características y necesidades individuales, al objeto de implementar actuaciones educativas personalizadas encaminadas a paliar las dificultades detectadas y promover el desarrollo máximo de sus posibilidades. Siguiendo a Benito (2003), *“el objetivo de la evaluación es establecer el punto de partida o la línea base a partir del cual conocer el desarrollo individual del niño, tanto en el área del conocimientos como en el de cualquier otro tipo de comportamiento, y obtener una comprensión global suficientemente amplia desde distintas perspectivas para ofrecer la respuesta educativa más acorde”*<sup>40</sup>.

La evaluación es, como puede apreciarse, uno de los aspectos fundamentales en el proceso de diagnóstico, ya que de ella va a depender la implementación educativa y el tipo de actuaciones acordes con las necesidades que los sujetos precisen, siendo necesario que sean realizadas por profesionales cualificados.

Como se puede observar, el proceso de diagnóstico debe ser considerado como se ha mencionado anteriormente un continuo (Peña del Agua, 2006; Treffinger y Feldhusen, 1996), dado que ha de influir en las actuaciones que se van a llevar a cabo respecto a la intervención educativa.

Este procedimiento ha de ir encaminado a la determinación de las fortalezas y debilidades que los estudiantes de altas capacidades como alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo utilizan en su aprendizaje y, no sólo a la etiquetación del

---

<sup>40</sup> Benito Mate, Y. (2003). La Identificación: procedimiento e instrumentos. En Alonso, J. A, Renzulli, J. S y Benito, Y. (2003). *Manual Internacional de Superdotados. Manual para profesores y padres. Madrid: EOS. pág. 43.*

alumnado con el fin de conocer, por una parte, las habilidades, estrategias y recursos que estos estudiantes usan en su proceso de enseñanza-aprendizaje, las compensaciones que llevan a cabo ante las dificultades o los déficits que puedan manifestar; por otra parte, debe servir para descubrir, tanto las características personales y motivacionales que puedan estar condicionando positiva o negativamente dicho proceso, como las necesidades que estos alumnos y alumnas presentan y el tipo de apoyos que precisan para que se pueda optimizar su desarrollo durante su proceso de aprendizaje.

Por tanto, la identificación constituye uno de los aspectos más relevantes y cruciales en el procedimiento de diagnóstico, tanto a nivel educativo como social; desde el punto de vista educativo, al objeto de que todas las personas tengan la oportunidad de desarrollar su potencial; desde el punto de vista social, ante la creciente concienciación social de la importancia que tienen las personas excepcionales para el desarrollo de la sociedad (Mönks y Katzko, 2005).

Para llevar a cabo el proceso de identificación del alumnado con capacidad superior consideramos imprescindible plantear dos cuestiones.

A) La primera cuestión está relacionada con la necesidad de su identificación en contextos educativos (Beltrán y Pérez, 1993; Del Caño, Elices y Palenzuelo, 2006; Tourón y Reyero, 2002; Whitmore, 1985). Teniendo en cuenta este aspecto, se proporcionan tres argumentos que consideramos fundamentales:

- 1) El primero referido a la aparición de diferentes necesidades educativas y la existencia de dificultades específicas del alumnado de capacidad superior.
- 2) El segundo a las posibilidades educativas que conlleva la identificación y el diagnóstico y,
- 3) El tercero a las consecuencias derivadas de su inatención.

Respecto al primer argumento, debemos partir de la consideración de que las personas de altas capacidades poseen características cognitivas, psicosociales y educativas diferenciadoras respecto a otros estudiantes, debido a su elevado potencial y a su ritmo de aprendizaje. La evidencia de estas características presupone la necesidad de una atención educativa diferente, que por sí sola justificaría ya el proceso identificativo. Si además tenemos en cuenta que la literatura referida al perfil educativo de este alumnado demuestra la existencia de dificultades, como son: la desmotivación, el bajo rendimiento y/o fracaso escolar, el abandono de los estudios y dificultades de aprendizaje debido a doble excepcionalidad. (Del Caño, Elices y Plazuelo, 2006; Pérez y Díaz, 1994; Pérez y Domínguez, 2000; Pérez y Lorente, 2006; Pomar, 2001; Terman y Oden, 1959; Whitmore, 1985; Ziv, 1977). La necesidad de identificación de este alumnado se hace imperiosa como primera medida para la implementación de actuaciones educativas.



Sin embargo, la literatura en este tema indica como la necesidad de identificación del alumnado de altas capacidades intelectuales ha tenido a lo largo del tiempo defensores, pero también detractores.

Entre los defensores, los que basándose en beneficios sociopolíticos consideran que este alumnado ha de ser identificado, dado que supone un importante beneficio para el desarrollo de cualquier país el aprovechamiento de su potencial y de sus posibles contribuciones a la sociedad, bien como profesionales, científicos, educadores, etc., lo cual puede conllevar el despegue político y social de éste. (Beltrán y Pérez, 1993). Pero también se puede encontrar a los que teniendo una concepción dinámica de la alta capacidad intelectual, entienden que el desarrollo del potencial depende de la estimulación y de la atención y asesoramiento educativo (Whitmore, 1985). De este modo, el procedimiento de diagnóstico y de identificación ha de hacerse teniendo como único objetivo el establecimiento de un modelo educativo y el logro del potencial (Whitmore, 1985), con el fin de que las modificaciones al currículum y la atención educativa necesaria permitan revertir sus productos a la sociedad (Beltrán y Pérez, 1993).

En cuanto a sus detractores, aquellos que consideran innecesario cualquier procedimiento de identificación y diagnóstico. Beltrán y Pérez (1993), destacan dos tipos de creencias con las que se ha pretendido argumentar la falta de identificación y diagnóstico del alumnado de altas capacidades intelectuales:

- 1) Una de estas creencias parte de la idea de aquellas personas que consideran que la existencia de una oferta formativa diversificada permite que el alumnado de altas capacidades pueda desarrollar sus potencialidades sin necesidad de ser diagnosticado, sin que se conozcan y establezcan diferencias respecto a sus pares con capacidades normativas. Se ha de añadir que se hace referencia tanto a sus características cognitivas como no intelectivas.
- 2) La creencia generalizada acerca del desarrollo de las potencialidades del alumnado de altas capacidades sin necesidad de apoyos que le ayuden a ello, dado que la idea de una capacidad superior implica un exceso de sobreinformación.

Atendiendo al segundo argumento, la identificación es considerada por la mayoría de los autores como el primer criterio para atender al alumnado de capacidad superior (Beltrán y Pérez, 1993; Jiménez, 2000; Peña del Agua, 2006; Kaufman y Sternberg, 2008; Renzulli, 2000, 2005; Sternberg, 1985; Touron y Reyero, 2002; Treffinger y Feldhusen, 1996).

Con su identificación y diagnóstico se determinan las habilidades y necesidades de este alumnado, lo que conlleva la promoción de una respuesta adecuada mediante la adaptación y organización del currículum desarrollando, con ello, sus necesidades y propiciando la estimulación de su desarrollo. Si recordamos, los autores consideran que la

capacidad superior debe ser estimulada para su desarrollo, dado que los talentos emergen y desarrollan evolutivamente no produciéndose sin una adecuada estimulación (Treffinger y Feldhusen, 1996), ya que la superdotación y el talento son estados a los que se llega de adulto (Domínguez, 2002; Tannenbaum, 1986, 1993), en los que el destino juega un papel muy importante (Del Caño, Elices y Palazuelo, 2006). De hecho, Sternberg (2004), considera que a los alumnos y alumnas identificados se les brindan más oportunidades que a los no identificados, siendo importante identificar no sólo sus habilidades, sino también cómo las usan.

Referente al tercer argumento, generalmente se suele relacionar al alumnado de altas capacidades con aquellos alumnos y alumnas que han manifestado su capacidad excepcional en contextos educativos mediante rendimientos escolares altos. Uno de los aspectos frecuentemente considerados para su identificación, por no decir en la mayoría de los casos el único, es su nivel de logro, medido por un rendimiento académico elevado (Castro, 2005; Del Caño, Elices y Plazuelo, 2006; Miller, 2009). Las consecuencias derivadas de esta actuación es la inatención de las necesidades educativas de aquellos otros alumnos y alumnas de capacidad superior que no obtienen altos rendimientos académicos, como ocurre con los chicos y chicas de bajo rendimiento o aquellos que presentan doble excepcionalidad. Además, es conveniente tener en cuenta que la población identificada bajo criterios de rendimiento es mínima, ya que representa a un tercio de la población con altas capacidades, lo que supone la identificación y la implementación de actuaciones educativas -si es que se les realiza- en caso de necesidad, exclusivamente a este grupo, dejando al resto de la población sin identificación e implementación de actuaciones educativas. Esta inatención de sus necesidades psicosocioeducativas convierten a la capacidad superior en un problema, (Tourón y Reyero, 2002):

*“la alta capacidad se convierte en un problema educativo cuando los programas regulares de la escuela no pueden responder de modo adecuado a la demanda psicoeducativa de estos niños”<sup>41</sup>.*

Que convierte entre otros aspectos a estos niños y niñas en población de alto riesgo, dado que su inatención supondría la ampliación de sus dificultades, la pérdida de su potencial y el desarrollo inadecuado de su personalidad. Al respecto, Blanco, Ross y Benavides (2004) especifican:

*“(...) siendo preciso no olvidar que si no reciben una atención educativa a sus capacidades y necesidades específicas, también pueden presentar dificultades de aprendizaje o alteraciones en la personalidad y del comportamiento, por ello es impostergable que los sistemas educativos y las escuelas desarrollen acciones*

---

<sup>41</sup> Tourón, J y Reyero M. (2002). Identificación y diagnóstico de alumnos de alta capacidad. *En Bordón, Revista de Pedagogía. (Jiménez coord.). vol. 54 (2 y 3).*

*orientadas a proporcionar una respuesta educativa que promueva el pleno desarrollo, aprendizaje y participación de estos escolares*<sup>42</sup>

Problema que se hace extensivo a toda la comunidad educativa y a la sociedad, por una parte, porque puede desencadenar dificultades de diversa índole: de aprendizaje, adaptativas, sociales, personales, etc., que afectan a su entorno más próximo; por otra, el sistema educativo estaría perdiendo su objetivo de escuela inclusiva quedando comprometido el desarrollo de sus principios más importantes: la calidad, la equidad y las mismas oportunidades educativas para todos, al permitir la pérdida de talentos cuando la escuela debe promover el desarrollo de la excelencia y, con ello, la posibilidad de que sus posibles productos puedan revertirse en bien de toda la comunidad y sociedad. Por tanto la necesidad de un procedimiento de identificación, enmarcado dentro del concepto de escuela inclusiva, cuya finalidad sea conocer las necesidades educativas especiales de este alumnado, a fin de conocer y dirigir su proceso de aprendizaje resulta imperioso. Sería imposible concebir de otro modo la identificación, puesto que el diagnóstico sin objetivo de actuación educativa conllevaría en cualquier estudiante que requiera atención educativa una etiquetación negativa, que iría en detrimento de su personalidad y de su proceso de aprendizaje. Asimismo, la identificación no debe planificarse como un proceso único, sino que debe constituir un proceso continuo, sistemático y bien planificado.

B) La segunda cuestión planteada, está relacionada con la anterior y consistiría en delimitar: ¿a quién queremos identificar?, es decir, ¿quién es el niño o niña con alta capacidad intelectual?, ¿qué característica posee?, ¿cuáles son sus diferencias respecto a otros alumnos y alumnas?, ¿cómo los podemos identificar, cuándo y con qué intención? (Beltrán y Pérez, 1993; Tourón y Reyero, 2002; Whitmore, 1985). Otros autores (Morris, E., 2008; Renzulli, 2000, 2005), indican que el concepto de capacidad superior debe ser central en su educación, ya que la concepción teórica adoptada por el sistema educativo orienta y dirige tanto el procedimiento de identificación como el de elaboración y el diseño de las actuaciones educativas necesarias, así como la organización y planificación del currículo. Por tanto, consideramos que el proceso identificativo ha de estar basado en un marco teórico coherente que permita conocer exhaustivamente sus características y establecer criterios diferenciadores entre la variabilidad existente en la propia población de alta capacidad y la diferenciación con la población media, a fin de proporcionar las bases para la confección de un programa educativo bien planificado que permita atender adecuadamente sus necesidades. Por consiguiente, las actuaciones educativas referidas al alumnado de capacidad superior deben estar fundamentadas en un modelo teórico coherente y convenientemente justificado.

---

<sup>42</sup> Blanco, R., Ros, C.G. y Benavides, M. (2004). *Respuesta educativa para los niños con talento. En La educación de niños con talento en Iberoamérica*. Disponible en [www.Unesco.org](http://www.Unesco.org)

Según Mönks y Katzko (2005), el procedimiento de identificación ha de cumplir una serie de requisitos:

- 1) Seguir un modelo basado en el marco teórico de la alta capacidad intelectual.
- 2) Elegir instrumentos de diagnóstico que sean adecuados.
- 3) Tener en cuenta a aquellas personas que puedan quedar fuera de la identificación ante la existencia de prejuicios sociales (alumnado con doble excepcionalidad, de etnias diferentes, cuestiones de género, etc...).

Según Heller (2004), el proceso de identificación debe, además tener como principio subyacente el marco teórico respecto a la conceptualización de la alta capacidad, el propósito de la conceptualización, y distingue dos funciones principales en la identificación:

- ✚ Búsqueda de Talentos.
- ✚ Análisis individual de la alta capacidad intelectual.

Estamos de acuerdo con Tourón y Reyero (2002) al considerar el proceso de identificación como una estructura en la que quede incluido:

- ✚ Por una parte la conceptualización del modelo teórico que vaya a utilizarse.
- ✚ El tipo o tipos de programas planificados y las características que deben tener los candidatos a participar en él.
- ✚ El proceso de identificación que actuará como punto entre ambos aspectos

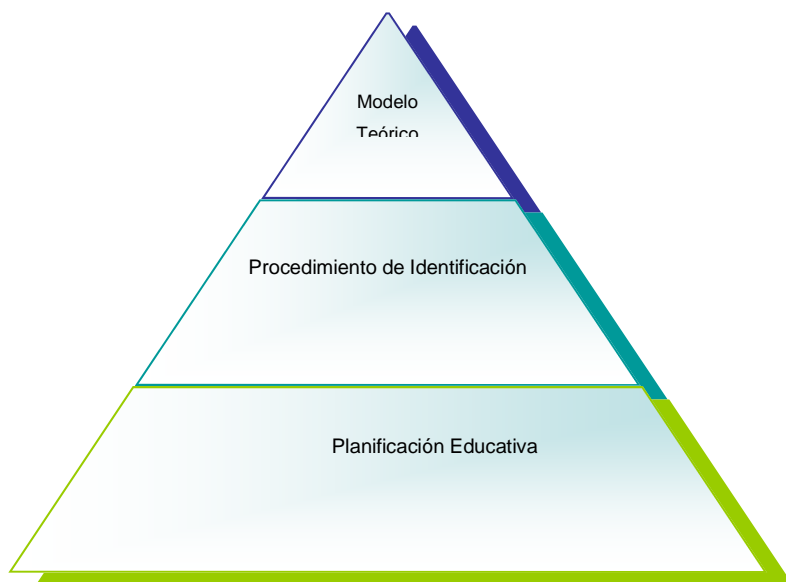


Figura 12 Proceso de identificación

Dado que el alumnado de alta capacidad es muy heterogéneo y la capacidad superior no es un atributo unidimensional ni estático, sino que se puede manifestar en diferentes grados y formas, debemos procurar establecer un procedimiento de identificación amplio en el que se puedan evaluar todas y las diversas características que presenta este alumnado, no centrado en el cociente intelectual, sino encaminado a conocer realmente quién es el niño o niña identificado, qué características tiene, qué potencialidades y cómo las usa, así como las necesidades educativas que realmente presenta, ya que es el único modo de poder implementar la actuación adecuada respecto a sus necesidades; por tanto se debe establecer un procedimiento de identificación multidimensional (Jiménez, 2000; Kaufman y Sternberg, 2008; Peña del Agua, 2006; Pérez y Domínguez, 2006; Treffinger y Feldhusen, 1996).

### **3.1. Procedimientos y criterios de identificación de la capacidad superior**

En cuanto al “Cómo”, se hará referencia a los procedimientos y a los criterios establecidos para su identificación, estos deben partir del modelo teórico seleccionado para un adecuado y coherente proceso identificativo que garantice el conocimiento amplio de sus características y necesidades. Para ello, es conveniente que la identificación forme parte de un sistema a partir del grupo de pares, permitiendo de este modo la identificación dentro de los niveles de su edad.

Según Peña del Agua (2006), se pueden llevar a cabo varios pasos en el proceso de diagnóstico:

1. Determinar de forma clara y concienzuda lo que se quiere medir como paso previo a la identificación.
2. Planificar y organizar el proceso estableciendo los criterios adecuados para ello, que permitan posteriormente analizar acerca de la información obtenida.
3. Recogida y análisis de la información.
4. Descripción e interpretación de los datos.
5. Toma de decisión.
6. Evaluación de la toma de decisiones.

Para la identificación del alumnado con capacidad superior y de sus características es necesario al igual que en cualquier otro estudiante con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), hacer uso de la evaluación diagnóstica como parte integrante del proceso de identificación (Jiménez 2000). A este respecto, Mirandés I Grabalosa (2007), considera que *“la detección y evaluación psicopedagógicas son fases previas del diagnóstico, a las que hay que añadir el análisis clínico de los factores cognoscitivos, el diagnóstico de los factores emocionales y de su interrelación con el sistema cognitivo y el diagnóstico diferencial de la disincronía, permite deducir las necesidades educativas del alumnado”*<sup>43</sup>




---

<sup>43</sup> Infocoponline, 2007. Entrevista a Joseph de Mirandés I Grabalosa

El Decreto 147/2002, de 14 de mayo por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales, hace referencia a la evaluación psicopedagógica como parte de este procedimiento, quedando definido en el art. 6., en el que especifica que debe valorar tanto la competencia curricular, el contexto familiar y escolar y, por último, las condiciones personales de cada estudiante.

La evaluación diagnóstica como se ha especificado anteriormente, debe ser uno de los aspectos fundamentales en el proceso de diagnóstico, y ha de ser llevada a cabo por profesionales cualificados en este campo, ya que ha de servir para la recogida de información de todos los aspectos cognitivos, no intelectivos, de las características del proceso de enseñanza-aprendizaje, que permitan una adecuada valoración de dicha información para una toma de decisiones consecuente y coherente con las necesidades que está presentando el alumnado.

Para la evaluación diagnóstica pueden utilizarse varios procedimientos, Beltrán y Pérez (1993) consideran que los principales sistemas de identificación pueden clasificarse en tres tipos:

- 1) Procedimientos de identificación informales: entre ellos destacan los cuestionarios, inventarios e informes de padres, profesores, nominación de pares, autoinformes o autobiografías.
- 2) Procedimientos de identificación formales: en ellos se incluyen las calificaciones escolares y test de rendimiento académico, pruebas de acceso, pruebas psicométricas, como pueden ser los test de inteligencia, de ejecución y los que evalúan habilidades específicas.
- 3) Procedimientos de identificación basados en métodos mixtos, entre los que podemos encontrar:
  -  Métodos de filtrado.
  -  Sistemas acumulativos.
  -  Programas de potenciación.

#### **a) Métodos de filtrado**

Con este método se establecen dos fases bien diferenciadas, la primera consiste en una fase de selección de la muestra a partir de la evaluación de una población de la misma edad, con la finalidad de seleccionar a estudiantes con capacidad superior; para ello se realiza una evaluación mediante procedimientos formales, basada en la evaluación de la inteligencia general, de aptitudes específicas. Estas se pueden combinar con procedimientos informales, basados en nominaciones de profesores, compañeros y compañeras. A continuación se extrae

entre un 5 y 15% de la muestra a partir de una línea de corte que se ha establecido previamente, a partir de aquí comenzaría la segunda fase; en ella, a la muestra seleccionada de la primera fase, se le realiza un nuevo estudio, mediante procedimientos objetivos y formales de carácter individual para la valoración del rendimiento académico, la capacidad intelectual, la personalidad, etc. Asimismo se suelen utilizar procedimientos informales subjetivos como son los informes de padres, autoinformes o autobiografías, con la pretensión de obtener información cuantitativa y cualitativa de los participantes de la muestra. A partir de esta fase, generalmente se obtiene alrededor de un 5% de participantes identificados. Con los datos obtenidos se puede realizar un perfil de las características tanto cognitivas, socio-emocionales y psicoeducativas individualizadas, así como de las necesidades y atención educativa que precisa, permitiendo con ello el establecimiento de un programa de atención a la diversidad individualizado y adaptado a dicho perfil.

#### **b) Sistemas acumulativos.**

En este sistema se produce la identificación por la acumulación de datos obtenidos mediante la aplicación de procedimientos que recogen información de distintas fuentes. El número de participantes es menor que en el caso anterior al partir de la suposición de la existencia de capacidad superior, generalmente los instrumentos que se utilizan coinciden con la fase segunda de los métodos de filtrado o screening. Entre los más utilizados se encuentra la Matriz de Identificación de Baldwin.

#### **c) Programas de potenciación.**

En este caso la identificación se realiza en programas o proyectos de desarrollo de capacidades del alumnado con alta capacidad intelectual. De acuerdo con el programa se suelen establecer criterios por los cuales estos alumnos o alumnas de un centro educativo determinado pueden ser candidatos para dichos programas, entre los que pueden estar incluidos un CI de corte, la nominación del profesorado, el rendimiento académico, posesión de altas habilidades específicas, etc....

De estos procedimientos, el considerado más útil por los expertos es el de filtrado, (Beltrán y Pérez, 1993; Del Caño, Arias y Román, 2002), entre otras razones por su facilidad de inclusión de todo el alumnado posible con capacidad superior.

Los expertos consideran que el proceso de identificación ha de constar de dos fases (Alonso, 2003; Benito, 2003; Peña del Agua, 2006; Treffinger y Feldhusen, 1996), en la que incluyen el proceso de diagnóstico. De este modo existiría una primera fase de screening, encaminada a determinar los sujetos potencialmente capaces y una segunda, que es el proceso de diagnóstico, en el que consideramos fundamental la evaluación diagnóstica individual con la finalidad de establecer el perfil del alumno o alumna de capacidad superior.

Cualquier procedimiento de identificación debe ser continuo, sistemático y basado en múltiples criterios en el que queden incluidos todos y todas los alumnos y alumnas sin

excepción, a fin de evitar la pérdida de talentos. Por consiguiente, debe partir de un concepto amplio que recoja todas las características y potencialidades del alumnado de alta capacidad, en la que ha de tenerse en cuenta tanto al alumno y alumna con buen rendimiento como a aquellos grupos de riesgo dentro de esta población, como son el alumnado con bajo rendimiento, la doble excepcionalidad y las niñas.

Por tanto, consideramos adecuado que el procedimiento utilizado debe incluir:

- 1) Un proceso de identificación amplio que conlleve no únicamente la identificación de la alta capacidad intelectual, sino también la detección de necesidades tanto educativas como psicosociales, todo ello relacionado con el concepto y con la características tanto cognitivas, personales, sociales y educativas que contemple el modelo teórico.
- 2) Un proceso de atención educativa, mediante la planificación de medidas educativas que se implementen en función a las características del alumno y de sus necesidades psicosocioeducativas.
- 3) Una implementación temprana o al menos inmediatamente posterior a su detección en beneficio del desarrollo de este alumnado.



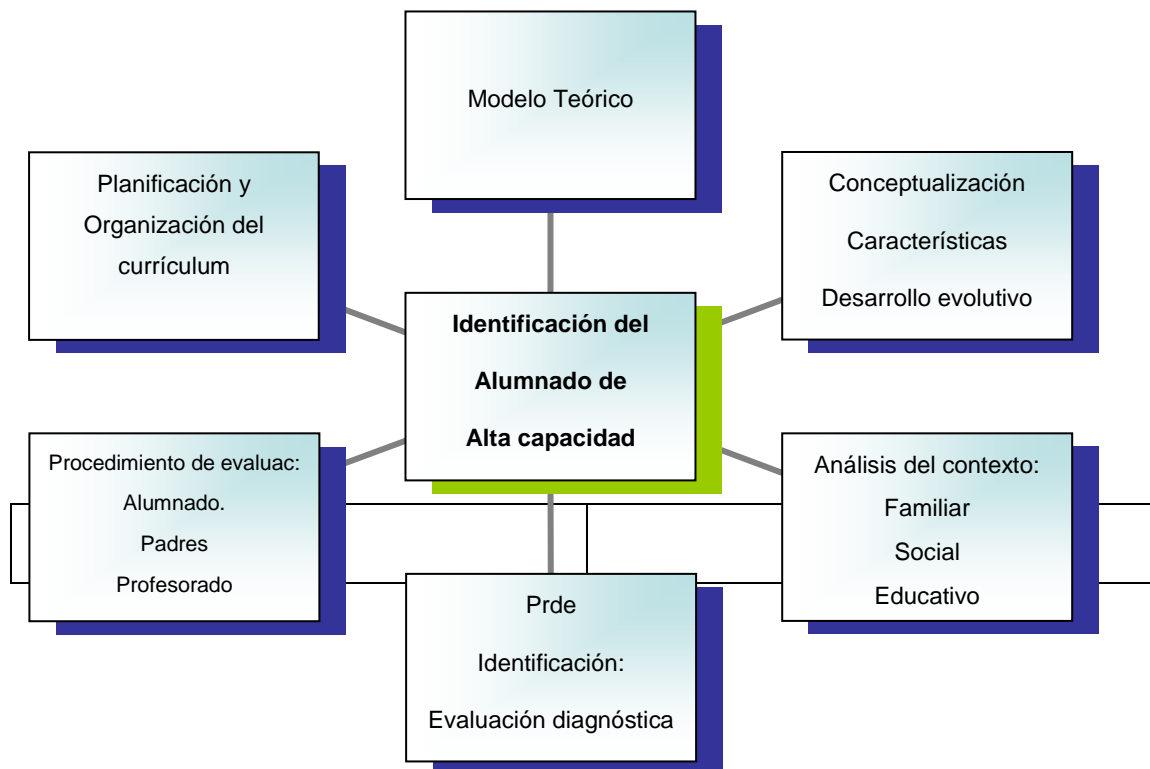


Figura 13 Cuadro de Identificación

### 3.2 Proceso de detección temprana

Al llegar a este punto, ¿Cuándo evaluar al alumnado con capacidad superior? nos planteamos que la identificación y detección para cualquier alumno o alumna con NEAE debería hacerse lo más tempranamente posible, de modo que esta detección influya en una inmediata implementación de actuaciones educativas dirigidas a paliar las carencias y las dificultades que puedan estar desarrollándose, a fin de prevenir consecuencias negativas. Respecto a la capacidad superior, la conveniencia de una identificación temprana es actualmente muy relevante, debido a la aparición de experiencias negativas respecto al proceso educativo que puedan influir en el aprendizaje y en la creación de expectativas falsas en cuanto a sus capacidades, desencadenando desmotivación y autoconcepto negativo, que puede llegar a desarrollar el alumnado con alta capacidad.

En cuanto a la edad de identificación, los expertos (Beltrán y Pérez, 1993; Coriat 1990; Heller, 2004; Pérez y González, 2007; Whitmore, 1985), consideran que la identificación debe realizarse lo antes posible, situando la franja de edad más adecuada entre los tres y los ocho años, ya que de este modo su identificación influiría, por una parte, en un modelo educativo más ajustado a sus necesidades y, por otra parte, brindaría al alumnado con capacidad superior oportunidades educativas más apropiadas que le motivarían hacia los procesos de aprender a aprender (Whitmore, 1985), así como oportunidades educativas y profesionales.

Sin embargo, aunque cada vez es más consistente la conveniencia de una identificación temprana, existe aún cierta discrepancia respecto a la edad adecuada de identificación, ya que hay autores que opinan que puede confundirse con la precocidad y esta no implica poseer características asociadas a la alta capacidad intelectual, estableciéndose

esta diferencia normalmente con el paso del tiempo. En cuanto a este aspecto, los autores consideran que la edad mínima para la identificación temprana no debería ser anterior a los tres años de edad, (Beltrán y Pérez, 1993; Silverman, 1992). Beltrán y Pérez (1993) consideran a este respecto que:

*“La identificación en edades muy tempranas (antes de los 3 años) ofrece, a veces, resultados de muy poca validez de pronóstico, debido, en buena medida, a la falta de criterios para realizarla”<sup>44</sup>.*

Asimismo otros autores avalan la identificación en edades infantiles tempranas y consideran a los padres como una parte relevante del proceso de identificación (Robinson y Olszewski, 1997).

En la legislación educativa española también queda recogida la necesidad de atención temprana para todo el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Así en:

a). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) se especifica en el Título II dedicado a la Equidad en Educación, Capítulo I, en el art. 76, especifica: *“Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo les corresponde adoptar planes de actuación adecuados a dichas necesidades”<sup>45</sup>.*

b). Ley 17/2007, de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA), referente a este aspecto queda recogido en el art 114. Detección y atención temprana, punto 2: *“De la misma forma, se actuará para identificar lo antes posible al alumnado con altas capacidades intelectuales”<sup>46</sup>.*

c). La Ley del 2 de diciembre de 1999, se pronuncia a este respecto en el capítulo II, art 6, especificando que la atención temprana al alumnado con alta capacidad intelectual debe ser garantizada por la Administración Educativa.

d). En la orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía, art. 2.8 dice: *“Los centros establecerán medidas de detección atención temprana durante todo el proceso de escolarización, con el objeto de que el alumnado que la requiera alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional”<sup>47</sup>.*

---

<sup>44</sup> Beltrán, J. y Pérez, L.F. (1993). Identificación. En Pérez, L. F. (Ed), 1993.*Diez Palabras Clave en Superdotados*. Estella (Navarra): Verbo Divino

<sup>45</sup> Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)

<sup>46</sup> Ley 17/2007, de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA).(BOJA núm. 252, 26/12/2007)

<sup>47</sup> Orden de 25 de Julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los Centros públicos de Andalucía. (BOJA, nº 107, 22/872008).

e) En el plan de actuación para la atención del alumnado con altas capacidades intelectuales (Junta de Andalucía, 2011), también se especifica la detección temprana.






### 3.3 Dificultades en el procedimiento de identificación

Las dificultades para detectar/identificar al alumno superdotado se plantean tanto desde el punto de vista de su conceptualización como desde las técnicas e instrumentos empleados para su detección, identificación y evaluación. Respecto a ello, Sternberg (1986, 2004b, 2005), considera que uno de los malos hábitos de la investigación del alumnado con capacidad superior es la identificación sin tener un conocimiento claro de su conceptualización. Asimismo, Castelló y Batlle (1998) piensan que son dos los principales problemas relacionados con la identificación:

- a) Incongruencia entre los criterios teóricos y los procedimientos de identificación.
- b) Confusión en el uso de la conceptualización de las diferentes terminologías asociadas a la alta capacidad intelectual, que lleva a una categorización errónea.

Por otra parte, es también esperable que influya el desconocimiento que aún existe de sus características; de hecho, anteriormente se ha comentado lo extendido que aún está la asociación del alto nivel de logro con la identificación de la capacidad superior. (Del Caño Elices y Plazuelo, 2006; Miller, 2009; Siegle y col, 2010), consideran que surgen limitaciones cuando los profesionales se centran principalmente en el rendimiento académico y en el comportamiento brillante. Otras veces pueden estar influidos por estereotipos en lugar de atender a las características reales (Acereda y Sastre, 1998; Del Caño, 2001; Grau y Prieto, 1996), en este caso uno de los estereotipos asociados a la capacidad superior que ha estado y continua siendo muy generalizado, es la percepción de privilegio respecto a otras NEAE, al considerar que los alumnos y alumnas de capacidades altas podían alcanzar fácilmente los objetivos del currículum sin mostrar dificultad alguna, precisamente por su excelente capacidad. Al respecto, Mirandé I Grabalosa, (2007), opina que: *“Su diferente personalidad, o la confusión entre capacidad intelectual y rendimiento escolar, que dificulta tanto su detección como su tratamiento educativo”*<sup>48</sup>.

Según Whitmore (1985), son cinco los obstáculos que pueden influir en la identificación del alumnado de alta capacidad intelectual:

-  Desmedida confianza en la medición de los test.
-  Expectativas estereotipadas.
-  Retrasos en el desarrollo o hándicaps asociados.
-  Comportamiento en el aula.
-  Falta de información acerca de las características de este alumnado.

---

<sup>48</sup> Infocoponline, 2007. Entrevista a Joseph de Mirandés I Grabalosa,

Ritcher, (1991) especifica que los principales problemas de identificación son los siguientes:

- ✚ Definiciones elitistas y distorsionadas.
- ✚ Confusión acerca de su finalidad.
- ✚ Mal uso y abuso de los test.
- ✚ Falta de equidad educativa.
- ✚ Distorsión y uso aparente de criterios múltiples
- ✚ Programas excluyentes y exclusivos.

A continuación se realiza un cuadro resumen con las aportaciones respecto a las dificultades más relevantes que pueden influir en el proceso de identificación.

DIFICULTADES EN EL PROCESO DE IDENTIFICACIÓN DEL ALUMNADO DE ALTAS CAPACIDADES	
Diversidad de Modelos Teóricos explicativos de la alta capacidad intelectual	Falta de consenso en la conceptualización
Conceptualizaciones elitistas y demasiado restringidas	Expectativas estereotipadas
Desconocimiento de sus características	Diferencias en la población de alta capacidad intelectual
Falta de consenso en el uso de instrumentos para la evaluación	Excesiva utilización de test psicométricos
Confusión entre capacidad intelectual y rendimiento escolar	Comportamiento en el aula
Programas excluyentes y exclusivos	Falta de equidad educativa

Tabla 9. Dificultades en la identificación del alumnado de alta capacidad intelectual

A los aspectos mencionados que obstaculizan el proceso de identificación y diagnóstico del alumnado de capacidad superior hay que añadir la variabilidad que pueden presentar debido a doble excepcionalidad, bajo rendimiento y/o fracaso escolar, multiculturalidad y sexo, en este caso, femenino, y que agravan este proceso.

### **3.3.1. Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo debido a Doble excepcionalidad.**

En este apartado se incluye el alumnado que posee dos características asociadas, Whitmore (1985) les denomina “niños superdotados con Hándicaps específicas”, y dentro de

esta categoría incluye al alumnado con discapacidad auditiva, visual y parálisis cerebral, al alumnado con dificultades de aprendizaje, y aquellos con alteraciones neurológicas o deterioro cerebral. Clark (1998) considera que el término de “superdotación con hándicaps” hace referencia al alumnado con características de superdotación y alguna discapacidad.

Con el propósito de adecuar la terminología a la usada en la normativa educativa vigente tras la Reforma educativa realizada en la Ley de Orgánica de Educación (LOE) y la correspondiente en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se hará referencia al alumnado con hándicaps con la denominación de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), cuyo concepto se encuentra dado en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación (LOE):

*“ los alumnos y alumnas que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades de aprendizaje, por su altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar”<sup>49</sup>. (Art. 71.2).*

Este término engloba como se puede apreciar también al alumnado con alta capacidad intelectual; por tanto, en el caso de alumnado con doble excepcionalidad se hace referencia al alumnado con doble excepcionalidad debido a su capacidad superior y con otra NEAE:

- 🚩 Asociada a necesidades educativas especiales por discapacidad, en ella quedaría incluido el alumnado con discapacidad sensorial, discapacidad motora, el alumnado con Trastornos Generalizados del Desarrollo.
- 🚩 Asociada a necesidades educativas especiales por incorporación tardía al sistema educativo, en el caso de inmigración y/o otras etnias culturalmente desfavorecidas.
- 🚩 Asociado a necesidades educativas especiales debido a dificultades de aprendizaje.

En este caso, las dificultades de identificación aumentan, dado que es frecuente que la alta capacidad quede encubierta por las necesidades educativas asociadas, prestando más atención a dichas dificultades que a su capacidad; de este modo, los profesores pueden centrarse en las dificultades de aprendizaje que el alumnado presente (Jellinek, Henderson y Pfeiffer (2009). En otros casos, el rendimiento académico no es un reflejo de las altas capacidades, siendo muy difícil su observación por el profesorado, pudiendo incluso pasar desapercibidas durante la evaluación psicológica y psicopedagógica del alumnado. A veces la capacidad puede ser detectada durante el procedimiento de identificación de otras necesidades educativas, convirtiéndose la capacidad superior en un aspecto irrelevante, dejándola en un segundo plano y sin ser atendida en preferencia a la atención de las necesidades derivadas de otras NEAE.

---

<sup>49</sup> LEY ORGÁNICA 2/2006, DE 3 DE MAYO, DE EDUCACIÓN (LOE).

Betts y Neihart (2004); Johnson, Karnes y Carr (1997) y Whitmore (1985), indican que el alumnado de altas capacidades es muy difícil de identificar, conllevando consigo la inatención educativa.

Son varios los obstáculos que dificultan la identificación de este alumnado, a modo de ejemplo se sintetizarán algunas de las dificultades propuestas por Johnson, Karnes y Carr (1997) y Whitmore (1985):

- ✚ Escasa investigación y métodos de identificación inapropiados
- ✚ Fracaso escolar y/ o bajo rendimiento académico.
- ✚ Planificación y organización del currículum inadecuado, al estar más centrado en las necesidades educativas especiales que poseen.
- ✚ Percepción estereotipada y expectativas inadecuadas de padres y profesores
- ✚ Escasa formación del profesorado.

### **3.3.2. Bajo rendimiento y/o Fracaso escolar**

La educación del alumnado de alta capacidad es aún un reto importante para las políticas educativas del siglo XXI, ya que sus características, unido a las falsas expectativas y creencias respecto a este alumnado y a su desarrollo, así como a su todavía desconocimiento por profesionales de la educación, está motivando que su atención, educación y especialmente la prevención de fracaso escolar sea una asignatura pendiente en nuestro país.

El bajo rendimiento en relación al alumnado de altas capacidades ha sido analizado por diversos investigadores (Hebert y Olenchak, 2000; Olenchak y Reis, 2002; Pérez y Lorente, 2006; Pomar, 2001; Reis y McCoach, 2000).

Resulta difícil asociar el bajo rendimiento o fracaso escolar en una población con capacidades excepcionales en los que aparentemente no tendría que existir ninguna dificultad para conseguir resultados brillantes y, por consiguiente, satisfactorios. Sin embargo, los estudios coinciden en destacar la existencia de un considerable porcentaje de alumnos y alumnas con alto potencial intelectual que no consiguen un desarrollo académico ni personal adecuado, (Jiménez, 2000; Pérez y Díaz, 1994; Terman y Oden, 1947). Desde la investigación de Terman y Odén (1947), ya se hacía referencia al hecho de que poseer una alta capacidad no era indicador de garantía de éxito académico; es más, los resultados obtenidos motivaron su preocupación al comprobar que algo más del 30% de los estudiantes superdotados lograran un rendimiento satisfactorio en contextos educativos. En estudios realizados en España se estima que el 70% de la población con alta capacidad presenta fracaso escolar; si recordamos, un tercio de la población, es decir el 30%, es identificado por sus logros académicos, mientras que el resto, o bien pasa desapercibido, o presenta alteraciones en el comportamiento.

Si, además, reflexionamos acerca de los datos que evidencian las investigaciones en este campo en España, Jiménez (2000), en un estudio realizado con alumnos de educación infantil, demuestra que 1/3 de este alumnado obtiene un rendimiento moderado. En otro

estudio realizado a 162 alumnos con edades comprendidas entre los 5 y los 14 años se demostraba que el (23,45%) no alcanza los "objetivos mínimos" (Pérez y Díaz, 1994); en el estudio llevado a cabo en la Comunidad de Madrid por Pérez (2000) con alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), se observó que el (17,5%) obtenía un rendimiento bajo y un (53,2%) notas inferiores a su capacidad. Por tanto, el bajo rendimiento que presenta este alumnado no es nada desdeñable y debe ser un motivo de preocupación para la comunidad educativa ante la pérdida de tanto potencial humano y la escasa promoción de la excelencia.

La relación del bajo rendimiento en el alumnado de altas capacidades intelectuales con el currículum también ha sido comentado por los investigadores; así se ha indicado que las consecuencias de un currículum inapropiado y desmotivador pueden influir en los bajos resultados (Reis y McCoach, 2000).

Generalmente la planificación de las enseñanzas y el currículum escolar están organizados para el alumnado que posee capacidades medias, dejando a un lado a los estudiantes con capacidad superior, ya que éste no se adecúa ni a las necesidades de estos alumnos y alumnas ni a su modo ni ritmo de aprendizaje, ello conlleva una falta de estímulo y de esfuerzo para este alumnado, dando lugar a la acomodación a unos aprendizajes sin dificultad, trabajando por debajo de sus capacidades y obteniendo, por tanto, unos rendimientos inferiores, desmotivación o aburrimiento, se presta escasa atención e interés a las actividades académicas, estas son realizadas con dejadez y prolongándose en el tiempo, actuación que es interpretada por el profesorado como dificultad en la realización de la tarea, al precisar, para finalizar estas, un tiempo mayor que el resto del alumnado con capacidades medias. Baum (1991) comenta que estos alumnos muestran en el contexto académico una actitud paradójica; en la mayoría de los casos no se llega a la finalización óptima de los trabajos y en las restantes ocasiones el trabajo carece de esfuerzo y de precisión. Pueden presentar conductas disruptivas y desadaptativas en los contextos educativos, dedicándose a molestar y a continuas llamadas de atención que condicionan aún más las dificultades de aprendizaje y que generan expectativas negativas respecto a la escuela y al aprendizaje.

Ante la información indicada se puede pensar en aquellos niños o niñas que con el mínimo esfuerzo son capaces de obtener resultados suficientes para superar los objetivos curriculares, pero que ante el más mínimo descuido pueden obtener resultados insatisfactorios. De hecho, es normal encontrar alumnos de altas capacidades que obtienen resultados incluso inferiores a sus compañeros de capacidades medias, o niños o niñas que durante los inicios de la educación primaria obtienen un rendimiento adecuado y en el último ciclo o al paso de primaria a secundaria empiezan a obtener resultados insatisfactorios, lo cual confirma que estaban rindiendo por debajo de sus capacidades. Lo cierto es que a aquellos alumnos y alumnas que no se le brindan oportunidades adecuadas para desarrollar su potencial, se convierten, a menudo, en alumnado de bajo rendimiento involuntario (Reis y McCoach, 2000).

También es posible observar como estos alumnos y alumnas realizan lo que Alonso (1996) denomina “*efecto compensatorio*”, es decir, graduar el esfuerzo en función al resultado obtenido, así ante una calificación alta el alumno puede realizar el mínimo esfuerzo para la siguiente nota o, por el contrario, un gran esfuerzo a fin de obtener una calificación elevada.

Con todo lo expuesto estamos de acuerdo con Pomar (2001) al decir que la vulnerabilidad del superdotado para la desmotivación y el bajo logro se acentúa si se produce una diferencia entre el estilo de aprendizaje del alumnado y las características de su currículo.

Si se tuviese que definir el bajo logro o fracaso escolar en altas capacidades encontraríamos, al igual que ocurre con su conceptualización, que no existe un consenso por parte de los investigadores. Hay autores que consideran el bajo logro como una pérdida o problema para la sociedad ante la importante pérdida de potencial humano: así podemos citar a Gowan, que ya en el año 1955 describió el bajo logro del superdotado como una de las pérdidas sociales de nuestra cultura. Otros autores, sin embargo, entienden que este alumnado es el que teniendo capacidades consigue resultados escasos o insatisfactorios (Ziv, 1977).

Son varios los expertos que han proporcionado un concepto de bajo rendimiento. La mayoría de las definiciones implican la existencia de una discrepancia entre la capacidad y el rendimiento académico (Alonso, 1996; Pérez Díaz, 1994, Pérez, 2006; Pérez y Lorente, 2006; Pomar, 2001; Reis y McCoach, 2000).

Cuando se considera el fracaso escolar o el bajo rendimiento en estudiantes de alta capacidad, no solamente se tienen en cuenta los resultados académicos inferiores, sino que sus logros se sitúen muy por debajo de sus potencialidades. A este respecto Pérez y Lorente (2006) indican “*Hablamos de fracaso escolar cuando sus resultados, sus progresos y aprendizajes son significativamente inferiores a lo esperado por su capacidad o potencial*<sup>50</sup>”.

Dowdall y Colangelo, (1982), realizaron una recopilación de las principales definiciones de bajo logro, abarcando desde las más estrictas o restrictivas, como es la de Gowan (1957), hasta las más eclécticas como la de Brickin y Brickin, (1967). En España también se han ofrecido diversas conceptualizaciones al término, pero destacaremos la ofrecida por Pérez (1993, 2006), en la que se proporciona a diferencia de otras centradas en la relación entre capacidad y rendimiento, tanto las causas como las consecuencias y las características temporales que conllevan el bajo logro, así define este concepto como:

*“Fenómeno psicológico que describe los efectos temporales y/o permanentes que afectan a la personalidad de los niños/adolescentes superdotados como resultado de su situación psicológica y de las condiciones educativas y sociales en que se desenvuelven, mostrando, entre otros rasgos: rechazo del sistema educativo, fracaso*

---

<sup>50</sup> Pérez; L y Lorente Rhut (2006). Fracaso Escolar en niños y jóvenes con capacidades superiores. En Pérez, L. F. (coord.), *Alumnos con Capacidad Superior. Experiencias de intervención educativa*. Madrid: Síntesis.



*escolar, problemas de conducta y/o rechazo de cualquier sistema normativo de aprendizaje.*<sup>51</sup>

Otros términos que se han mencionado anteriormente y que han de destacarse para referirse al bajo logro son los de “*rendimiento satisfactorio*” y “*rendimiento suficiente*”, el primero hace referencia a la capacidad intelectual del niño o niña y al aprovechamiento o utilización que de ellas hace el sujeto; el segundo hace referencia a la aptitud pedagógica obtenida a partir de los resultados escolares dependientes de los conocimientos académicos adquiridos.

Jiménez (1997), a partir de estos dos términos, considera que el éxito o el fracaso de un alumno dependen del criterio de referencia. Así, si el criterio a considerar es el logro de los objetivos mínimos curriculares establecidos para un curso académico, el rendimiento puede ser suficiente o insuficiente; sin embargo, si la referencia que se toma es el rendimiento en función a sus capacidades, entonces podremos hablar de rendimiento satisfactorio o insatisfactorio, de este modo establece cuatro situaciones que pueden presentarse:

- 1) El alumno o alumna con rendimiento suficiente y satisfactorio.
- 2) El alumno o alumna con rendimiento insuficiente e insatisfactorio.
- 3) El alumno o alumna con rendimiento suficiente e insatisfactorio.
- 4) El alumno o alumna con rendimiento insuficiente y satisfactorio.

Ante los datos expuestos, se manifiesta que la vulnerabilidad del superdotado para la desmotivación y el bajo logro se acentúa si se produce una diferencia entre el estilo de aprendizaje del alumnado y las características de su currículo

#### **4. FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

El ámbito escolar es uno de los contextos determinativos en el desarrollo de la excelencia, en el que los docentes han de desempeñar un papel fundamental como mediadores en el proceso de aprendizaje de todos los estudiantes. Respecto al alumnado de capacidad superior, la figura del docente adquiere gran relevancia como uno de los recursos humanos fundamentales, tanto en el proceso de identificación (Miller, 2009) como en la implementación de las medidas educativas que precisan los alumnos y alumnas de capacidad superior. En relación a la identificación, uno de los primeros pasos es la nominación por parte del profesorado. Referido a la atención de este alumnado, desde la Administración Educativa se especifica que el profesorado es quién debe adaptar el currículum. (Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía), Así en el art. 16., dedicado a las adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades intelectuales, en los puntos 3 y 4., se pone de manifiesto que será responsabilidad del profesor la elaboración y aplicación

---

<sup>51</sup> Pérez; L.F. (Ed), 1993. *Diez Palabras Clave en Superdotados*. Estella (Navarra): Verbo Divino.

de la adaptación del currículum y que en ella irá una propuesta curricular destinada a su ampliación o enriquecimiento, y las actividades de profundización.

Como se puede apreciar el profesorado es reconocido como parte esencial para la identificación del alumnado con capacidad superior (Ferbeizer, 1998; Miller, 2009; Siegle y col, 2010); y el planteamiento sería si los maestros y maestras están suficientemente preparados para la atención a la diversidad de los alumnos más capaces, ya que estos han de mostrar su competencia en cuanto al conocimiento de las características y necesidades que estos estudiantes necesitan. Si se consulta la literatura específica acerca de la formación de los docentes en este ámbito se comprueba que una de las dificultades que podemos encontrar en el sistema educativo es la inadecuada preparación de los educadores (Whitmore, 1985). Investigaciones relacionadas con las creencias del profesorado respecto al alumnado de altas capacidades, indican que los profesores suelen basarse generalmente en creencias tradicionales que se centran en el alto rendimiento y en la alta competencia cognitiva de estos estudiantes (Miller, 2009; Cross y col., 2007, Speirs Neumesiter y alt. 2007). Aspectos muy alejados de la realidad y que dejarían fuera del proceso de identificación y diagnóstico a todos aquellos niños y niñas incluidos en los grupos de riesgo. Whitmore (1985) afirmaba en relación al conocimiento que el profesorado tiene sobre las altas capacidades intelectuales, que la mayoría de los maestros y maestras que se encuentran ejerciendo la función docente no han sido preparados adecuadamente para identificar a niños y niñas con alta capacidad y Wallace (1988), respecto a la formación inicial, refiere que los recién titulados comienzan su andadura profesional con escasa información de este alumnado.

La literatura se reafirma en las manifestaciones anteriores, ya que los autores coinciden en especificar que los profesores no son buenos identificadores, dado que no tienen pautas claras acerca del aprendizaje de este alumnado. (Coriat, 1990; Sánchez Manzano, 1999). Resulta evidente que para garantizar el éxito de la identificación de un alumno, es necesario que el profesorado posea conocimientos suficientes acerca de su concepto y de sus características (Cross y col., 2007; Siegle y col., 2010; Speirs Neumesiter y alt. 2007).

La necesidad formativa del profesorado en este ámbito se convierte, por tanto, en un requisito imprescindible que debe abarcar la formación inicial (contemplándose en los actuales planes de estudio) como permanente de los profesionales de la enseñanza, a fin de proporcionar un adecuado conocimiento de las características y necesidades de la población con alta capacidad intelectual. La formación influirá en su eficacia como mediadores en el aprendizaje de este alumnado (Chandler, 2008; Mills, 2003; Pérez, Losada y González, 2009), al propiciar la dotación de oportunidades de aprendizaje necesarios para el adecuado desarrollo de su potencial dando respuesta, con ello, al respeto de sus habilidades e intereses y evitando, de este modo, la aparición del bajo logro y/o fracaso escolar (Pomar y Díaz, 2001). Situación que indudablemente no será posible si la formación en este ámbito es escasa,

surgiendo, por tanto, las ya comentadas dificultades que conlleva la falta de identificación y, por consiguiente, de inatención educativa.

Asimismo, los estudios realizados a nivel europeo ponen de manifiesto la necesidad de incrementar las actuaciones formativas del profesorado, tanto en su formación inicial como continua, (Castro, 2005; Del Caño, 2001; Informe de la Red Internacional Educativa Eurydice, 2006; Medina, 2006; Pérez, Losada y González, 2009).

Respecto a la formación inicial, supuestamente en el Plan de Estudios de cualquier Facultad de Educación, se incorporan asignaturas para el conocimiento teórico-práctico de la atención a la diversidad del alumnado con necesidades educativas, donde se observa que existe una amplia formación inicial de los futuros docentes respecto a la discapacidad, proporcionando escasa formación para la atención a la diversidad del alumnado de capacidad superior, lo que invita a pensar si la “información” proporcionada es suficiente para que los futuros-as profesores-as estén cualificados-as para el conocimiento de las características de este alumnado, y si este conocimiento implica la posibilidad de abordar desde el currículum la atención de este alumnado adecuadamente.

Los estudios realizados a estudiantes de Magisterio confirman las necesidades formativas (Del Caño, 2001; Grau y Prieto, 1996); Del Caño (2001), reveló en su trabajo que el 99% de estos estudiantes manifestaba estar de acuerdo con la necesidad de formación. Estos datos son también confirmados en investigaciones realizadas en la Comunidad de Madrid por Medina (2006) y Castro (2005); en el estudio realizado por esta última, el 89,5% de los estudiantes de Magisterio veían conveniente la formación en este ámbito. En este mismo estudio se confirma el escaso conocimiento que se les proporciona a estos estudiantes en su formación inicial referente a las altas capacidades, ya que asociaban la inteligencia general alta y el elevado rendimiento escolar como predictores de la alta capacidad.

Las conclusiones a las que han llegado Pérez, Losada y González, (2009), tras analizar las actuaciones formativas en veintiséis países europeos, indican que el (46,2%) de los países, (entre ellos España), incluye formación en este ámbito frente al (53,8%), que no incorpora en sus planes de estudio ningún tipo de formación inicial referente al alumnado con capacidad superior. Datos similares se desprenden de los datos proporcionados en el informe Eurydice (2006), según la cual el 50% de los países incluyen la formación inicial del profesorado, como materia independiente, integrándola en otras materias o abordándose mediante enseñanza diferenciada, como ocurre en el 56,6% de los países.

En cuanto a la formación continua o permanente en ambas investigaciones se evidencia que el 60% de los países europeos lleva a cabo propuestas formativas, en algunas ocasiones ofertadas por distintos organismos gubernamentales (Informe de la Red Educativa Internacional Eurydice, 2006), pueden provenir también, de modo oficial proporcionada por los Centros de profesorado en España, diseñados en programas de atención a la diversidad de

alumnos y alumnas con NEAE (Pérez, Losada y González, 2009), y en otras ocasiones desde la Universidad (Informe de la Red Educativa Internacional Eurydice, 2006; Pérez, Losada y González, 2009), en la que se fomenta la formación mediante Programas de Postgrado, Experto o Master, (Pérez, Losada y González, 2009), según estas últimas los datos manifestarían que la formación continua se lleva a cabo en el (80,7%) de los países, entre los que se encuentra también España.

Investigaciones realizadas en nuestro país respecto a la formación del profesorado en activo, han confirmado que estos tienen escaso conocimiento acerca de las características del alumnado de alta capacidad y que no están suficientemente preparados para la atención al alumnado con alta capacidad intelectual (Castro 2005; Peña del Agua 2003; Pomar 2001). Castro (2005) llevó a cabo una investigación en la Comunidad de Madrid en la que destaca el escaso conocimiento del profesorado de las características del alumnado de capacidad superior, ya que las características asociadas eran: inteligencia general alta y elevado rendimiento académico; datos que confirman no sólo el desconocimiento que tienen los profesores respecto a este alumnado, sino también la persistencia de creencias y falsos mitos respecto a esta población y que dificultan el proceso de identificación y diagnóstico de este alumnado.

Además se ha comprobado que el profesorado es consciente de sus necesidades formativas en este ámbito, dado que los datos de este estudio demuestran que el 90,5% considera adecuada la formación permanente no sólo como medio para contribuir a la identificación de estos niños y niñas en contextos educativos, sino también para ofrecerles oportunidades educativas coherentes a sus necesidades. La necesidad de Formación por parte del profesorado coincide asimismo con otra investigación realizada en la Comunidad de Madrid (Medina 2006). En este estudio además se confirma que los profesionales han recibido escasa formación, tanto inicial como permanente.

Ante estos resultados es indudable las necesidades formativas del profesorado, tanto desde su formación inicial, en la que se debe incorporar en los actuales Planes de Estudio materias relacionadas con el estudio de la capacidad superior, con el fin de proporcionar una cualificación profesional coherente con la realidad social y educativa, como continua, ya que su papel es fundamental para la identificación de este alumnado y además deben atender a este alumnado y, por consiguiente, han de organizar y planificar el currículum de aquellos alumnos y alumnas que lo precisen, necesitando para ello suficiente formación.

Es cierto respecto a la formación permanente del profesorado que las diferentes administraciones educativas de las diversas comunidades autónomas españolas han realizado un gran esfuerzo para la formación del profesorado en este ámbito, como así lo evidencian la normativa existente desde la LOGSE hasta el reciente Plan de actuación (2011).

Así, en la LOGSE se especificaba que la administración educativa de las diversas comunidades autónomas debería fomentar la formación permanente del profesorado. Asimismo, la regulación de la formación del profesorado también se contempla en la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (LOE) y en la Ley 17/2007, de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA). En la primera, dedica el capítulo I del Título II (Equidad en Educación), al alumnado con NEAE, haciendo referencia a la formación del profesorado del siguiente modo: *“Las Administraciones educativas promoverán la formación del profesorado y de otros profesionales relacionada con el tratamiento del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo”*<sup>52</sup>

Asimismo, en esta ley se dedica un capítulo específicamente a la formación del profesorado, capítulo III del título III, en el que hace referencia tanto a la formación inicial del profesorado mediante estudios de grado y postgrado, como a la formación permanente como medio de mejorar la calidad de la atención a la diversidad. (Art, 102.1.2).

En la LEA también se atiende a la formación específica del profesorado en cuanto a la formación inicial y permanente (capítulo II, sección 3; art 18, 19).

En el art. 115, (1.2), indica que se incluirán acciones formativas para mejorar la cualificación de los profesionales del ámbito de atención al alumnado con NEAE, así como el papel que ha de tener el profesorado y sus necesidades formativas respecto al alumnado de capacidad superior, dado que ha de elaborar la adaptación curricular con el asesoramiento del equipo de orientación educativa (art, 16.4).

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados por las diferentes administraciones educativas, los resultados de las investigaciones destacan la insuficiencia de ésta, así como la desventaja formativa de los profesionales de la educación respecto a la formación en otro tipo de alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), en relación al de alta capacidad.

---

<sup>52</sup> Ley Orgánica, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)

## II PARTE: FASE EMPÍRICA

En este apartado se presenta el desarrollo de este estudio atendiendo a los contenidos teóricos expuestos y en los que se fundamenta esta investigación. Con el objetivo de facilitar su explicación en cuanto al desarrollo y a los resultados obtenidos esta parte se ha estructurado en tres capítulos:

Al primer capítulo se le ha denominado “*fase de planificación de la investigación*”, en el cual se desarrolla el planteamiento general para llevar a cabo este trabajo y en el que se exponen: el propósito del estudio, los objetivos en el que se articula, las hipótesis diseñadas para la comprobación de dichos objetivos, así como las variables de investigación.

En el segundo capítulo denominado “*fase del diseño de investigación*” se expondrá la metodología que se ha llevado a cabo en este estudio; se iniciará con la descripción del diseño en el que se ha basado la investigación para continuar con la presentación de la muestra de investigación, la descripción de los instrumentos utilizados y el procedimiento que se ha seguido para su desarrollo.

En el tercer capítulo, denominado *análisis de datos y resultados* se expone brevemente el procedimiento seguido para la extracción y el análisis de los datos de este estudio, mediante la utilización del paquete estadístico SPSS, versión 15.0 para Windows y los resultados obtenidos en cuanto a las variables estudiadas, nivel intelectual y personalidad, con el fin de establecer las diferencias existentes en dichas variables respecto al alumnado de alta capacidad y al alumnado de capacidad promedio, así como las diferencias por sexo encontradas en las submuestras de niños y niñas de alta capacidad intelectual.

Por último, se hace un análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados extraídos del cuestionario de nominación del profesorado.

## **CAPITULO I. FASE DE PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

En consonancia con la fundamentación teórica expuesta en la primera fase de este estudio, en este capítulo se aborda el planteamiento general llevado a cabo en esta investigación. Por tanto se argumentarán los aspectos que han motivado su realización, así como el objetivo prioritario y los específicos que derivan de éste, las hipótesis que, de acuerdo con los objetivos, se han planteado para su verificación y la descripción de las variables de investigación.

En cuanto al primer aspecto, una vez realizada la revisión bibliográfica del tema que estamos describiendo, se hizo muy evidente la constatación de la aún escasa investigación del alumnado de altas capacidades intelectuales respecto a otras Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). Durante la fundamentación teórica de este trabajo se ha manifestado cómo las dificultades que aún existen para la conceptualización de este alumnado, las dificultades para su caracterización, sobre todo en relación a su configuración emocional y de la personalidad, las falsas creencias vinculadas a la alta capacidad y la falta de formación del profesorado, influyen no sólo en la identificación y el diagnóstico de este alumnado, sino también en la atención e implementación de medidas de atención a la diversidad.

En la revisión a la literatura específica se evidencia la escasa investigación referida al sexo femenino, ya que los estudios que se han realizado en el tema que nos ocupa se basan fundamentalmente en el análisis de la caracterización del alumnado de altas capacidades como grupo. En la exposición teórica se ha manifestado como la conjugación de factores socioculturales y los estereotipos de género que aún se encuentran vinculados al sexo femenino influyen en el desarrollo del potencial y en el logro del éxito de las chicas de altas capacidades; y también como la connotación que conlleva su doble condición de mujer y de su pertenencia a la población de altas capacidades, sitúa a las chicas en una posición minoritaria y de riesgo, surgiendo conflictos interpersonales respecto a sus propósitos que le llevan al enmascaramiento de su capacidad; factores que influyen en la identificación y atención educativa de estas niñas.

Teniendo en cuenta los aspectos mencionados, el estudio de las niñas de alta capacidad ha centrado esta investigación; por tanto el primer planteamiento a tener en cuenta en este trabajo fue conocer la configuración cognitiva y emocional de las chicas de altas capacidades intelectuales de la provincia de Córdoba. Una vez centrado el objetivo de investigación, la primera dificultad encontrada fue conseguir una muestra de chicas suficientemente amplia para poder ser estudiada y, en contrapartida, una submuestra en este caso de chicos que permitiese la comparación de resultados.

Con estas limitaciones el planteamiento inicial de esta investigación precisó una modificación, llevando a la definición de dos tareas bien diferenciadas; la primera relacionada con el proceso establecido para la identificación y diagnóstico en la provincia de Córdoba de niños y niñas con características personales asociadas a alta capacidad intelectual y, por otra,

profundizar en el estudio y conocimiento de su configuración cognitiva y de personalidad atendiendo a dos ejes diferentes, uno su diferenciación respecto al alumnado de capacidad promedio y otro la diferenciación del alumnado de capacidad superior, teniendo como eje vertebrador la identificación y caracterización de las niñas de altas capacidades.

Se ha de especificar que debido a las dificultades encontradas para formar una muestra de investigación, se ha requerido de un proceso inicial de detección del alumnado de altas capacidades con el fin de seleccionar la muestra; para ello este procedimiento se ha basado en el método de filtrado, en el cual se llevan a cabo dos fases bien diferenciadas para la obtención de la muestra.

La primera fase ha servido de screening y mediante procedimientos formales de evaluación se ha seleccionado una muestra constituida por alumnos y alumnas que potencialmente podrían presentar altas capacidades; en la segunda fase, considerada la de diagnóstico, se ha identificado al alumnado de altas capacidades y se han estudiado sus características intelectuales y de personalidad.

Una vez diferenciado y establecido el objeto de investigación, se han determinado tanto los objetivos del estudio, las hipótesis de investigación y las variables estudiadas, que serán expuestas a continuación.

## **1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Como se ha mencionado anteriormente en este apartado se describe el objetivo prioritario de investigación, que no es otro que el conocimiento de las características tanto intelectuales como de personalidad de las chicas pertenecientes a la población de sujetos con alta capacidad intelectual. Se considera pertinente y de vital importancia establecer un perfil más ajustado de la caracterización de las niñas y mujeres pertenecientes a esta población, con una doble finalidad, por una parte facilitar su detección y proporcionar una adecuada atención a sus necesidades y, por otra parte, evitar la aparición en las chicas de conflictos personales que puedan conducir al enmascaramiento de su capacidad, a la pérdida de su potencial y a la falta de su éxito.

Teniendo en cuenta que el propósito de investigación se ha bifurcado ante la necesidad de ampliar el estudio, se puede especificar como objetivo principal *la profundización en el conocimiento del alumnado de alta capacidad intelectual, de sus características personales y emocionales*. En este trabajo se pretende obtener información referente al sexo femenino, por tanto, el eje vertebrador de este estudio será el sexo.

Del objetivo fundamental se derivan los siguientes:

1. Identificar al alumnado de la provincia de Córdoba con alta capacidad escolarizados en Centros Educativos Privados-Concertados.
2. Detectar factores diferenciadores cognitivos de niñas y niños de alta capacidad: En este objetivo se pretende, por una parte, profundizar en la variabilidad cognitiva que pueda existir entre la población normativa y la población de alta capacidad que cursa



Educación Primaria Obligatoria, (EPO). Aunque resulta evidente la variabilidad respecto a la variable cognitiva entre ambas poblaciones, se quieren estudiar dichas diferencias con la aplicación de la Escala de inteligencia de Weschler, WISC-R. Por otra parte, la intención es detectar diferencias cognitivas en el alumnado de altas capacidades teniendo en cuenta el sexo; por tanto, este objetivo se puede subdividir en otros dos:

- 2.1. Establecer factores diferenciadores cognitivos entre la población normativa y la población con alta capacidad que cursa Educación Primaria Obligatoria, (EPO).
  - 2.2. Establecer factores diferenciadores de sexo en la población con alta capacidad respecto a las variables cognitivas.
3. Detectar los factores diferenciadores de personalidad de las niñas y los niños de alta capacidad intelectual. Con este objetivo se pretende obtener, si las hubiere, las diferencias de personalidad que puedan existir en la población de altas capacidades intelectuales respecto al alumnado de capacidad promedio, así como las posibles diferencias respecto al sexo. De este objetivo se pueden derivar otros dos:
- 3.1. Establecer factores diferenciadores de personalidad entre la población normativa y la población con alta capacidad que cursa Educación Primaria Obligatoria, (EPO).
  - 3.2. Establecer factores diferenciadores de sexo en la población de alta capacidad teniendo en cuenta las variables de personalidad.
4. Analizar si el profesorado es buen identificador de la altas capacidades. Con este objetivo se intenta conocer si los maestros y maestras son buenos detectores de este alumnado.

Por tanto, atendiendo al propósito de investigación, se definen los objetivos e hipótesis que derivan de estos, dependientes de las variables a estudiar y que son la capacidad intelectual y los rasgos de personalidad. Estos objetivos se muestran esquematizados en la tabla que a continuación aparece.

<b>OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN</b>
<b>1. DETECTAR E IDENTIFICAR NIÑOS Y NIÑAS CON CAPACIDAD SUPERIOR</b>
<b>2. DETECTAR FACTORES DIFERENCIADORES COGNITIVOS DE NIÑAS Y NIÑOS DE ALTA CAPACIDAD</b>
2.1. Establecer factores diferenciadores cognitivos entre la población normativa y la población con alta capacidad que cursa la Educación Primaria Obligatoria, (EPO).
2.2. Establecer factores diferenciadores de sexo en la población con capacidad superior respecto a las variables cognitivas.
<b>3. DETECTAR LOS FACTORES DIFERENCIADORES DE PERSONALIDAD DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS DE ALTA CAPACIDAD INTELECTUAL.</b>
3.1. Establecer factores diferenciadores de personalidad entre la población normativa y la población con alta capacidad que cursa la Educación Primaria Obligatoria, (EPO).
3.2. Establecer factores diferenciadores de sexo en la población con capacidad superior respecto a las variables de personalidad.
<b>4. ANALIZAR SI EL PROFESORADO ES BUEN IDENTIFICADOR DE LA CAPACIDAD SUPERIOR</b>

Tabla 10. Objetivos de la investigación

## **2. HIPÓTESIS**

Para lograr los objetivos y dar respuesta a las cuestiones de investigación se han formulado las siguientes hipótesis:

1. Existen diferencias cognitivas entre la población normativa y de alta capacidad. Aunque partimos de la presunción de que el alumnado con alta capacidad intelectual tiene un nivel intelectual diferente y, por consiguiente, superior al alumnado de capacidad intelectual promedio, se quiere comprobar si es posible encontrar diferencias respecto a su configuración cognitiva en las variables intelectuales que evalúa la Escala de evaluación de la inteligencia de Weschler, WISC- R, dada la heterogeneidad que pueden presentar los niños y niñas de alta capacidades.
2. Existen factores cognitivos homogéneos en la población de alta capacidad intelectual. Se quiere comprobar si el nivel intelectual de estos estudiantes es idéntico atendiendo a la variable sexo, dado que se presupone que tanto niños como niñas han de tener una capacidad similar independientemente de sus diferencias individuales y de la variabilidad cognitiva en el grupo de alumnos con altas capacidades.

3. Las características de personalidad de los niños y niñas de alta capacidad son diferentes a la de los niños y niñas de la población normativa.
4. Existen factores homogéneos de personalidad vinculantes a la capacidad superior. En cuanto a las hipótesis tercera y cuarta, la literatura refleja diferencias en los rasgos de personalidad de las personas con altas capacidades respecto a la media. Así mismo, se evidencian diferencias de personalidad en chicos y chicas de alta capacidad, por consiguiente, se quiere comprobar si existen factores de personalidad que se encuentren vinculados a la alta capacidad y, en su caso, la posible existencia de diferencias entre sexos.
5. Los maestros y maestras son buenos identificadores del alumnado de alta capacidad. Actualmente los estudiantes que presentan algún tipo de necesidad específica de apoyo educativo deben ser diagnosticados en los propios centros educativos, por tanto se quiere comprobar si el profesorado se encuentra suficientemente formado para una adecuada detección de dicho alumnado.

A continuación se ha realizado un cuadro a modo de síntesis respecto a las hipótesis de investigación diseñadas.

<b>HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN</b>
1. Existen diferencias cognitivas entre la población normativa y de alta capacidad.
2. Existen factores cognitivos homogéneos en la población de alta capacidad intelectual.
3. Las características de personalidad de los niños y niñas de alta capacidad son diferentes a la de los niños y niñas de la población normativa.
4. Existen factores homogéneos de personalidad vinculantes a la capacidad superior.
5. Los maestros y maestras son buenos identificadores de alumnos y alumnas con capacidad superior.

Tabla 11. Cuadro de las Hipótesis de Investigación

### **3. VARIABLES DE ESTUDIO**

En una investigación destinada a profundizar en el conocimiento de las características del alumnado con alta capacidad intelectual se pueden determinar multitud de variables; sin embargo, a fin de acotar el estudio, se han seleccionado aquellas que se encuentran más relacionadas con el propósito y los objetivos de investigación.

Por tanto, las variables de estudio son el sexo, el grupo, el nivel intelectual y las características de personalidad

VARIABLES DE INVESTIGACIÓN	
<b>Sexo:</b> hombre y mujer	
<b>Grupo:</b> alumnado con alta capacidad intelectual y alumnado de capacidad promedio	
<b>Nivel intelectual</b> Inteligencia general. Inteligencia Verbal. Inteligencia práctica.	<b>Personalidad</b> Estabilidad emocional. Ansiedad. Perseverancia. Extraversión. Dominancia. Independencia.

Tabla 12. Cuadro de las Variables de Investigación

Respecto a la primera variable, el sexo, se quiere determinar la influencia que puede ejercer el ser hombre o mujer sobre el nivel intelectual y la personalidad de los estudiantes con altas capacidades intelectuales que cursan Educación Primaria Obligatoria.

En cuanto al grupo, se han establecido dos variables respecto a los objetivos de investigación; estos son: la submuestra de chicos y chicas que constituyen el grupo de alta capacidad intelectual y la submuestra que constituye el grupo de capacidad promedio. En este caso, se quieren determinar las diferencias que pueden existir respecto a las variables intelectuales y de personalidad estudiadas.

El nivel intelectual se estudiará teniendo en cuenta la inteligencia verbal mediante las variables siguientes:

1. Memoria a largo plazo y adquisición de conocimientos, medida en el subtest de información.
2. Capacidad de análisis, de selección y asociación de conceptos, medida por el subtest semejanzas.
3. Atención y concentración. Esta variable es medida en la Escala de inteligencia de Weschler con los subtest aritmética y dígitos.
4. Habilidad mental numérica, medida mediante el subtest de aritmética.
5. Riqueza y fluidez léxica, esta variable se mide en el subtest de vocabulario.
6. Comprensión de situaciones y comportamiento sociales, variable medida con el subtest de Comprensión.
7. Memoria auditiva inmediata, operatizable en el subtest dígitos.

Asimismo, se estudiara la inteligencia práctica mediante las variables:

1. Habilidades perceptiva-visuales y motoras. Medida por los subtest de figuras incompletas y claves.
2. Percepción y comprensión visual. Medida por el subtest historietas.
3. Secuenciación y organización temporal, medida mediante el subtest historietas.
4. Estructuración y organización espacial. Esta variable es medida con los subtest cubos y rompecabezas.
5. Atención y concentración. Medida por los subtest de figuras incompletas.

La variable inteligencia general se estudiará teniendo en cuenta las variables verbales y prácticas anteriores.

La variable de personalidad se estudiará teniendo en cuenta las siguientes que se describen a continuación:

1. **Estabilidad emocional:** Las investigaciones respecto a este rasgo de la personalidad indican que los niños y niñas con alta capacidad están mejor ajustados emocionalmente que sus pares de capacidad media, a excepción de aquellos niños y niñas que poseen una capacidad cognitiva muy superior. Este aspecto indicaría que los y las estudiantes de alta capacidad son más estables, con menor propensión a perder el control emocional, serían más tolerantes a las frustraciones. Socialmente serían más maduros y, por consiguiente, estarían mejor preparados para relacionarse con su entorno.
2. **Perseverancia:** La literatura en este aspecto nos indica que se considera a una persona con alta capacidad cuando entre otros factores muestra motivación y perseverancia hacia la tarea (Renzulli, 1978,2000), por tanto, se considera que estos alumnos y alumnas suelen ser más perseverantes respecto al alumnado con capacidad promedio. Ello indicaría, según los criterios de Porter y Cattell (1990), que los primeros son mas moralistas, sensatos, conscientes de las normas y con mucha fuerza del superego. Asimismo, reflejaría el grado en el que el niño ha incorporado los valores de los adultos.
3. **Dominancia:** Respecto a este factor, haría referencia a los niños y niñas que se muestran más activos, obstinados, poco conformistas. En la edad infantil donde aún no se han desarrollado adecuadamente habilidades para la manipulación social, la posible manifestación de este rasgo parece ser, según Porter y Cattell (1990), la conducta agresiva, la que puede ocasionar más problemas comportamentales que el niño o niña menos dominante.

4. **Ansiedad:** En cuanto a esta variable se han obtenido datos a veces contradictorios respecto a la población de alta capacidad en cuanto a sus compañeros y compañeras de capacidad promedio. Con su estudio pretendemos establecer las posibles diferencias entre ambas poblaciones si las hubiere, así como las diferencias respecto a la variable sexo. En este caso el rasgo de personalidad estaría midiendo tanto el nivel de motivación de los estudiantes, sobre todo ante obstáculos o tareas difíciles, así como el nivel de excitabilidad o tranquilidad. Generalmente la persona que tiene tendencia a un elevado rasgo de ansiedad suele mostrarse más inquieta, sobreexcitada, irritable o malhumorada, pudiendo encontrar desajustes e insatisfacción personal, ya que su situación en puntuaciones extremas es índice de desorganización y alteraciones fisiológicas.
5. **Extraversión:** la literatura existente al respecto, a pesar de las conclusiones contradictorias, indica que la población de alta capacidad suele mostrarse más abierta y sociable que los estudiantes de capacidad promedio. La persona abierta y extravertida suele ser considerada socialmente desenvuelta; por consiguiente, menos inhibida en las relaciones interpersonales.
6. **Independencia:** Esta variable indica un modelo de personalidad generalmente asociado al establecimiento de roles familiares respecto a los hijos; así distinguía al niño o niña caracterizados por el fomento familiar, bien de la autonomía personal o de la sobreprotección familiar. El niño que se desarrolla bajo un ambiente que respeta las características individuales y personales y que propicia el comportamiento autónomo y consecuente suele ser generalmente más independiente que otros niños o niñas, mostrando un comportamiento autónomo, realista ante las diversas situaciones, que se enfrenta con madurez a los obstáculos y, por consiguiente, más tolerante a la frustración.

En consecuencia todas las variables medidas son cuantitativas continuas, a excepción de las variables de identificación (sexo y grupo) que son cualitativas.

## CAPITULO II. FASE DEL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo se presenta la metodología que se ha utilizado en este estudio. En primer lugar, se hará una breve introducción del diseño de investigación, seguido de la descripción de la muestra teniendo en cuenta que al hacer uso del método de filtrado como procedimiento para la identificación del alumnado de alta capacidad intelectual, en la investigación se han estudiado dos muestras diferenciadas; la primera, ha constituido la muestra que ha formado parte de la primera fase de este estudio, que se ha denominado *muestra general*, ya que ha sido utilizada como screening.

La selección de alumnos extraídos de la fase inicial ha constituido la muestra de la segunda fase de identificación, ya que de ella se ha diagnosticado a la población de alta capacidad; por tanto se le ha denominado *muestra específica* y ha estado formada por dos submuestras, una constituida por el grupo de niños y niñas de alta capacidad y otra formada por el grupo de capacidad intelectual promedio, que se ha utilizado en esta investigación como grupo comparativo para estudiar las diferencias tanto intelectuales como de personalidad de ambas submuestras.

Se continuará este capítulo con la descripción de los instrumentos de evaluación seleccionados para su aplicación en la investigación, instrumentos que se basan en procedimientos de evaluación estandarizados y de suficiente fiabilidad en el ámbito de la investigación de la psicología de la inteligencia y de la personalidad, tanto para la población normativa como para la de alta capacidad intelectual. En la primera fase del procedimiento de selección del alumnado con alta capacidad intelectual se han explorado las aptitudes académicas y la inteligencia, aplicando a todos los participantes de la muestra general, el Test de Aptitudes Escolares de Thurstone, en su formas TEA1 y TEA2 y la prueba de inteligencia general, Matrices Progresivas de Raven en sus formas CPM y SPM. En la segunda fase del procedimiento de identificación se ha valorado la capacidad intelectual y la personalidad aplicando, en este caso, una prueba específica para la evaluación de la inteligencia como es la Escala de Inteligencia de Wechsler, WISC-R y, para explorar los factores de personalidad, el Cuestionario de Personalidad para niños ESPQ y CPQ.

Por último, para finalizar el capítulo, se describirá el procedimiento seguido para la selección de la muestra formada por participantes de edades comprendidas entre los seis y los once/ doce años, aunque preferentemente ha ido dirigida a aquellos niños y niñas que cursan Educación Primaria en los cursos de 3º a 6º; por tanto con edades comprendidas entre 8 y 11-12 años.

## **1. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN**

El diseño de la investigación empírica presentada, debido al carácter del estudio, es un diseño ex-post-facto, puesto que pretende explorar relaciones, asociando y comparando grupos de datos entre el grupo de alta capacidad y el grupo de población normativa.

El término “ex post facto” fue introducido por Chapin en 1937 y significa (después del hecho), por tanto en este tipo de investigación el planteamiento es la validación de hipótesis cuando ya ha sucedido el fenómeno, limitándose a observar posteriormente los efectos en las variables dependientes. Generalmente este tipo de diseño suele utilizarse en disciplinas donde abundan los problemas que no pueden ser investigados experimentalmente como ocurre en la rama de Ciencias Sociales, dentro de la que se encuentra la Psicología.

Con este tipo de diseño la investigación se orienta, al igual que la empírica, a verificar el condicional “si X, entonces Y”. Su objetivo es determinar las relaciones causa-efecto, es decir, el propósito de la investigación ex post facto es averiguar si una o más condiciones previas han causado las posteriores diferencias entre grupos de sujetos; en ella el investigador intenta determinar si las disparidades entre los grupos ha dado lugar a una diferencia observada en la variable dependiente, existiendo para ello, generalmente, dos tipos de grupos, uno de tratamiento y otro que funciona como grupo control.

En las investigaciones que se hace uso de este tipo de diseño no se pueden manipular las variables, dado que ocurrió antes de que se iniciara el estudio, no pudiéndose controlar la variable independiente mediante la manipulación o aleatorización, ya que es imposible realizar una asignación al azar de los sujetos a los grupos, dado que son los mismo sujetos quienes se “asignan” a los grupos y se “escogen” a si mismos (Bisquerra, 2000. pag 219).

La literatura relativa al diseño ex post facto destaca algunas limitaciones metodológicas que obviamente afectarán al estudio presentado; estas limitaciones son:

1. Incapacidad de controlar directamente las variables independientes.
2. Imposibilidad de realizar la asignación aleatoria.
3. Riesgo de interpretación debido a la falta de control.

## **2. MUESTRA**

Como se ha mencionado anteriormente, las limitaciones para encontrar una muestra con suficiente validez experimental para el estudio del perfil de las alumnas de alta capacidad escolarizadas en Educación Primaria Obligatoria (EPO), hizo que se optara por realizar un proyecto de identificación que se ha llevado a cabo en dos fases.

Se realizó un muestreo intencional de Centros Educativos Concertados situados en diferentes zonas de Córdoba. Accedieron a participar en la investigación cinco colegios. De ellos, dos eran centros pequeños de una sola línea, otros dos eran centros de dos líneas y el último contaba con tres líneas, participando en total treinta y seis unidades. La población objeto



de estudio ha estado constituida por niños y niñas de Ed. Primaria (EPO) escolarizados en los cursos de 3º a 6º de E.P.O.

En este trabajo se hace uso del procedimiento del método de filtrado; de este modo la primera fase fue la selección de la muestra a partir de la evaluación de una población de la misma edad. Esta muestra inicial se ha denominado “muestra general” y ha estado constituida por 938 sujetos de tercero a sexto de Educación Primaria Obligatoria (EPO), de los cuales 510 eran varones y 428 eran niñas y que ha servido de screening para la posterior detección e identificación del grupo de estudiantes con alta capacidad intelectual.

Posteriormente se ha iniciado la segunda fase realizando a la muestra seleccionada un nuevo estudio, en este caso, de carácter individual al objeto de identificar al alumnado de altas capacidades y valorar su nivel intelectual y su personalidad. A esta muestra se le ha denominado “muestra específica” y ha estado constituida por 108 estudiantes de los cuales 58 eran niños y 50 niñas.

La muestra específica estaba conformada por dos submuestras: la correspondiente al grupo de alta capacidad y otra formada por el grupo de capacidad promedio que ha servido como grupo comparativo, a fin de establecer factores diferenciadores entre ambos tipos de alumnado. A continuación se describen cada una de estas muestras.

## 2.1. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA GENERAL

### 2.1.1. Descripción de la muestra atendiendo a las variables sexo y curso.

Esta muestra forma parte de la primera fase de investigación para la selección de estudiantes de altas capacidades y está formada por N = 938 participantes, de los cuales 510 son varones y 428 son chicas, así el 54% de la muestra representa a los chicos y el 46% a las niñas. Como puede apreciarse, aunque las submuestras están bastante equiparadas, se observa cierta desventaja de representación respecto a las chicas, con un 8,8% inferior a la submuestra de los chicos. Ver figura 14.

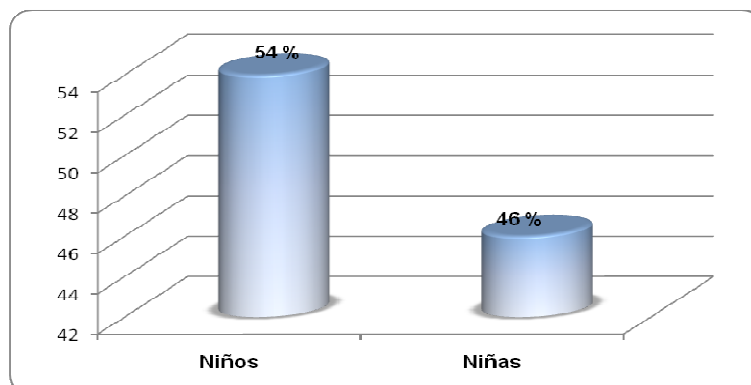


Figura 14. Distribución de porcentajes de la muestra general por sexo

Los participantes estaban escolarizados en el momento de la investigación en el segundo y tercer ciclo de Educación Primaria Obligatoria (EPO), es decir, en los cursos de tercero a sexto y contaban con una edad de 8 a 11/12 años.

Los datos del análisis de estadísticos descriptivos univariados que se han realizado teniendo en cuenta el curso y el sexo indican los siguientes aspectos:

Atendiendo al curso, los participantes tienen una media de (M: 4,36), una desviación típica de (DT. 1,073) y una varianza (1,152). En cuanto al sexo, los datos aportan información respecto a la media de (M: 1,46), desviación típica de (DT: 0,498) y una varianza de (0,248). En la tabla que aparece a continuación podemos observar estos datos. Ver tabla 13.

		Curso	Sexo
N	Válidos	938	938
	Media	4,36	1,46
	Desv. típ.	1,073	,498
	Varianza	1,152	,248

Tabla 13. Estadísticos descriptivos por curso y sexo de la muestra general.

Como se mencionó en la introducción de este trabajo, los participantes de la muestra inicial cursaban el segundo y tercer ciclo de la Educación Primaria Obligatoria (EPO), distribuyéndose del siguiente modo: en el segundo ciclo de EPO se encontraban escolarizados el 56,9% de los participantes, de los cuales 251 estudiantes cursaban tercero de primaria y 282 cuarto de EPO. El 26,8% de la muestra representa a tercer curso y el 30,1% a cuarto de Educación Primaria.

En cuanto al tercer ciclo, la muestra estaba constituida por 405 estudiantes y representaba al 43,2 % de los participantes, de ellos, 224 niños y niñas cursaban quinto de Educación Primaria y 181 sexto de EPO; por tanto, el 23,9% se encontraba escolarizado en quinto curso y el 19,3% en sexto. Estos datos pueden observarse en el gráfico de barras de distribución de porcentajes siguiente, (ver figura 15).

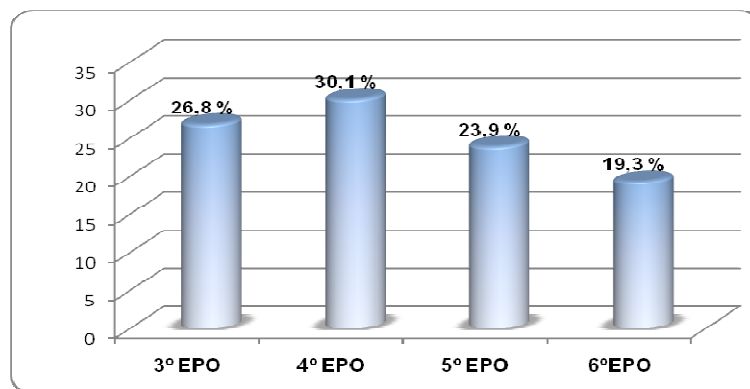


Figura 15. Distribución de la muestra general por curso

En el gráfico se aprecia un ligero descenso en el número de participantes a partir de cuarto de educación primaria; así, en quinto curso hay una disminución del 6,2% y del 10,8% en sexto. El curso con mayor número de participantes y el más representado en esta muestra es el de cuarto, mientras que el menos representado es el curso de sexto de EPO, con el 19,3% de la muestra.

Atendiendo al sexo, la submuestra de los chicos está más representada para el segundo ciclo de primaria donde se encuentran escolarizados el 55,7 % de la muestra.

El mayor porcentaje de niños los encontramos cursando cuarto de primaria, (30,4 %), mientras que el (25,3 %) de los participantes varones cursa tercero de EPO.

En el tercer ciclo estaban escolarizados el 44,3% de los chicos, siendo en este caso muy igualitaria su representación, tanto para quinto (22,7 %) como para sexto curso de primaria con un porcentaje de 21,6 %.

En cuanto a la submuestra femenina, el 58,2 % cursaba el segundo ciclo de EPO, estando su representación muy equilibrada tanto en tercer curso como en cuarto curso con un porcentaje del 28,5 % y del 29,7 % respectivamente. Sin embargo, esta submuestra está menos equiparada para el tercer ciclo (41,8 %), dado que las chicas participantes que estaban escolarizadas en quinto curso de primaria era del 25,2 % , mientras que las niñas que cursan sexto de EPO, representan al 16,6% de dicha submuestra. Estos datos pueden observarse en la figura de distribución de porcentajes por curso y sexo. Ver figura 16.

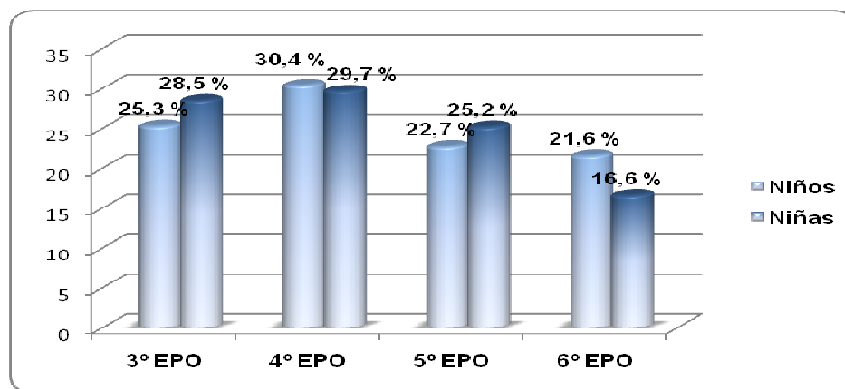


Figura 16. Distribución de frecuencias por curso y sexo

En este gráfico de barras puede observarse como las chicas superan a los chicos en esta muestra general en los cursos de tercero y quinto de Educación primaria, manteniendo su representación muy igualada en cuarto de EPO. Sin embargo, se aprecia un descenso considerable para las chicas (16,6%), respecto a los chicos (21,6%) en el último curso de Educación Primaria Obligatoria, con una diferencia de representación del 5%, respecto a sí mismas en cuanto al curso anterior (quinto de EPO).

### 2.1.2. Descripción de la muestra en relación a sus aptitudes escolares.

En esta primera fase de selección de la muestra se aplicó a los 938 participantes el Test de Aptitudes Escolares de Thurstone, en sus formas TEA 1 para los estudiantes escolarizados de tercero a quinto curso de educación primaria obligatoria (N= 757) y en su forma TEA 2 para los estudiantes escolarizados en sexto de EPO (N= 181).

Los resultados del análisis de estadísticos descriptivos referente al test TEA 1 informan que esta muestra obtiene un cociente intelectual verbal medio (CIV: M 106,30; DT: 14, 968), la puntuación media obtenida para el cociente intelectual razonamiento es (CIR: M: 107,78; DT: 15,751). El cociente intelectual de cálculo es (CIC:M: 108,17, DT: 16, 782). Por último, obtienen un Cociente intelectual total medio de (CIT: M: 106,20, DT. 14).

Estos datos se aprecian en la siguiente tabla 14, del análisis de estadísticos descriptivos de los resultados obtenidos en el Test de Aptitudes Escolares, en su forma 1. (TEA-1).

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
<b>CI Verbal</b>	757	64	154	106,30	14,968
<b>CI Razonamiento</b>	757	46	147	107,78	15,751
<b>CI Cálculo</b>	757	10	155	108,17	16,782
<b>CI Total</b>	757	55	147	106,20	14,000
<b>N válido (según lista)</b>	756				

Tabla 14. Estadísticos descriptivos Tea-1

Como puede apreciarse la muestra general ha obtenido unos resultados muy equiparados en cuanto a sus aptitudes académicas.

En cuanto a la variable sexo, la muestra ha estado constituida por una submuestra de (N=399) varones y una submuestra de (N= 357 chicas). Los datos obtenidos manifiestan diferencias en la prueba de razonamiento, dado que es mayor para las chicas (CIR: M = 110,39) no existiendo apenas diferencias para el resto de cocientes intelectuales.

	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. media
<b>CI Verbal</b>	hombre	399	106,69	14,865	,744
	mujer	357	105,87	15,112	,800
<b>CI Razonamiento</b>	hombre	399	105,45	15,966	,799
	mujer	357	110,39	15,130	,801
<b>CI Cálculo</b>	hombre	399	107,52	17,931	,898
	mujer	357	108,87	13	,816
<b>CI Total</b>	hombre	399	105,82	14,470	,724
	mujer	357	106,61	13,481	,714

Tabla 15. Estadísticos descriptivos respecto de grupo

Para los estudiantes escolarizados en sexto de primaria se aplicó el Test de Aptitudes Escolares a una muestra (N= 181) utilizando en este caso su forma 2 (TEA- 2). Los datos

obtenidos en el análisis de estadísticos descriptivos evidencian que la puntuación más elevada respecto al cociente intelectual corresponde a la prueba de razonamiento, cuya media se sitúa en (CIR. M: 99, 42), y a la que le continúa el cociente intelectual total con un (CIT= 140).

Se aprecia que la puntuación máxima inferior obtenida respecto al resto de las pruebas es la puntuación alcanzada en la variable CI Verbal, con un (CIV = 127). Estos datos aparecen en la tabla 16.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Varianza
<b>CI Cálculo</b>	181	72	138	102,60	15,055	226,652
<b>CI Razonamiento</b>	181	70	149	99,42	18,649	347,789
<b>CI Verbal</b>	181	66	127	93,78	12,974	168,326
<b>CI Total</b>	181	39	140	90,36	21,588	466,022
<b>N válido (según lista)</b>	181					

Tabla 16. Estadísticos descriptivos Tea-2

Atendiendo al sexo la muestra a la cual se ha aplicado el test de Aptitudes Escolares en su forma 2. (TEA-2), ha estado constituida por 181 sujetos de los cuales, (N=110) corresponde a la submuestra de varones y (N= 71) a la submuestra de chicas. Como puede observarse en la tabla de estadísticos descriptivos (tabla17), no existen apenas diferencias en las medias obtenidas en cocientes intelectuales, aunque se aprecia que los chicos generalmente puntúan algo más elevado que las chicas.

	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. media
<b>CI Verbal tea-2</b>	hombre	110	95,24	13,074	1,247
	mujer	71	91,54	12,579	1,493
<b>CI Razonamiento tea-2</b>	hombre	110	100,85	18,960	1,808
	mujer	71	97,21	18,066	2,144
<b>CI Cálculo tea-2</b>	hombre	110	104,94	16,090	1,534
	mujer	71	98,99	12,565	1,491
<b>CI Total tea-2</b>	hombre	110	93,09	21,281	2,029
	mujer	71	86,14	21,526	2,555

Tabla 17. Estadísticos de grupo

A continuación se aporta una descripción de los resultados obtenidos por la muestra respecto a sus aptitudes escolares.

#### **2.1.2.1. Datos generales de la muestra en aptitudes escolares**

Del análisis de distribución de frecuencias realizado se han obtenido los porcentajes referentes al cociente intelectual total (CIT). Los datos reflejan que la muestra se sitúa en un rango que comprende desde la puntuación CIT 120 hasta la puntuación CIT 147. (CIT: 120-147). En estos resultados se pueden establecer tres intervalos de puntuaciones:

- 1) El primer intervalo formado por las puntuaciones CIT comprendidas entre los cocientes intelectuales (120-130), en el que se encuentra el 76,5% de la muestra general. Los participantes más representados se sitúan en un cociente intelectual total (CIT) mínimo de 120 que representa al 19,1% de la muestra, seguido de los alumnos y alumnas con un cociente intelectual total (CIT:121) y CIT:123) que representaban al 11% y 8,1% de la muestra respectivamente. Con escasa diferencia se sitúan los participantes que obtienen un cociente intelectual total (CIT:124 y CIT:129), ambos representan al 7,4 % de la muestra.
- 2) El segundo, las puntuaciones del cociente intelectual total (CIT) correspondientes al intervalo (130-140) que representa al 16,9% de la muestra general; de ellos, el 4,4 % representa a los niños y niñas de CIT (130, 132 y 135); en este intervalo se observa como a medida que las puntuaciones se incrementan, la representación de la muestra es menor; así los participantes representados con un cociente intelectual total (CIT= 139) se corresponde con el 1,5% de la muestra general.
- 3) El tercero, el intervalo que comprende las puntuaciones de CIT (140 a 150). En este intervalo se encuentra representada el 6,5% de la muestra, ya que las puntuaciones oscilan entre los CIT (140 -147). Los participantes que se sitúan en el cociente intelectual total (CIT= 140) son el 2,9% de ésta, mientras que en las puntuaciones más elevadas se encuentran representados el 2,2% de los participantes distribuidos del siguiente modo: el 1,5% de la muestra ha obtenido una puntuación (CIT: 143) y el 0,7% para los CIT (142, 144 y 147).

Se pueden observar estos datos en el siguiente gráfico de barras de distribución de porcentajes que abarca los cocientes intelectuales totales (CIT) obtenidos desde tercero a sexto de primaria.

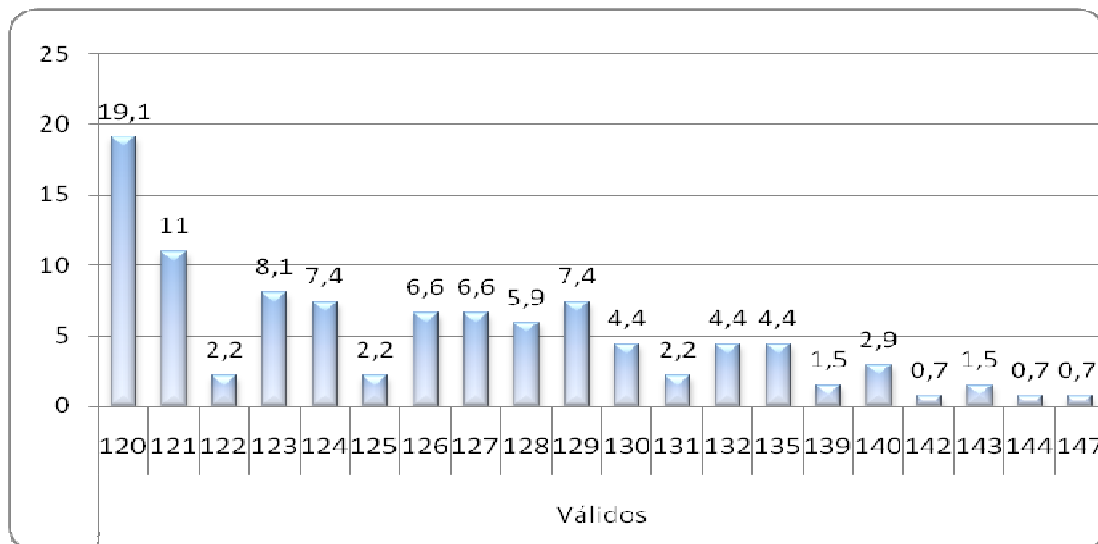


Figura 17. Ciente Intelectual Total Tea-1y Tea- 2

**a). Descripción del cociente intelectual en aptitudes escolares respecto al sexo.**

Si tenemos en cuenta la variable sexo, la diferencia existente es mínima, ya que el número de niñas que obtienen un cociente intelectual total igual o superior a 120, (CIT  $\geq$  120), es de (N = 61), su cociente intelectual total medio es de (CIT: M: 125,61), lo que supone una varianza de 41,476. En cuanto a los niños N = 75 obtienen un (CIT  $\geq$  120), el cociente intelectual total medio es (CIT: M: 127,07) que supone el 35,712 de la varianza tal y como podemos observar en la tabla de estadísticos descriptivos.

Sexo: niñas		CI Total tea-1y tea 2	Sexo: niños		CI Total tea-1y tea 2
N		61	N		75
Media		125,61	Media		127,07
Desv. típ.		6,440	Desv. típ.		5,976
Varianza		41,476	Varianza		35,712

Tabla 18 Estadísticos descriptivos del CI en aptitudes escolares respecto al sexo

Las puntuaciones correspondientes al cociente intelectual total (CIT), reflejan algunas diferencias. Las chicas obtienen una puntuación máxima (CIT =147) y una puntuación mínima (CIT = 120); mientras que los niños obtienen puntuaciones que comprenden el rango entre el (CIT 120 y el CIT 143). En cuanto a los intervalos de puntuaciones establecidos anteriormente, el 78, 7% de las chicas se sitúan en el intervalo correspondiente al cociente intelectual total



(CIT 120 -130), mientras que en estas puntuaciones se encuentran representados el 74,6% de los niños de la muestra.

Respecto al segundo intervalo que comprende los cocientes intelectuales totales (CIT 130 -140), las chicas representan en este intervalo al 13% de la muestra, mientras que el porcentaje de chicos es del 18,7%

En el caso del tercer intervalo, comprendido entre los cocientes intelectuales totales (CIT 140 - 150), el porcentaje de chicas que representan a la muestra es del 8,1%, mientras que los chicos representan al 6,7%. Estos datos puede observarse en la figura 18.

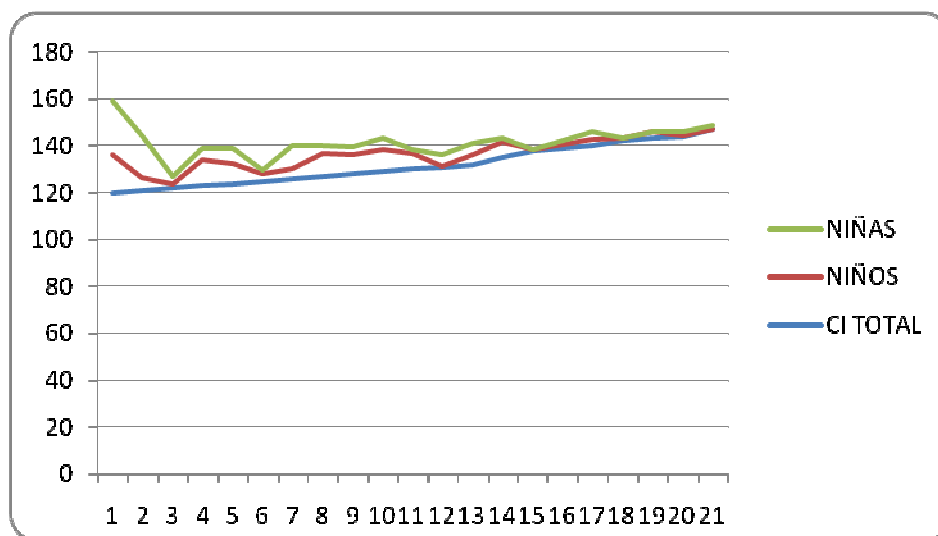


Figura 18. Resultados CI Total Por Sexo Del Test De Aptitudes Escolares (Tea, 1-2)

**b). Descripción del cociente intelectual en aptitudes escolares respecto al curso.**

El porcentaje de niñas que cursaba el segundo ciclo de primaria y que ha obtenido un cociente intelectual total igual o mayor a 120 (CIT  $\geq$  120) es de un 73,8 % de las chicas mientras que para los niños es de un 66,7 %. Como se aprecia un 7,6 % de chicas estaba escolarizada en este ciclo.

En cuanto al tercer ciclo de primaria el porcentaje de niñas es un 26,2 %, y el de los niños de un 33,3 %. Como se puede observar el porcentaje de chicas que representan a este ciclo estaban casi en su totalidad cursando quinto de educación primaria, mientras que no existen diferencias en cuanto a la distribución de los chicos.

curso	sexo	niñas	sexo	niños
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
tercero	27	44,3	27	36,0
cuarto	18	29,5	23	30,7
quinto	13	21,3	13	17,3
sexto	3	4,9	12	16,0
Total	61	100,0	75	100,0

Tabla 19. Distribución de porcentajes de CI respecto al curso

En ambos sexos el curso donde hay mayor porcentaje de participantes con un cociente intelectual total (CIT = > a 120) es el tercer curso de educación primaria. Existe, por tanto, una diferencia de un 8,6%, en cuanto al número de niñas que estaban cursando tercero respecto a los niños.

En el curso siguiente (4ª de primaria) el porcentaje que hay de niños y niñas es muy similar. Sin embargo, se encuentran diferencias importantes entre los cursos de quinto y sexto, ya que el porcentaje de niñas que cursaban quinto es de un 21,3%, en el caso de los chicos es del 17,3 %.

Se encontró que en este curso había habido un descenso tanto en el número de niños como de niñas respecto al curso anterior, esta disminución era considerable para los chicos con un 13,4 % menos de varones, mientras que para las chicas la diferencia era de un 8,2 %.

En sexto curso de Educación Primaria ocurre lo contrario, el porcentaje de la muestra que representa a las niñas es del 4,9 %, existiendo un descenso en el número de alumnas de un 16,4% respecto al curso anterior. Para la submuestra de chicos la disminución era del 1,3% (representan al 16 % de la muestra).

#### **2.1.2.2. Datos de la muestra general en el test de Matrices Progresivas Raven.**

Continuando con la fase de screening se ha aplicado a la muestra resultante (N = 131) el Test de Matrices Progresivas RAVEN SPM, con el que se ha evaluado la capacidad intelectual general.

Aunque el alumnado seleccionado para la aplicación de esta prueba era de (N = 136) participantes, esta se llevó a cabo con 131 de ellos, ya que no se recibió la autorización pertinente. Por tanto, los datos del análisis descriptivo indican que la muestra seleccionada estaba formada por un número de 131 participantes, de los cuales, el 54,2% constituía la submuestra de varones y el 45,8 %, la de niñas, existiendo una diferencia de representación entre chicos y chicas de un 8,4% a favor de los chicos de los primeros.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	niños	71	54,2
	niñas	60	45,8
	Total	131	100,0

Tabla 20. Distribución en porcentajes de la muestra por sexo

**a) Descripción de resultados en Matrices Progresivas respecto al sexo y al curso**

Una vez finalizada la fase de screening para la selección de la muestra se inicia la fase de identificación; para ello, siguiendo a Renzulli, (1978) se decide seleccionar a todos aquellos niños y niñas situados en el percentil 75 de la prueba de Matrices Progresivas (RAVEN). Se obtiene una muestra N = 74, de los cuales el 56,8 % eran niños y 43,2 % niñas, como se puede apreciar en la tabla 12.de distribución de frecuencias.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	hombre	42	56,8
	mujer	32	43,2
	Total	74	100,0

Tabla 21. Distribución de porcentajes de los resultados por sexo en el RAVEN SPM

En la tabla anterior se puede observar como la representación femenina es un 13,6 % inferior a la submuestra de chicos.

Atendiendo al curso, el 74,2 % de la submuestra de las niñas y el 67,5% de la de los chicos cursaban segundo ciclo de educación primaria, de ellos, el 29% de las niñas y el 35% los chicos se encontraban en tercero. Mientras que el 45,2% de chicas y el 32,5 % de chicos en cuarto curso.

Con respecto al tercer ciclo de primaria, el 25,9 % son chicas que se distribuían mayoritariamente en quinto (19,4 %); mientras que en sexto se situaba el 6,5 % de esta submuestra.

En cuanto a los chicos el 32,5 % cursaba el tercer ciclo, el 17,5% de la muestra cursaba quinto de EPO y el 15% sexto. Como se puede observar en estos datos, existe un descenso de las chicas (8,5 %) en el último curso de educación primaria. (Ver figura 19).

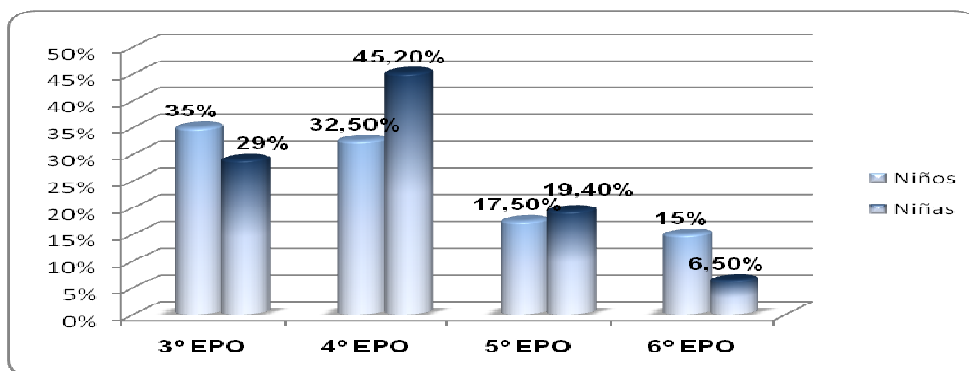


Figura 19 Distribución de la muestra por cursos

Como podemos apreciar en el gráfico de barras, la diferencia que existe del segundo al tercer ciclo de primaria se debe fundamentalmente al descenso de las niñas de esta muestra que cursan sexto de educación primaria y que constituyen tan sólo el 6,5 % de los participantes.

A partir de este momento se inicia la segunda fase de identificación.

## 2.2.DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA ESPECÍFICA

Una vez finalizada la fase inicial de identificación y que sirvió de screening en la detección del alumnado de alta capacidad, esta muestra inicial se redujo a un número,  $N = 108$  participantes, convirtiéndose entonces en la muestra principal de este estudio y que ha sido denominada "muestra específica". Esta formada por otras dos submuestras, la de niños y niñas de alta capacidad y la del grupo de participantes de capacidad promedio.

### 2.2.1. Descripción de la variable sexo

Esta muestra resultante estaba bastante equiparada respecto al sexo; así, la submuestra de niños representaba al 53,7%, de ella, con un  $N = 58$ , mientras que la submuestra formada por las niñas, representaba al 46,3%, con un  $N = 50$ , tal y como queda puesto de manifiesto en la figura siguiente de porcentajes. (Figura 20).

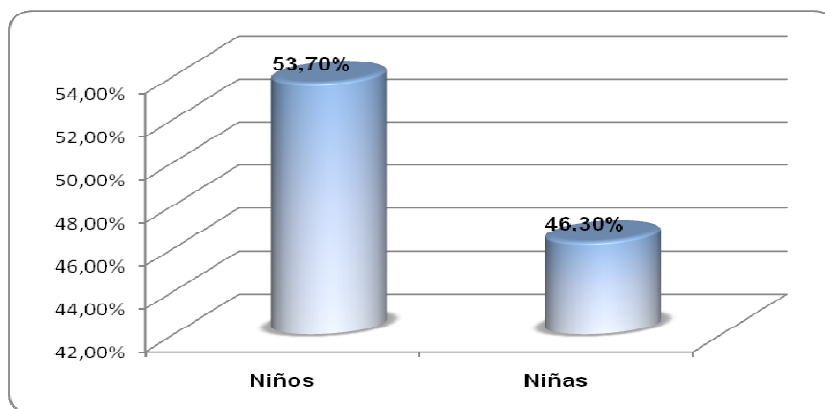


Figura 20. Distribución en porcentajes de la muestra específica por sexo

### 2.2.2. Descripción de la muestra respecto al curso

La muestra de estudio estaba constituida por el alumnado perteneciente a Centros educativos concertados de Córdoba que se encontraban cursando el segundo y tercer ciclo de educación primaria obligatoria (EPO), sin embargo se puede observar en la figura 21 de distribución de frecuencias que el 5,6% de la muestra pertenece al primer ciclo de primaria, cuando no formaba parte de la muestra inicial.

La explicación es bastante simple; durante el transcurso de la investigación y tras la información dada al profesorado de los Centros educativos, éstos comunicaron la posibilidad de detección de otros niños y niñas fuera del rango de edad previamente establecido, ya que los docentes consideraban que en sus aulas había posibles estudiantes que podrían poseer características personales asociadas a alta capacidad intelectual. De este modo propusieron a aquellos estudiantes que consideraban con dichas características. Se aceptó la propuesta del profesorado y se incorporó a estos alumnos como parte del muestreo incidental. Se hizo un estudio individual que no se hizo extensivo al alumnado que cursaba en el momento de la investigación el primer ciclo de EPO, con el fin de no perder el objetivo de estudio.

A continuación se describe esta muestra teniendo en cuenta el curso en el que estaban escolarizados. El primer ciclo de primaria está formado por alumnado de primer y segundo curso, la distribución en porcentajes es la siguiente, el (5,7%) cursaba este ciclo; de ellos, el 1,9% pertenecía al primer curso y el 3,7% al segundo. La mayoría de los estudiantes que integraban esta muestra se encontraba, al igual que ocurría con la muestra inicial, en el segundo ciclo de primaria, con una representación del 61,1 % de la muestra específica, que quedaba distribuida del siguiente modo: el 27,8% se encontraba cursando tercero y el 33,3 % cuarto de primaria.

Por tanto, se observa de nuevo que la mayoría de los participantes de este estudio estaban cursando el segundo ciclo de Educación Primaria Obligatoria, concretamente cuarto curso.

Los estudiantes que cursaban el tercer ciclo representan el 33,3 % de la muestra, el 18,5 % estaba escolarizado en quinto curso y el 14 % en sexto. Al igual que ocurría en la muestra general no se han encontrado diferencias en cuanto al número de participantes que cursaban el tercer ciclo de EPO. Estos datos podemos comprobarlos en la tabla 21 de distribución de porcentajes.

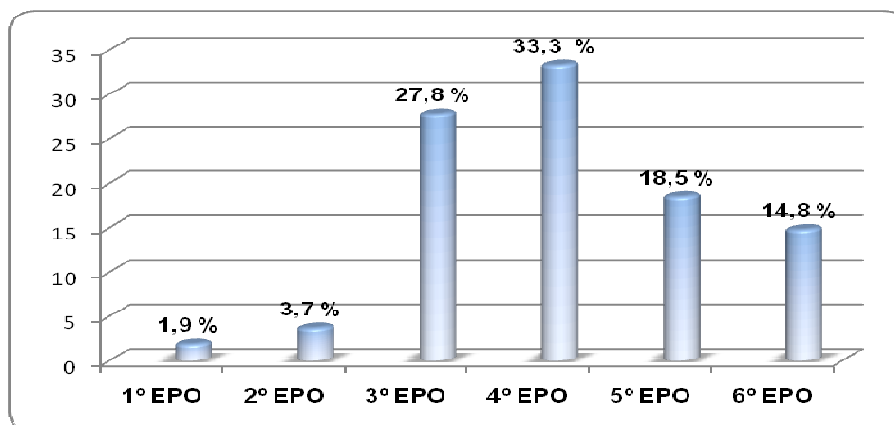


Figura 21. Distribución de la muestra específica por cursos

### 2.2.3. Descripción de la muestra atendiendo a su capacidad:

Atendiendo a la capacidad esta muestra se ha subdividido en dos grupos. (Ver tabla 22):

- 1) Un grupo objeto de estudio formado por la población de alta capacidad intelectual identificada en los centros educativos y que representa al 50,9% de la muestra.
- 2) Un grupo comparativo, en este caso constituido por la muestra de niños y niñas de capacidad promedio y que representa al 49,1 %.

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Alta capacidad	55	50,9
	Promedio	53	49,1
Total		108	100,0

Tabla 22. Distribución en porcentajes de la muestra específica por capacidad

A continuación se describe esta muestra formada por ciento ocho niños y niñas, dándole prioridad al grupo objeto de esta investigación y que es el de alta capacidad intelectual.

### **2.2.3.1. Grupo de alta capacidad intelectual**

#### **a) Descripción de la muestra atendiendo a la variable sexo.**

La muestra formada por el grupo de alta capacidad está constituida por 55 sujetos, de los cuales el 54,5 % son varones y el 45,5 % niñas. Como se observa existe una mayor representación de chicos que de chicas. (Tabla 23)

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje válido</b>
Válidos	Niños	30	54,5
	Niñas	25	45,5
	Total	55	100,0

Tabla 23 Distribución de porcentajes de la muestra de alta capacidad intelectual respecto al sexo

#### **b) Descripción de la muestra atendiendo al curso**

La mayoría de los participantes de la muestra de capacidad superior cursaban el segundo ciclo de educación primaria (63%), de ellos, el 30,9 % estaban en tercero y el 32,7% en cuarto, estando la muestra muy equiparada para este ciclo.

El alumnado escolarizado en el tercer ciclo de EPO era un 31% de la muestra, que también estaba muy equiparada para los cursos de quinto y sexto con un 16% y un 15% de alumnos respectivamente.

En el gráfico se puede apreciar cómo se distribuye este grupo en cuanto al curso, en él se observa claramente como el 2º ciclo de EPO es el que representa mayoritariamente a esta muestra. Ver figura 22.

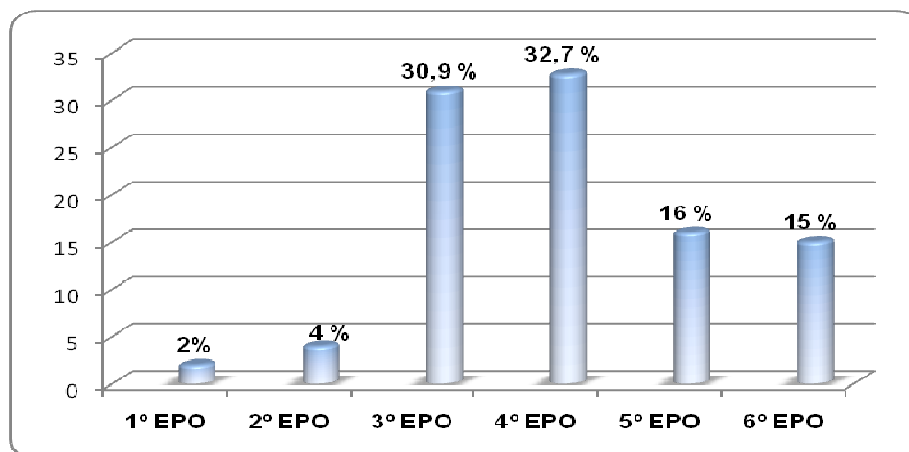


Figura 22 Distribución de porcentajes de la muestra de alta capacidad intelectual respecto al sexo

También se aprecia un descenso del 32,76% respecto al número de participantes en los últimos cursos de EPO tal y como ocurría en la muestra inicial en la que ya se percibía que el porcentaje de niñas descendía de quinto curso a sexto.

La descripción por curso y sexo indica para la submuestra de las niñas que el 68% se encontraba escolarizada en el segundo ciclo de educación primaria, siendo el último curso (cuarto) el que presenta un mayor porcentaje de niñas (44%).

El tercer ciclo de primaria se encontraba representado por el 28% de la submuestra femenina, en este caso, se observa de nuevo un descenso en las chicas, sobre todo en sexto, curso en el que éstas son el 8% de la muestra.

En cuanto a la submuestra de niños de alta capacidad, el 60% cursaba el segundo ciclo de educación primaria apreciándose un mayor porcentaje de niños de alta capacidad escolarizados en tercer curso de EPO (36,7 %)

El tercer ciclo de primaria representa al 33,3 % de la submuestra de varones. En este caso se observa una disminución de esta muestra en quinto con un 13,3 %, incrementándose en sexto curso, donde se encuentran escolarizados el 20% de los participantes masculinos. Ver figura 23.



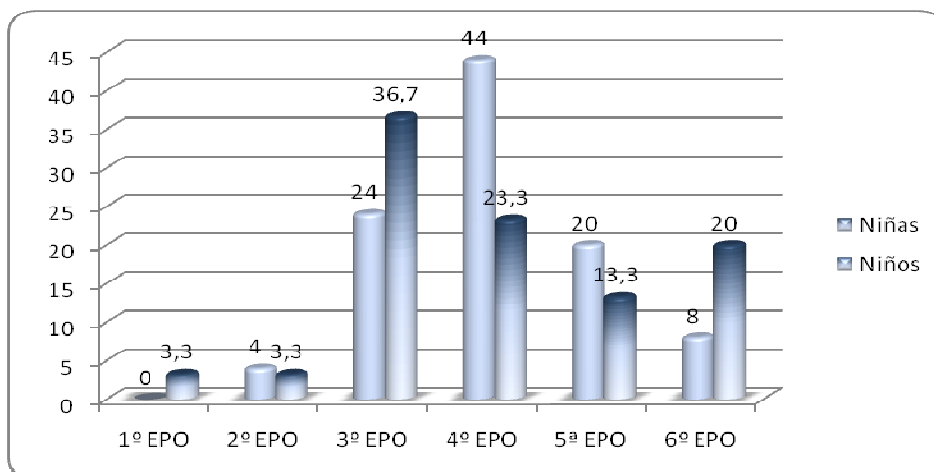


Figura 23 Distribución en porcentajes del grupo de alta capacidad por curso y sexo

### 2.2.3.2. Grupo de capacidad promedio

#### a) Descripción de la muestra atendiendo a la variable sexo

Esta submuestra está formada por un total de N= 53 niños y niñas, ambas submuestras están muy equiparadas respecto al sexo, de este modo las chicas N= 25 con una (M: 4,12; DT: 1,407) representan al 47,2% de los participantes, mientras que los chicos N= 28, con (M: 4,14; DT: 0,881) representan al 52,8% de la submuestra.

		Frecuencia	Porcentaje válido	Media	Desv. típ	Varianza
Válidos	Niños	28	52,8	4,14	1,407	1,979
	Niñas	25	47,2	4,12	0,881	0,777
	Total	53	100			

Tabla 24 Estadísticos descriptivos del grupo promedio por sexo

Como se puede apreciar, los varones están ligeramente más representados que las chicas, con una diferencia del 5,6% respecto a la muestra femenina (tabla 24).

#### b) Descripción de la muestra respecto al curso y al sexo

En este grupo de capacidad promedio los participantes estaban escolarizados en segundo y tercer ciclo de Educación Primaria obligatoria EPO). Desde el inicio del estudio la mayoría de los participantes que formaban la muestra pertenecían mayoritariamente al segundo ciclo, en este caso, también observamos una mayor representación de estudiantes en dicho ciclo educativo. Asimismo, se ha tenido en cuenta la incorporación de participantes escolarizados en el primer ciclo de EPO, a fin de tener datos correspondientes a la población normativa que sirviese de grupo comparativo para el estudio de las diferencias cognitivas y de personalidad. Como se aprecia en la tabla de distribución de frecuencias, el 5,7 % de la

muestra son participantes del primer ciclo de primaria. El resto de los participantes de este grupo se encontraban escolarizados del siguiente modo, el 58,6 % cursaba el segundo ciclo de EPO, de los cuales, el 24,6 % estaba cursando tercero y el 34% cuarto de educación primaria. En cuanto al tercer ciclo de educación primaria estaba representado por el 35,9 % de esta submuestra, de ellos, el 20,8 % de los participantes cursaban quinto curso y el 15,1 % sexto curso.

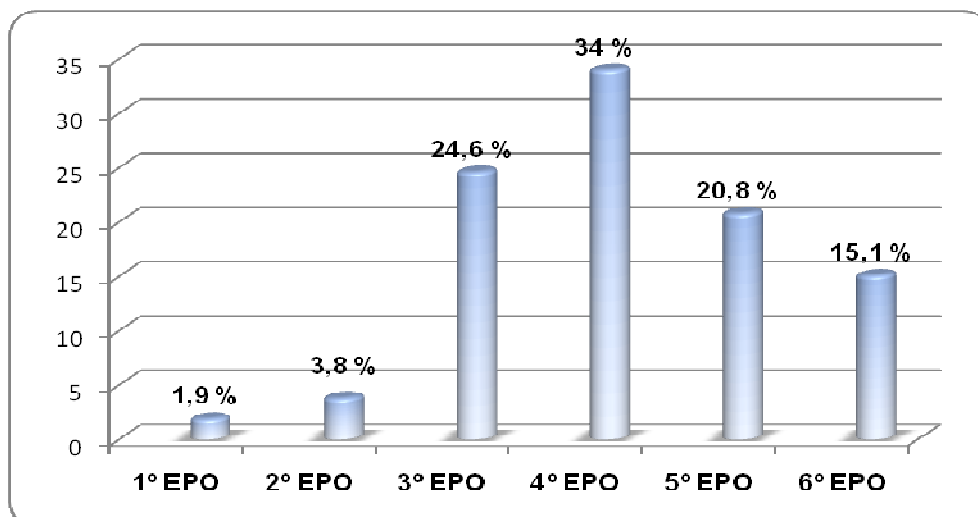


Figura 24 Distribución de la muestra de sujetos de población normativa por curso.

Atendiendo a la variable sexo, el 72 % de las niñas de la muestra cursaban el segundo ciclo de primaria y el 28% el tercer ciclo. Los niños tenían una distribución más balanceada y el 46,4% cursaba el segundo ciclo de EPO, mientras que el 42,8% el tercer ciclo. La distribución por cursos ha sido la siguiente: para el segundo ciclo de primaria, el 24% de las chicas cursaban tercero y el 48% cuarto curso. De la submuestra de chicos, el 25 % cursaba tercero y el 21,4 % cuarto de primaria. Con respecto al tercer ciclo de Educación primaria, el 20% de las niñas cursaba quinto y el 8 % sexto; en cambio, los chicos representaban igualmente a los participantes de quinto y sexto curso de EPO, con un 21,4%. Se puede apreciar que para los chicos la muestra es más equitativa que para las niñas, ello podría explicarse, ya que la participación de chicos desde el inicio de este trabajo es mayoritaria.

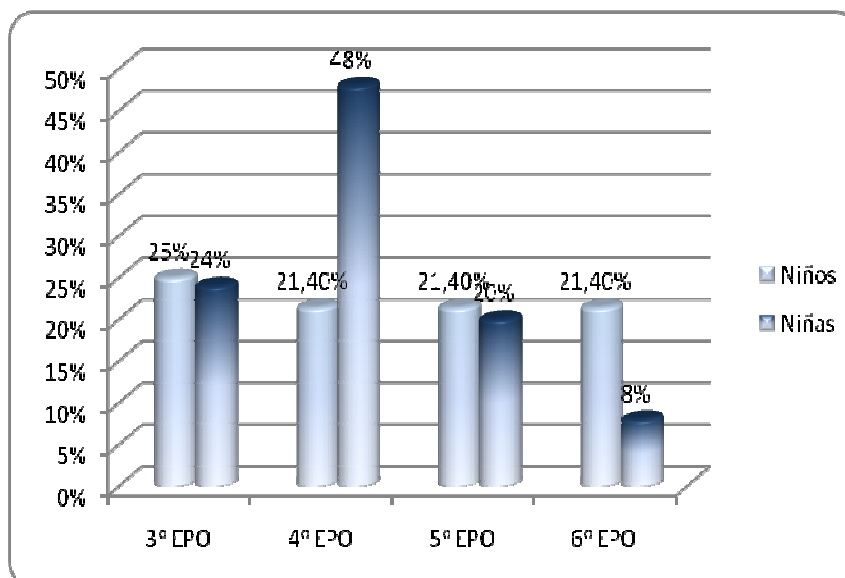


Figura 25 Distribución de la muestra de sujetos de población normativa por sexo.

### 3. DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Para la recogida de datos y su posterior análisis se han utilizado los siguientes instrumentos:

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
1. CUESTIONARIO DE NOMINACIONES PARA MAESTROS Y MAESTRAS
2. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN COGNITIVOS ESTANDARIZADOS
3. CUESTIONARIOS DE PERSONALIDAD ESTANDARIZADOS

Tabla 25. Cuadro de los Instrumentos de evaluación.

#### 3.1. Cuestionario de nominaciones para maestros y maestras.

Este cuestionario fue elaborado ad hoc mediante ítems de respuestas abiertas. Su objetivo es conocer si los docentes de educación primaria son buenos identificadores del alumnado de altas capacidades intelectuales, así como obtener información sobre las creencias que los profesores tienen respecto a este alumnado. Con ese fin el cuestionario se ha estructurado en dos partes, en la primera se solicitaba al profesorado la nominación del alumnado con posible alta capacidad intelectual. En la segunda parte hace referencia a las creencias del profesorado respecto a la caracterización intelectual y no intelectual de este alumnado.

### 3.2. Instrumentos de evaluación cognitivos y de personalidad estandarizados.

En este estudio se ha hecho uso de procedimientos estandarizados de evaluación y se han aplicado cuatro pruebas estandarizadas de gran fiabilidad con el fin de explorar las aptitudes escolares, la inteligencia y la personalidad. En la (tabla 26) se ha realizado un cuadro resumen de estas pruebas.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN COGNITIVOS Y DE PERSONALIDAD ESTANDARIZADOS	
1.	Test de Aptitudes Escolares de Thurstone (TEA 1y 2), 6º edición. Madrid 1990.
2.	Test de Matrices Progresivas RAVEN, de J.C. Raven, J.H. Court y J. Raven, en sus formas CPM y SPM, 3º edición de 2001
3.	Escala de inteligencia general de Wechsler para niños-revisada, WISC-R, edición de 1993.
4.	Cuestionario de Personalidad para niños CPQ de Porter y Cattell, Edición 1990.

Tabla 26 Cuadro de los Instrumentos de Evaluación cognitiva y de personalidad

A continuación pasaremos a describir cada una de las pruebas utilizadas en este estudio.

#### 3.2.1. Test de Aptitudes Escolares de Thurstone (TEA 1y 2), 6º edición. Madrid 1990.

Los test de aptitudes escolares fueron diseñados por Thurstone y Thurstone con la intención de evaluar las aptitudes para las tareas escolares; cuenta con tres niveles de aplicación, el nivel 1, (TEA- 1) que evalúa al alumnado desde tercero a sexto de Primaria, el nivel dos, (TEA-2) que evalúa a los estudiantes de sexto de primaria a segundo de ESO y el nivel tres, (TEA-3) que evalúa desde tercero de ESO en adelante.

El coeficiente de fiabilidad de esta prueba para el nivel 1 es el siguiente dependiendo del curso, así para 3º de Primaria el coeficiente es (Rxx: 0,93), para cuarto: (Rxx: 0,92) y para quinto: (Rxx: 0,94). En cuanto al nivel dos, el coeficiente de fiabilidad es: (Rxx: 0,93) para sexto curso de primaria; como puede observarse esta prueba tiene un elevado nivel de consistencia, dado que un coeficiente de 0,90, estaría indicando que el 90% de la varianza se debe a la autenticidad de la muestra.

Los test evalúan tres dimensiones aptitudinales: Verbal (V), Razonamiento(R) y Cálculo (C ), cuya combinación con la puntuación total se transforma en un cociente intelectual o en un centíl. En la tabla siguiente se aporta un cuadro resumen con las dimensiones que evalúa este test.

FACTORES	TEA-1	TEA-2
<p>Factor Verbal:</p> <p>Su propósito es la identificación verbal en elementos de tipo pictórico.</p> <p>El Razonamiento verbal y la Comprensión verbal de sinónimos</p>	<p>Consta de tres pruebas</p> <p>Dibujo</p> <p>Palabra Diferente</p> <p>Vocabulario</p>	<p>Consta de dos pruebas</p> <p>Palabra Diferente</p> <p>Vocabulario</p> <p>La suma de las puntuaciones directas constituyen el Factor Verbal</p>
<p>Factor Razonamiento</p> <p>Su propósito es el razonamiento con series de material pictórico</p>	<p>Consta de una subprueba</p> <p>Razonamiento</p> <p>La suma de las puntuaciones directas constituye el factor razonamiento</p>	<p>Consta de dos subpruebas</p> <p>Serie de números</p> <p>Evalúa las aptitudes para el razonamiento sobre series numéricas.</p> <p>Series de letras</p> <p>Evalúa las aptitudes para el razonamiento sobre serie de letras.</p>
<p>Factor Cálculo</p>	<p>Consta de una subprueba</p> <p>Cálculo</p> <p>Evalúa la comprensión de relaciones numéricas mediante la comprobación del resultado de sumas sencillas.</p>	<p>Factor Cálculo</p> <p>Evalúa la comprensión de relaciones numéricas.</p>
<p>Total</p>	<p>La suma de las puntuaciones obtenidas en las pruebas anteriores, produce las aptitudes fundamentales exigidas para las tareas escolares.</p>	

Tabla 27 Cuadro del Test de Aptitudes Escolares de Thurstone (TEA 1y 2)

Las series de pruebas enfatizan más la potencia que la rapidez, de ahí que su discriminación sea mayor en los niveles aptitudinales medio y superiores, motivo por el cual se ha elegido para la evaluación encaminada a la identificación de la alta capacidad intelectual en este estudio.

Como hemos dicho anteriormente en esta investigación, se ha utilizado esta prueba como primera fase del screening, realizándola mediante aplicación colectiva y dentro del aula. Se han utilizado los dos primeros niveles: el TEA-1, para su aplicación desde tercero a quinto curso de Educación primaria, y el TEA-2 para su aplicación en sexto de EPO, ya que los niveles superiores están adecuados para discriminar alumnos con dotación aptitudinal elevada, recomendándose la aplicación de este nivel para sexto curso.

En la elección de este instrumento ha influido que esta prueba tiene la posibilidad de convertir sus puntuaciones escolares en cocientes intelectuales, lo que hace que sus autores lo consideren dentro de la línea de la medida de la inteligencia general y sus factores, apropiados para estimar una evaluación del nivel intelectual dependiente de la educación formal.

### **3.2.2. Test de Matrices Progresivas RAVEN, de J.C, Raven, J.H. Court y J. Raven, en sus formas CPM y SPM, 3º edición de 2001**

Este test es una prueba para la medida de la capacidad de educación de relaciones, uno de los componentes principales de la inteligencia general y del factor “g”, que implica la aptitud para dar sentido a un material desorganizado o confuso para manejar constructos claramente no verbales que facilitan la captación de una estructura compleja. Diseñada por Raven, su aplicación es individual y colectiva.

Los test de Raven no son a juicio del autor una medida del factor “g” ni tampoco de la “inteligencia general”, aunque sí una de las mejores estimaciones de ellos, porque la capacidad educativa está en la base de los constructos. La inteligencia general exige además de la capacidad educativa otros componentes aptitudinales.

Este Test consta de tres niveles o Escalas:

1. CPM (Coloured Progressive Matrices) o Escala de Color, se presenta en un cuadernillo con tres conjuntos (A, Ab y B) de doce elementos cada uno. Esta Escala fue diseñada para el examen de niños o de adultos con una dotación intelectual baja. En los baremos españoles se han obtenido resultados discriminativos entre los niños de cuatro años.
2. SPM (Standard Progressive Matrices) o Escala General, se presenta en un cuadernillo con seis conjuntos (A a E) de doce elementos cada uno.
3. APM (Advanced Progressive Matrices) o Escala Superior; se presenta en dos cuadernillos: el primero constituido por doce elementos y el segundo por treinta y seis elementos.

En cuanto a su aplicación en el ámbito educativo, además de su capacidad para detectar escolares con dotación elevada, los instrumentos son apropiados para fines de clasificación de los alumnos y para aconsejar el seguimiento de una instrucción especial. Sus autores establecen cinco grados de capacidad intelectual:

GRADOS		CAPACIDAD INTELECTUAL
GRADO I	Intelectualmente superior, cuando la puntuación centil es igual o superior a 95	
GRADO II	Claramente por encima del promedio en capacidad intelectual, cuando el centil se encuentre en el intervalo 75 – 94.	
GRADO III	Intelectualmente promedio en capacidad intelectual, si el centil se encuentra en el intervalo 26 - 74.	
GRADO IV	Claramente por debajo del promedio en capacidad intelectual, si el centil se encuentra en el intervalo 6-25	
GRADO V	Con déficit intelectual, si el centil es igualo inferior a 5	

Tabla 28 Cuadro grados de capacidad intelectual medidos en el test de Matrices Progresivas, (RAVEN).

### 3.2.3. Escala de inteligencia general de Wechsler para niños-revisada, WISC-R, edición de 1993.

Esta escala es una prueba psicométrica de la inteligencia, diseñada por D. Wechsler (1974), denominada Wechsler Intelligence Scale for-Children-Revised (WISC-R). Adaptada por el Departamento de I+D de TEA Ediciones (Madrid) su aplicación es individual para las edades comprendidas entre los seis y los dieciséis años. Esta prueba consta de dos Escalas (Verbal y Manipulativa) cada una de ellas con seis subtest, por tanto, esta prueba está configurada por doce subtest.

La Escala Verbal está distribuida en cinco subescalas y una complementaria que evalúa los siguientes aspectos intelectuales: conocimiento generales captados del ambiente y retenidos como tales en la memoria remota; la capacidad para captar las propiedades básicas de los objetos y de las relaciones esenciales, la capacidad de utilización de conceptos numéricos básicos, así como, la riqueza y fluidez de vocabulario y la adaptación a las situaciones sociales.



Figura 26 Escala verbal inteligencia Wechsler

#### **Descripción de las Subescalas:**

1. Subtest información: Evalúa la información que los estudiantes han adquirido por medio de la cultura bien mediante la educación formal o informal. El niño que puntúa alto se caracteriza por poseer una memoria elevada y reflejan un ambiente cultural elevado.
2. Subtest Semejanzas: En este caso se exploran los aspectos cualitativos de las relaciones que el sujeto ha recogido de su ambiente. Esta prueba exige el uso de la memoria remota, la capacidad de comprensión, la capacidad de pensamiento asociativo, de los intereses del sujeto y de la capacidad para seleccionar y verbalizar las relaciones existentes entre dos objetos o conceptos.
3. Subtest aritmética: En ella se pretende evaluar la utilización de conceptos numéricos, la agilidad o habilidad mental para la realización de operaciones mentales, la capacidad de atención y concentración.
4. Subtest Vocabulario: Según Glasser y Zimmerman, (1990), esta prueba es quizás la mejor medida aislada del nivel de inteligencia general; proporciona una excelente visión de la capacidad de aprendizaje, del nivel de educación, riqueza de ideas, calidad del lenguaje, grado de pensamiento abstracto y los procesos de pensamiento, así como del ambiente en el que se desenvuelve el alumnado.
5. Subtest Comprensión: esta pensado para explorar la capacidad de comprensión de situaciones comportamentales sociales. El juicio práctico, interiorización de la cultura social, el sentido común y el desarrollo de una conciencia madura o sentido moral. Este subtes refleja en gran medida el estado emocional del niño, mostrando su equilibrio y



estabilidad emocional. Asimismo, mediante esta prueba se pueden hacer observaciones de la variabilidad entre sexos.

La Escala Manipulativa está constituida igualmente en cinco subescalas más la complementaria. Con ella se evalúan las habilidades perceptivas-visuales y motoras, la percepción visual, la secuenciación y organización temporal, así como la estructuración y organización espacial.



Figura 27 Escala manipulativa inteligencia Wechsler

#### **Descripción de las subescalas:**

- 1) Figuras incompletas: en esta prueba se evalúa la capacidad para identificar y aislar visualmente las características relevantes de las irrelevantes de los objetos. Asimismo, es buen predictor de la capacidad de atención y concentración.
- 2) Historietas: se explora con ella la percepción y comprensión visual, así como el planteamiento y la síntesis de situaciones consecutivas y causales.
- 3) Cubos: se evalúa la capacidad para percibir, analizar, sintetizar y reproducción de dibujos geométricos abstractos. Intervienen además aspectos lógicos y de razonamiento aplicados a las relaciones especiales, así como la formación de conceptos no verbales. Esta prueba puede interpretarse como una medida específica de la capacidad de organización y visualización espacial.
- 4) Rompecabezas: se explora, en este caso, la percepción, coordinación visomotora y capacidad de síntesis visual. Se requiere para la consecución del nivel de logro de la tarea, anticipación visual de las relaciones de parte a todo y flexibilidad para la realización de tareas con metas desconocidas.
- 5) Claves: con esta prueba se evalúa la destreza visomotora, la capacidad de aprendizaje asociativo, así como la velocidad y la precisión de ejecución.

Esta escala consta de dos subtes complementarios: el subtes dígitos que corresponde a la escala verbal y el de laberintos que complementa al componente de ejecución o escala manipulativa. Las escalas complementarias no se incluyen para el cálculo de los Cocientes intelectuales verbal y manipulativo, ambas se mantienen para ser aplicadas cuando el tiempo lo permita o como pruebas sustitutorias de otra que no se pueda aplicar o que se encuentre invalidada. A continuación se describen cada uno de estos subtest:

- 1) Subtest Dígitos: evalúa la memoria auditiva inmediata y la capacidad de atención y concentración. A diferencia de los otros subtes que componen la Escala Verbal, su ejecución en alumnos y alumnas de capacidad alta, no implica un mayor nivel de éxito en la tarea, a pesar de tener éste seguramente más capacidad para la comprensión de agrupamiento de los dígitos.
- 2) Subtest Laberintos: se explora la coordinación visomotora, la velocidad y la previsión en la ejecución, así como la capacidad de planeamiento. Ofrece asimismo la oportunidad de observar el planteamiento de situaciones novedosas.

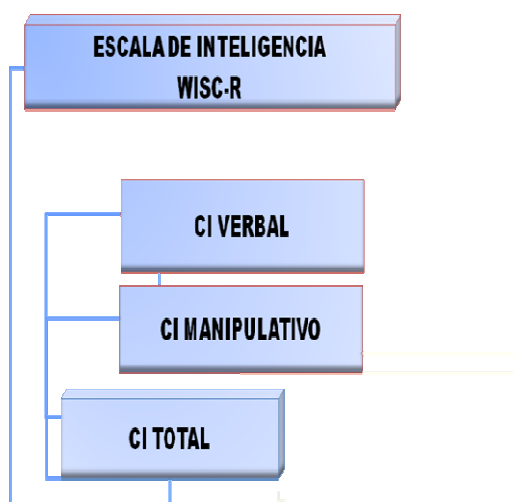


Figura 28. Cocientes intelectuales Escala de Inteligencia de Wechsler

En este estudio se han aplicado todos los subtes, ya que esta Escala de inteligencia considera aconsejable la realización de las pruebas complementarias para obtener mayor información diagnóstica. Las distribuciones de los cocientes intelectuales (CI) Verbal, Manipulativo y Total tienen una media igual a 100 y una desviación típica igual a 15.

En esta investigación el test de inteligencia WISC-R ha sido el instrumento prioritario para la identificación de los niños y niñas de alta capacidad y, por consiguiente, para la selección de la muestra. Este test está considerado como uno de los instrumentos más adecuados para conocer el funcionamiento mental, que además posibilita la predicción eficaz de la capacidad académica (Kaufman, 1982). Esta Escala de inteligencia ha sido utilizada por diversos autores como criterio de selección o diagnóstico (Pepperell, 2006; Touron y Reyero, 2002).

### 3.3. Cuestionario de Personalidad para niños, de Cattell

En este estudio se ha utilizado como procedimiento estandarizado para evaluar los rasgos de personalidad el Cuestionario de personalidad CPQ, de Porter y Cattell (1990), fue diseñado para la evaluación de la personalidad de niños y niñas de ocho a doce años. Este cuestionario consta de diecisiete factores bipolares de personalidad, que se distribuyen en catorce factores de primer orden y tres de segundo orden. Dado que los centros educativos propusieron la inclusión en el estudio de algunos estudiantes pertenecientes al primer ciclo de educación primaria obligatoria, se ha utilizado también el cuestionario ESPQ, de Coan y Cattell (1990), diseñado para evaluar la personalidad de niños y niñas de seis a ocho años; este cuestionario consta de quince factores bipolares de la personalidad que se distribuyen en trece factores de primer orden y dos de segundo orden. A continuación se realiza un cuadro con los factores de primer orden de los Cuestionarios ESPQ y CPQ:

CUESTIONARIO ESPQ	CUESTIONARIO CPQ
Factor A Reservado-Abierto	Factor A Reservado-Abierto
Factor B Inteligencia Baja/Alta	Factor B Inteligencia Baja/Alta
Factor C Emocionalmente Afectado- Estable	Factor C Emocionalmente Afectado- Estable
Factor D Calmoso-Excitable	Factor D Calmoso-Excitable
Factor E Sumiso- Dominante	Factor E Sumiso- Dominante
Factor F Sobrio- Entusiasta	Factor F Sobrio- Entusiasta
Factor G Despreocupado-Consciente	Factor G Despreocupado- Consciente
Factor H Cohibido-Emprendedor	Factor H Cohibido-Emprendedor
Factor I Sensibilidad Dura-Blanda	Factor I Sensibilidad Dura-Blanda
Factor J Seguro-Dubitativo	Factor J Seguro-Dubitativo
Factor N Sencillo-Astuto	Factor N Sencillo-Astuto
Factor O Sereno-Aprensivo	Factor O Sereno-Aprensivo
	Factor Q3 Integrado- Menos Integrado
Factor Q4 Tenso -Relajado	Factor Q4 Tenso -Relajado

Tabla 29. Factores de personalidad de primer orden

Ambos cuestionarios comparten los mismos factores de personalidad a excepción del factor Q3, (relajado-tenso) como factor de primer orden, y el factor QIII, (Calma-Excitabilidad/Dureza), como factor de segundo orden. Se consideran puntuaciones típicas medias los decatipos 4 a 7. A ambos extremos de este intervalo las puntuaciones de nivel inferior (1 a 3) y las puntuaciones de nivel superior (8 a 10).

## FACTORES DE PRIMER ORDEN

- 1) Factor A, Reservado-Abierto: en este factor las puntuaciones bajas indican que los niños son más fríos y alejados, mientras que en el polo superior los niños que puntúan alto se consideran abiertos y sociales.
- 2) Factor B, Inteligencia baja/alta: Este factor es una medida muy simple de los aspectos intelectuales. Una puntuación alta indica el niño brillante, rápido en su comprensión y aprendizaje de las ideas, mientras que en el polo puesto estaría el niño más lento de aprendizaje y comprensión
- 3) Factor C, Emocionalmente afectado-estable: los niños que se sitúan en el extremo superior se muestran estables y socialmente maduros, están mejor preparados para relacionarse con su entorno; sin embargo, el niño que se sitúa en el extremo inferior es considerado más inestable con menos tolerancia a la frustración y con mayor propensión a la pérdida del control emocional.
- 4) Factor D, Calmoso-excitable: los niños que puntúan alto son más impacientes, exigentes, hiperactivos, no inhibidos, suelen reaccionar con excitación ante la mínima provocación o con hiperactividad a diferentes tipos de estímulos del entorno, mientras que los niños que puntúan bajo se caracterizan por ser niños emocionalmente plácidos, poco expresivos, poco activos, cautos.
- 5) Factor E, Sumiso-dominante: En el extremo superior encontramos al niño activo, dogmático, obstinado y agresivo mientras que en el extremo inferior se sitúa el niño dócil, obediente, acomodaticio, que suele ceder fácilmente. 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 niño E+ tiene a menudo problemas de conducta, pero su dogmatismo es manejado de modo que desarrolle una expresión más constructiva, la adaptación posterior puede tener más éxito.
- 6) Factor F, Sobrio-entusiasta: el niño que puntúa alto es considerado entusiasta, optimista y seguro de sí mismo, incauto, confiado a la buena ventura, parece que proviene de un medio familiar más seguro y afectivo; sin embargo, el niño que puntúa bajo es más prudente, serio, taciturno y se autodesaprueba, parece provenir de un entorno familiar caracterizado por la privación de afectos.
- 7) Factor G, Despreocupado-Consciente: en el extremo superior se sitúan los niños que son más perseverantes, moralistas, sensatos, conscientes de las normas y con mucha fuerza del superego. Esta escala parece reflejar el grado en el que el niño ha incorporado los valores de los adultos. Sin embargo, en el extremo inferior

se sitúa al niño despreocupado o desatento de las normas, que actúa por conveniencia propia, con poca fuerza del superego. En esta época tiene especial importancia la valoración que da el niño a su rendimiento escolar.

- 8) Factor H, Cohibido-Emprendedor: Es considerado un componente de la extraversión-introversión. Mientras que el niño que puntúa alto es socialmente atrevido, no inhibido, espontáneo, el niño se suele relacionar libre y atrevidamente con los demás.
- 9) El niño con puntuación baja es más tímido, sensible, se amedrenta fácilmente y mediante el alejamiento intenta evitar la amenaza y la excesiva estimulación social.
- 10) Factor I, Sensibilidad Dura/Blanda: el niño con puntuación alta tiende a ser impresionable, dependiente, que tiende a evitar la amenaza física; nos encontramos con un modelo de personalidad asociado con un tipo de sensibilidad fomentada por la superprotección, mientras que el niño que puntúa bajo se muestra más independiente y de piel dura, suele rechazar las ilusiones, es realista y confía sólo en sí mismo.
- 11) Factor J, Seguro- Dubitativo: El niño que puntúa alto se caracteriza por ser más irresoluto, reservado, individualista, motrizmente reprimido, crítico con los demás y despreciativo, no le gusta actuar en grupo, mientras que el niño que se sitúa en el polo inferior es más libre expresivamente, más activo y poco crítico, le gusta la actividad en grupo.
- 12) Factor N, Sencillo-Astuto: el niño que puntúa alto es calculador, prudente, perspicaz, se describe como un niño socialmente receptivo y habilidoso, realista y oportunista, persigue sus intereses mejor que el niño que puntúa bajo aunque no por ello se quiere decir que se muestre más maduro. El niño con puntuación baja es natural, franco, sentimental y socialmente torpe.
- 13) Factor O, Sereno- Aprensivo: el niño que puntúa alto se caracteriza por ser aprensivo, con sensación de culpabilidad, es inseguro, preocupado, turbable, con autoreproches. La reacción de aprensividad se podría caracterizar de diferentes modos: irritabilidad, ansiedad o depresión, según las situaciones.
- 14) Factor Q3, Integrado-menos integrado: el niño que puntúa alto es socialmente escrupulosos, autodisciplinado, compulsivo, y controla su imagen, mientras que el que puntúa bajo es relajado, sigue sus propias necesidades, es descuidado de las reglas sociales, puede tener más problemas con las normas escolares, no con una intención delincuente, sino por despreocupación y negligencia.
- 15) Factor Q4, Relajado-Tenso: El niño que puntúa alto se siente frustrado, presionado, sobreexcitado e inquieto y puede mostrar irritabilidad o mal humor. El niño que se

sitúa en el extremo inferior es tranquilo, pesado, sosegado, no frustrado, parece reflejar un tipo de compostura que hace fácil la sociabilidad.

A continuación se realiza una tabla resumen con los factores de personalidad de segundo orden contenidos en ambos cuestionarios, ESPQ y CPQ de Cattell.

FACTORES DE SEGUNDO ORDEN ESPQ		FACTORES DE SEGUNDO ORDEN CP	
Factor QI, Ansiedad Baja-Alta		Factor QI, Ansiedad Baja-Alta	
Factor QII, Introversión-Extraversión		Factor QII, Introversión-Extraversión	
		Factor QIII, Calma-Excitabilidad/ Dureza	

Tabla 30 Factores de personalidad de segundo orden

#### FACTORES DE SEGUNDO ORDEN

- 1) Factor QI, Ansiedad baja-alta: el niño con puntuación baja suele encontrar que la vida es gratificante y que puede llevar a cabo lo que considera importante. Sin embargo, una puntuación baja extrema puede indicar falta de motivación ante las tareas difíciles. El niño con puntuación alta está lleno de ansiedad, aunque esta es ocasional, puede presentar algún desajuste, alguna insatisfacción con sus éxitos, o con su manera de responder a las urgencias de la vida. En el extremo es un índice de desorganización de la acción y de posibles alteraciones fisiológicas.
- 2) Factor QII, Introversión-extraversión: el niño que puntúa bajo tiende a ser reservado, autosuficiente, e inhibido en las relaciones personales. Esto puede ser favorable o desfavorable según la situación particular en la que tiene que actuar. El niño que puntúa alto es extravertido, socialmente desenvuelto, no inhibido y con buena capacidad para lograr y mantener contacto personal. 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.
- 3) Factor QIII, Calma-excitabilidad/ dureza: El niño que puntúa alto tiende a ser hiperactivo y de sensibilidad dura, agresivo y obstinado, entusiasta, calculador y

perspicaz, tiene gusto por la actividad en grupo, pero se despreocupa de las normas y sigue sus propios intereses.

- 4) El niño que puntúa bajo tiene tendencia a la sensibilidad blanda, es impresionable, acomodaticio y sumiso, sobrio y prudente, sentimental y socialmente escrupuloso y poco expresivo.

#### **4. PROCEDIMIENTO**

La investigación se inicia en varias fases, en la primera se toma contacto telefónico con los directores y directoras de centros educativos privados concertados, con el fin de convenir una cita personal y de este modo informarles de los propósitos de este estudio; se pretende asimismo, solicitar tanto su autorización para llevar a cabo el proyecto como la participación del centro y la de su profesorado. En esta primera fase se les hace entrega de un breve proyecto en el que se especifican los objetivos, las fases y los diversos instrumentos de esta investigación. Asimismo se concerta, tras la entrevista con los directores, una entrevista con los miembros del departamento de orientación de aquellos centros educativos que disponían de este servicio, a fin de presentar este estudio.

Una vez confirmada la participación de los Centros en este trabajo, se obtuvo la colaboración de cinco centros educativos. A continuación, se concertó una entrevista con los miembros del Equipo de Orientación de estos Centros con el fin de explicar de una manera más exhaustiva tanto el propósito como los objetivos de esta investigación, así como la implicación que debía tener el departamento de orientación y el profesorado. Tras este acercamiento se solicitó el número de alumnos y alumnas que estuviesen matriculados en el segundo y tercer ciclos de Educación primaria (EPO), a fin de conocer el número de participantes que podían formar la muestra inicial.

Obtenidos estos datos respecto al posible número de estudiantes que podían constituir la muestra general, el propio Departamento de Orientación de estos Centros proporcionó una breve información acerca del alumnado que podría poseer una elevada capacidad intelectual; además se implicó activamente en el proyecto. En aquellos colegios en los que no se disponía de servicio de Orientación, el centro educativo designó a algún miembro del profesorado o del equipo directivo para colaborar en el estudio.

A continuación, se hizo entrega en los centros de un cuestionario de nominación para el profesorado en el que se les solicitaba información acerca de aquellos niños y niñas que pudiesen manifestar características relacionadas con la alta capacidad intelectual.

Paralelamente se inicia la fase de identificación que sirvió de screening y que se llevó a cabo con todo el alumnado que cursaba tercero a sexto de primaria, mediante la aplicación colectiva del Test de Aptitudes Escolares de Thurstone, eligiendo dos de los niveles de dicho test, el nivel TEA-1 que sería aplicado desde 3º a 5º de primaria, y el TEA-2 para su aplicación en 6º de primaria; se opta por la aplicación de este nivel en este curso en lugar del nivel inicial,

ya que los niños y niñas tenían doce años y porque los propios autores del test aconsejan aplicar el nivel TEA-2 para la detección en 6º de niños y niñas con capacidades superiores. Asimismo, este test se utilizaba habitualmente en algunos de los colegios participantes. En la realización del trabajo se ha contado en todo momento con la colaboración de los orientadores y orientadoras de los Centros educativos.

Una vez obtenidos los resultados se selecciona, siguiendo a Renzulli (2000), a aquellos estudiantes que se situaban en el cociente intelectual (CI) de corte establecido y que era el (CI = > 125). Aunque se tomó esta decisión se observó que en la muestra resultante no quedaban incluidos algunos de los niños y niñas que, tanto por sus características como por su rendimiento académico, podrían ser considerados de alta capacidad; por consiguiente, se decide reducir el CI de corte a 120 con el fin de evitar la exclusión de posibles estudiantes de alta capacidad, incluyendo por tanto para la siguiente fase de screening a todos aquellos participantes que hubiesen obtenido un cociente intelectual total igual o superior a 120 en las pruebas de aptitud escolar de Thurstone.

Tras la selección se continuó la fase de screening aplicando a la muestra resultante el Test de matrices Progresivas RAVEN, SPM, en este caso fuera de su aula ordinaria y en grupos pequeños. Una vez obtenidos los resultados del Raven y por tanto finalizada la primera fase se seleccionaron a todos aquellos niños y niñas situados en el percentil 75 del Test de Matrices Progresivas, Raven. El percentil elegido es considerado por diversos autores como el nivel de corte para la consideración de la alta capacidad, (Renzulli, 1978, 2002), obteniendo una muestra (N = 74).

A partir de aquí se inicia la fase propiamente de identificación; para esta fase se hizo uso de la Escala de Inteligencia de Wechsler, WISC-R, ya que a partir de este momento el estudio exigía una evaluación individualizada de los alumnos y alumnas seleccionados. Para poder aplicar esta escala de evaluación, los centros educativos solicitaron autorización a los padres de los participantes por lo que hubo que esperar a tener todas las autorizaciones individuales. El procedimiento a seguir fue iniciar la aplicación de la Escala de Wechsler a medida que el equipo de orientación comunicaba la obtención de dichas autorizaciones.

La Escala de Inteligencia de Wechsler (WISC- R) consta de diez escalas obligatorias y dos complementarias, como se ha expuesto en la descripción de los instrumentos. Para la fase de identificación se optó por aplicar las doce subescalas, a fin de obtener más información acerca del potencial cognitivo de los participantes, dado que el primer objetivo de este estudio era la identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales.

Se estableció un Cociente intelectual (CI) de corte; el criterio seguido para la elección de este CI fue el percentil = 75, fijándose como CI de corte el cociente intelectual (CI = 125), seleccionándose en este caso a todos aquellos niños y niñas que hubiesen puntuado con un cociente intelectual (CI = > 125). Esta puntuación se obtenía, bien con la obtención de las



puntuaciones típicas de las diez subpruebas obligatorias o por la sustitución de alguna de éstas por las complementarias. A la muestra se aplicó el cuestionario de Personalidad CPQ.

Tras este procedimiento se obtuvo la muestra objeto de este estudio, quedando constituida por dos submuestras, un grupo de alta capacidad intelectual formado por cincuenta y cinco participantes y por un grupo de capacidad promedio, formado por cincuenta y tres participantes, que fueron seleccionados al azar. Continuando, por tanto, el estudio con una muestra de 108 participantes.

A la finalización de cada fase del estudio se procedía a informar de los resultados del siguiente modo: se informaba al equipo de Orientación de cada Centro de los resultados obtenidos, a su vez, los orientadores y orientadoras o, en su defecto, algún miembro del equipo directivo o profesorado del Centro informaba a las familias; asimismo se tuvieron varias entrevistas personalizadas con cada una de las familias a fin de informarles de los resultados obtenidos una vez finalizado el procedimiento de identificación.

Antes de comenzar la fase propiamente de identificación, el colegio solicitaba la autorización de los padres para continuar con la evaluación individual.

## CAPITULO III. ANALISIS DE DATOS Y RESULTADOS

### 1. ANÁLISIS DE DATOS

Una vez obtenidos los datos cuantitativos de las pruebas estandarizadas se realizaron una serie de análisis de datos para validar o refutar las hipótesis en las que se basa este proyecto, a fin de poder establecer los factores homogéneos, intelectuales y de personalidad directamente vinculados a la alta capacidad intelectual, sobre todo los relacionados con el sexo femenino y sus diferencias con los rasgos de personalidad de la población normativa.

Los datos se han tratado informativamente mediante el programa estadístico SPSS, versión 15.0 para Windows.

El análisis consta de varias fases que se detallan a continuación:

- a) Primera fase, en la que se realizará un estudio descriptivo univariado de las diferentes variables cuantitativas, que se comenzarán a explorar mediante un análisis de distribución de frecuencias, seguido de un análisis de estadísticos descriptivos de tendencia central y estadísticos de variabilidad o dispersión.
- b) Segunda fase, en la que efectuaremos diferencias de medias basado en la prueba de contraste de hipótesis  $t$  de Student para muestras independientes y análisis de varianza.
- c) Tercera fase; a fin de establecer relaciones entre las variables objeto de estudio mediante la  $r$  de correlación de Pearson.
- d) Cuarta fase, se realiza un ancova fijando el factor capacidad.

### 2. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Como se ha mencionado anteriormente, durante el procedimiento de identificación se ha obtenido una muestra de cincuenta y cinco sujetos de altas capacidades intelectuales. Con la finalidad de realizar un estudio comparativo, se seleccionaron al azar los participantes que constituirían el grupo de capacidad promedio formando con ello una muestra de estudio de ( $N = 108$ ) niños y niñas.

Este capítulo se distribuirá en cuatro apartados:

- 📊 En primer lugar, se mostraran los resultados descriptivos de las variables cognitivas y de personalidad en cuanto al grupo y al sexo.
- 📊 En segundo lugar, los resultados obtenidos de ambas variables, en el Contraste de hipótesis realizado mediante el contraste estadístico  $T$  de Student, respecto al grupo y a la variable sexo.

- ✚ En tercer lugar, se exponen los resultados de las variables cognitivas y de personalidad del análisis de relación llevado a cabo mediante la correlación de  $r$  de Pearson, con la que queremos observar la existencia de relaciones de causa-efecto entre la inteligencia y la personalidad.
- ✚ En cuarto lugar, se muestran los resultados procedentes del análisis de covarianza.

## **2.1. RESULTADOS DESCRIPTIVOS**

Con la finalidad de establecer la variabilidad cognitiva y en rasgos de personalidad de la población normativa y de alta capacidad, se han establecido dos apartados, uno para los resultados de las variables cognitivas y un segundo para los resultados de las variables de personalidad; resultados que obtenidos del análisis de estadísticos descriptivos realizado a la muestra específica formada por  $N = 108$  participantes.

Primero, se muestran los resultados de los descriptivos cognitivos obtenidos tanto en el Test de Matrices Progresivas de RAVEN, como en la Escala de Inteligencia de Weschler, WISC-R.

En segundo lugar los resultados obtenidos del análisis descriptivo respecto a las variables de personalidad, exploradas mediante el cuestionario CPQ de Porter y Cattell. En este apartado, también se expondrán los resultados de la muestra específica, de la submuestra promedio y la submuestra de altas capacidades intelectuales, para luego exponer los resultados atendiendo a la variable sexo.

### **2.1.1. Resultados descriptivos de aspectos cognitivos:**

#### **2.1.1.1. Resultados del análisis de estadísticos descriptivos de la muestra específica**

##### ***A) Descriptivos generales de la muestra específica***

El análisis descriptivo referido a las capacidades cognitivas obtenidas revela que la muestra específica, formada por el grupo de alta capacidad y grupo de capacidad promedio se caracteriza por un cociente intelectual verbal medio (CIV: 114,80), varianza (351,547), desviación típica (DT: 18,750). La media para el cociente intelectual Manipulativo (CIM) es (CIM: 110, 83), su varianza (217,486) y la desviación típica (DT: 14,747). El CI Total tienen una media de (CIT: 115,20), una varianza (301,360), y desviación típica (DT: 17,360).

En cuanto a la inteligencia general el cociente intelectual medio se sitúa en el percentil (PC: 68,87), con una varianza (440,151) y desviación típica (DT: 20,980). (Tabla 31).

	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>	<b>Varianza</b>
<b>CI verbal</b>	108	77	155	114,80	18,750	351,547
<b>CI manipulativo</b>	108	69	138	110,83	14,747	217,486
<b>CI Total</b>	108	73	153	115,20	17,360	301,360
<b>Inteligencia general</b>	108	25	98	68,87	20,980	440,151

Tabla 31 Estadísticos descriptivos de CI de la muestra específica

La Escala de Inteligencia de Weschler, WISC-R establece un intervalo de puntuaciones típicas promedio que abarca desde la puntuación mínima ocho (pt: 8) hasta la puntuación máxima doce (pt: 12), teniendo en cuenta este aspecto, los resultados de este grupo reflejan que las puntuaciones típicas obtenidas en las escalas que constituyen esta prueba (verbal y componente de ejecución), se sitúan en el intervalo de puntuaciones promedio; se aprecia como el subtes semejanzas (P: 12,81; DT: 3,259), y el de vocabulario con puntuación (P: 12,32; DT: 3,557), ambos pertenecientes al componente Verbal, superan ligeramente la puntuación típica superior establecida, lo que indicaría diferencias de grupo en cuanto a la capacidad de pensamiento asociativo, de comprensión, selección de relaciones entre conceptos y memoria a largo plazo. Asimismo, se evidencian diferencias en cuanto a la capacidad de aprendizaje, el grado de pensamiento abstracto, los procesos de pensamiento y la capacidad lingüística. No encontrándose diferencias para el resto de los subtest de ambos componentes (Tabla 32).

	<b>MEDIA</b>	<b>DESV. TÍP.</b>		<b>MEDIA</b>	<b>DESV. TÍP.</b>
<b>Información</b>	10,91	3,378	<b>Figuras incompletas</b>	11,71	2,693
<b>Semejanzas</b>	12,81	3,259	<b>Historias</b>	10,22	2,990
<b>Aritmética</b>	11,54	3,503	<b>Cubos</b>	10,89	2,766
<b>Vocabulario</b>	12,32	3,557	<b>Rompecabezas</b>	10,78	2,537
<b>Comprensión</b>	11,82	3,867	<b>Claves</b>	11,16	3,115
<b>Dígitos</b>	10,57	3,219	<b>Laberintos</b>	11,43	2,875

Tabla 32 Estadísticos descriptivos verbales y ejecutivos de la muestra específica

## B) descriptivos generales de la muestra alta capacidad -promedio

Los resultados del análisis descriptivo respecto a los cocientes intelectuales medios para el alumnado de altas capacidades y de capacidad promedio evidencian las diferencias cognitivas esperadas; describe a los estudiantes de capacidad promedio como sujetos cuyas puntuaciones intelectuales se encuentran en la media de la población normativa. Los resultados son los siguientes: cociente intelectual verbal (M: 99,04; DT: 11,170), cociente intelectual manipulativo (M: 100,34; DT: 11,667), cociente intelectual total (M: 100,38; DT: 10,540).

En cuanto a la submuestra formada por los estudiantes de altas capacidades, los resultados obtenidos describen a una muestra que se caracteriza por poseer un cociente intelectual verbal (M: 129,98; DT: 9,891) más elevado que el manipulativo, (M 120,94; DT: 9,362) y muy similar al cociente intelectual total (M: 129,49; DT: 8,156). Respecto a la inteligencia general, la media para el grupo con alta capacidad intelectual se encuentra en el percentil (PC: 85,33; DT: 7,921) considerado por el test GRADO II, mientras que para el grupo promedio la media se sitúa en el percentil (PC: 51,79; DT: 16,026) GRADO III.

	AC- Media	Media	Desviación típ.	Error típ. de media
CI verbal	grupo alta capacidad	129,98	9,891	1,334
	grupo media	99,04	11,17	1,534
CI manipulativo	grupo alta capacidad	120,95	9,362	1,262
	grupo media	100,34	11,667	1,603
CI total	grupo alta capacidad	129,49	8,156	1,1
	grupo media	100,38	10,54	1,448
Inteligencia general	grupo alta capacidad	85,33	7,921	1,068
	grupo media	51,79	16,026	2,201

Tabla 33 Estadísticos descriptivos del CI del grupo alta capacidad y capacidad promedio

### a) Componente verbal

En cuanto a los subtes que conforman el componente verbal, los estudiantes de altas capacidades intelectuales obtienen puntuaciones medias más elevadas en todos los subtes en relación a sus pares de capacidad promedio, observándose, sobre todo, diferencias respecto a las siguientes variables: información (M: 13,16; DT: 2,706); aritmética (M: 13,62; DT: 2,505); vocabulario (M: 14,89; DT: 2,123) y comprensión (M: 13,96; DT: 3,372). Los resultados indican respecto al alumnado de alta capacidad que tienen las siguientes características cognitivas: adquieren mayor información por medio de la cultura, que procede bien de la educación formal o informal, caracterizándose por poseer una memoria elevada, (información). Han adquirido un

mayor conocimiento de la cantidad, mostrándose más hábiles respecto a la realización de operaciones mentales. Asimismo muestran una mayor capacidad de atención y concentración en tareas. (Aritmética). Se aprecia elevada fluidez y riqueza léxica, así como un alto potencial de aprendizaje y de pensamiento abstracto (vocabulario). En cuanto a la variable comprensión, nos indica respecto a la media que el alumnado con alta capacidad es emocionalmente más estable, debido a su capacidad de comprensión de situaciones sociales, el desarrollo del juicio moral y la interiorización de la cultura social.

Su elevada puntuación en los subtes semejanzas (M: 14,91; DT: 2,489) y dígitos, (M: 11,69; DT: 3,293), evidencian su alta capacidad de aprendizaje asociativo, comprensión, su capacidad para seleccionar las relaciones existentes entre objetos y su elevada memoria a largo plazo. Así como su elevada capacidad de recuerdo inmediato y su atención y concentración

	AC- Media	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
<b>Información</b>	grupo alta capacidad	13,16	2,706	0,365
	grupo media	8,57	2,215	0,304
<b>Semejanzas</b>	grupo alta capacidad	14,91	2,489	0,336
	grupo media	10,64	2,442	0,335
<b>Aritmética</b>	grupo alta capacidad	13,62	2,505	0,338
	grupo media	9,38	3,065	0,421
<b>Vocabulario</b>	grupo alta capacidad	14,89	2,123	0,286
	grupo media	9,66	2,674	0,367
<b>Comprensión</b>	grupo alta capacidad	13,96	3,372	0,455
	grupo media	9,6	3,015	0,414
<b>Dígitos</b>	grupo alta capacidad	11,69	3,293	0,444
	grupo media	9,42	2,713	0,373

Tabla 34 Estadísticos descriptivos de puntuaciones típicas de la escala verbal del grupo alta capacidad y capacidad promedio

#### **b). Componente manipulativo**

Los resultados obtenidos en este componente también evidencian la superioridad del alumnado de capacidad superior, sobre todo para las variables siguientes: figuras incompletas (M: 13,11; DT. 1,960), cubos (M: 12,45; DT: 2,150), claves (M: 12,42; DT: 3,276) y laberintos (M: 12,87; DT. 2,963). Se puede decir respecto al componente de ejecución que el alumnado de altas capacidades manifiesta una elevada capacidad de percepción y comprensión visual, habilidades perceptivo-visuales y motoras; presenta, asimismo, una elevada capacidad de

organización y visualización espacial, (cubos), alta destreza motora, velocidad y precisión de ejecución, así como la capacidad de plantear situaciones novedosas (claves y laberintos).

	AC- Media	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
<b>Figuras incompletas</b>	grupo alta capacidad	13,11	1,96	0,264
	grupo media	10,26	2,595	0,357
<b>Historias</b>	grupo alta capacidad	10,78	2,826	0,381
	grupo media	9,64	3,07	0,422
<b>Cubos</b>	grupo alta capacidad	12,45	2,15	0,29
	grupo media	9,26	2,379	0,327
<b>Rompecabezas</b>	grupo alta capacidad	11,6	2,241	0,302
	grupo media	9,92	2,563	0,352
<b>Claves</b>	grupo alta capacidad	12,42	3,276	0,442
	grupo media	9,85	2,324	0,319
<b>Laberintos</b>	grupo alta capacidad	12,87	2,963	0,4
	grupo media	9,92	1,838	0,252

Tabla 35 Estadísticos descriptivos de puntuaciones típicas de la escala manipulativa del grupo alta capacidad y capacidad promedio

## B) Resultados de estadísticos descriptivos atendiendo al sexo:

### 1. Submuestra varones:

En cuanto a las características cognitivas estudiadas se observa que los resultados de los niños de alta capacidad intelectual señalan que el cociente intelectual verbal medio es CI Verbal (CV:127,27; DT: 8,043); el cociente intelectual ejecutivo es (CIM: 122,10; DT: 8,751); y el cociente intelectual total (CIT:128,23; DT: 6,137); mientras que la media en estas variables para los niños de capacidad promedio es (CIV: 99,46; DT: 12,327), (CIM: 99,14; DT: 12,358) y cociente intelectual total (CIT:100,21; DT: 11,123). En este caso, la submuestra de chicos de alta capacidad intelectual también se caracteriza por puntuaciones más elevadas en cuanto al cociente intelectual verbal.

El resultado obtenido por esta muestra en inteligencia general revela que la media que alcanzan los varones de alta capacidad es de un percentil (PC: 84,17; DT: 7,996), considerado por el Raven GRADO II, mientras que para los niños de capacidad media es (PC; 52, 68; DT. 17,1319. GRADO III.

NIÑOS		Media	Desviación típ.	Varianza
<b>CI verbal</b>	grupo alta capacidad	127,27	8,043	64,685
	grupo media	99,46	12,327	151,962
<b>CI manipulativo</b>	grupo alta capacidad	122,1	8,751	76,576
	grupo media	99,14	12,358	152,72
<b>CI total</b>	grupo alta capacidad	128,83	6,137	37,661
	grupo media	100,21	11,123	123,73
<b>Inteligencia general</b>	grupo alta capacidad	84,17	7,996	63,937
	grupo media	52,68	17,131	293,485

Tabla 36 Estadísticos descriptivos de los CI de los niños del grupo alta capacidad y capacidad promedio

### a) Componente verbal

En este caso también se evidencia la superioridad de los chicos de alta capacidad respecto a los chicos de la media, ya que como era esperable en todas las variables se sitúan por encima de la media, sobre todo en las variables: información (M: 13, 50; DT. 2,649); semejanzas (M: 14,57; DT: 2,344); aritmética ( M: 13,73; DT: 2,504); vocabulario (M: 14, 20; DT: 1,990) y comprensión (M:12, 93; DT. 3,084); reflejando la capacidad de aprendizaje, su elevada capacidad de comprensión, de fluidez verbal, de pensamiento abstracto y su capacidad de pensamiento asociativo, así como, su capacidad de memoria tanto inmediata como a largo plazo, su elevada atención y concentración a las tareas, y su comprensión de situaciones sociales y estabilidad emocional, respecto a los chicos de capacidad promedio.

NIÑOS		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
<b>Información</b>	grupo alta capacidad	13,5	2,649	0,484
	grupo media	8,93	2,243	0,424
<b>Semejanzas</b>	grupo alta capacidad	14,57	2,344	0,428
	grupo media	10,93	2,707	0,512
<b>Aritmética</b>	grupo alta capacidad	13,73	2,504	0,457
	grupo media	10,18	2,695	0,509
<b>Vocabulario</b>	grupo alta capacidad	14,2	1,99	0,363
	grupo media	9,39	3,047	0,576
<b>Comprensión</b>	grupo alta capacidad	12,93	3,084	0,563
	grupo media	9,43	3,011	0,569
<b>Dígitos</b>	grupo alta capacidad	11,4	2,966	0,542
	grupo media	9,82	2,907	0,549

Tabla 37 Estadísticos descriptivos de puntuaciones típicas de los niños del grupo alta capacidad y capacidad promedio respecto a la Escala Verbal



## b) Componente manipulativo

Respecto al componente ejecutivo el alumnado de altas capacidades se sitúa en puntuaciones más elevadas que sus pares masculinos de capacidad promedio, así se observa que destacan en las siguientes variables: figuras incompletas (M: 12,80; DT: 1,972), cubos (M: 12,60; DT. 2,387), claves (M: 12,60; DT. 3,578) y laberintos (M:13,53, DT: 2,360) estos resultados subrayan su alta capacidad de organización y visualización espacial, su capacidad de aprendizaje asociativo, destreza visomotora, velocidad y precisión de ejecución, y capacidad de planeamiento.

	NIÑOS	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
<b>Figuras incompletas</b>	grupo alta capacidad	12,8	1,972	0,36
	grupo media	10,43	2,574	0,486
<b>Historias</b>	grupo alta capacidad	10,43	3,048	0,556
	grupo media	9,46	2,673	0,505
<b>Cubos</b>	grupo alta capacidad	12,6	2,387	0,436
	grupo media	9,61	2,331	0,44
<b>Rompecabezas</b>	grupo alta capacidad	11,47	2,255	0,412
	grupo media	10,07	2,227	0,421
<b>Claves</b>	grupo alta capacidad	12,6	3,578	0,653
	grupo media	9,71	2,447	0,463
<b>Laberintos</b>	grupo alta capacidad	13,53	2,36	0,431
	grupo media	9,82	1,887	0,357

Tabla 38 Estadísticos descriptivos de puntuaciones típicas de los niños del grupo alta capacidad y capacidad promedio respecto a la Escala Manipulativa.

### 2. Submuestra mujeres

En cuanto a las características cognitivas estudiadas se observa que los resultados de las niñas de alta capacidad intelectual indican que el cociente intelectual verbal medio es CI Verbal (CIV 133,24; DT: 11,031); el cociente intelectual ejecutivo (CIM: 119,56; DT: 10,050); y el cociente intelectual total (CIT: 130,28 ; DT: 10,147); mientras que la media en estas variables para los niñas de capacidad promedio es (CIV: 98,56; DT: 9,946), (CIM: 101,68; DT: 10,934) y cociente intelectual total (CIT: 100,56; DT: 10,071).

El resultado obtenido por esta muestra en inteligencia general revela que la media que alcanzan las chicas de alta capacidad es de un percentil (PC: 86,72, DT: 7,760), considerado

por el test de Matrices Progresivas RAVEN GRADO II, mientras que para los niños de capacidad media es (PC; 50,80; DT: 14,978). GRADO III.

Como se observa las niñas de alta capacidad también se caracterizan por puntuaciones más elevadas en el cociente intelectual verbal.

En relación con los chicos, estas obtienen una media superior en el CI Verbal y el CI Total, mientras que los niños en CI Manipulativo; sin embargo, el percentil obtenido en inteligencia general es similar para ambos.

	AC- Media	Media	Desviación tıp.	Varianza
<b>CI verbal</b>	grupo alta capacidad	133,24	11,031	121,69
	grupo media	98,56	9,946	98,923
<b>CI manipulativo</b>	grupo alta capacidad	119,56	10,05	101,007
	grupo media	101,68	10,934	119,56
<b>CI total</b>	grupo alta capacidad	130,28	10,147	102,96
	grupo media	100,56	10,071	101,423
<b>Inteligencia general</b>	grupo alta capacidad	86,72	7,76	60,21
	grupo media	50,8	14,978	224,333

Tabla 39 Estadísticos descriptivos de los CI de las niñas del grupo alta capacidad y capacidad promedio

#### a) Componente verbal

En cuanto a las diferencias observadas en las variables estudiadas en este componente se ha encontrado que las chicas de altas capacidades muestran una capacidad cognitiva en áreas verbales muy superiores a las chicas de la media; de hecho, destacan en todas las variables, observándose puntuaciones medias muy elevadas en las variables semejanzas (M: 15, 32; DT: 2,641), aritmética (M: 13, 48; DT: 2,551), vocabulario (M:15,72; DT: 9,96) y comprensión (M: 15,20; DT: 3,342). Los resultados indican que las niñas de alta capacidad muestran una elevada capacidad de aprendizaje asociativo, memoria a largo plazo, capacidad de comprensión y de selección y verbalización de las relaciones entre estímulos. Asimismo queda reflejada, su capacidad de atención y concentración, su capacidad en cuanto al concepto de numero y habilidad para la realización de operaciones mentales, su grado de pensamiento abstracto y elevado desarrollo de los procesos de pensamiento y su riqueza lingüística, así como, su mayor estabilidad emocional y comprensión de las situaciones sociales.

	NIÑAS	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
<b>Información</b>	grupo alta capacidad	12,76	2,773	0,555
	grupo media	8,16	2,154	0,431
<b>Semejanzas</b>	grupo alta capacidad	15,32	2,641	0,528
	grupo media	10,32	2,116	0,423
<b>Aritmética</b>	grupo alta capacidad	13,48	2,551	0,51
	grupo media	8,48	3,255	0,651
<b>Vocabulario</b>	grupo alta capacidad	15,72	2,011	0,402
	grupo media	9,96	2,208	0,442
<b>Comprensión</b>	grupo alta capacidad	15,2	3,342	0,668
	grupo media	9,8	3,069	0,614
<b>Dígitos</b>	grupo alta capacidad	12,04	3,68	0,736
	grupo media	8,96	2,458	0,492

Tabla 40 Estadísticos descriptivos de puntuaciones típicas de las niñas del grupo alta capacidad y capacidad promedio respecto a la Escala Verbal

b) **Componente manipulativo**

En cuanto a las diferencias detectadas respecto al componente de ejecución, se han obtenido los siguientes resultados: las chicas de altas capacidades como era esperable han obtenido puntuaciones medias elevadas en todas las variables del componente de ejecución, destacando, sobre todo en figuras incompletas (M: 13,48; DT: 1,917), cubos (M: 12,28; DT: 1,860) indicando con ello, su elevada capacidad de atención y concentración, su capacidad de procesamiento visual, de organización y visualización espacial, respecto a las chicas de la población media.

	NIÑAS	Media	Desviación típ.	Error típ. de media
<b>Figuras incompletas</b>	grupo alta capacidad	13,48	1,917	0,383
	grupo media	10,08	2,66	0,532
<b>Historias</b>	grupo alta capacidad	11,2	2,533	0,507
	grupo media	9,84	3,508	0,702
<b>Cubos</b>	grupo alta capacidad	12,28	1,86	0,372
	grupo media	8,88	2,421	0,484
<b>Rompecabezas</b>	grupo alta capacidad	11,76	2,26	0,452
	grupo media	9,76	2,934	0,587
<b>Claves</b>	grupo alta capacidad	12,2	2,93	0,586
	grupo media	10	2,217	0,443
<b>Laberintos</b>	grupo alta capacidad	12,08	3,439	0,688
	grupo media	10,04	1,814	0,363

Tabla 41 Estadísticos descriptivos de puntuaciones típicas de las niñas del grupo alta capacidad y capacidad promedio respecto a la Escala Manipulativa

### 2.1.1.2. Resultados del análisis de estadístico descriptivos del grupo de capacidad promedio

#### A) Descriptivos generales

El análisis de estadísticos descriptivos referido a los factores cognitivos estudiados evidencia una variabilidad cognitiva, tanto para los componentes verbales como manipulativos, así como en inteligencia general. De este modo se puede observar que:

En cuanto a las puntuaciones de los cocientes intelectuales promedio, se ha obtenido para el Cociente Verbal una puntuación ligeramente inferior a la media de la prueba que se sitúa entre el CI 100 y 115, siendo en este caso (CIV : 99,04; DT: 11,170); El Cociente intelectual de ejecución se encuentra dentro de la media del test, así como, el Cociente intelectual total, en los que se ha obtenido las siguientes puntuaciones medias: ( CIM: 100,34; DT: 11,667) y (CIT: 100,38; DT: 10,540).

	Media	Desv. típ.
<b>CI Verbal</b>	99,04	11,17
<b>CI manipulativo</b>	100,34	11,667
<b>CI total</b>	100,38	10,54
<b>Inteligencia general</b>	51,79	16,026

Tabla 42 Estadísticos descriptivos del CI del grupo de capacidad promedio

En cuanto a la puntuación centil media, obtenida por este grupo en inteligencia general, la puntuación media se sitúa en el percentil, PC = 50, siendo en este caso de (PC: 51,79; DT: 16, 026).

En cuanto a las puntuaciones típicas obtenidas, esta submuestra se encuentra muy equiparada en todas ellas, y situadas dentro de la media. Como se puede apreciar, en las variables semejanzas (M: 10,64, DT: 2,442) y figuras incompletas (M: 10,26; DT: 2,595) son en las que obtienen puntuaciones más elevadas aunque dentro de la media. En la variable información obtienen, en cambio, una puntuación algo más baja (M. 8,57; DT: 2,215).

	Media	Desv. típ.		Media	Desv. típ.
<b>Información</b>	8,57	2,215	<b>Figuras incompletas</b>	10,26	2,595
<b>Semejanzas</b>	10,64	2,442	<b>Historias</b>	9,64	3,07
<b>Aritmética</b>	9,38	3,065	<b>Cubos</b>	9,26	2,379
<b>Vocabulario</b>	9,66	2,674	<b>Rompecabezas</b>	9,92	2,563
<b>Comprensión</b>	9,6	3,015	<b>Claves</b>	9,85	2,324
<b>Dígitos</b>	9,42	2,713	<b>Laberintos</b>	9,92	1,838

Tabla 43 Estadísticos descriptivos de puntuaciones típicas en WISC-R del grupo de capacidad promedio

## B) Resultados de descriptivos respecto al sexo

### a) Componente Verbal

El análisis de estadísticos descriptivos de este grupo evidencia algunas diferencias de sexo respecto a las puntuaciones obtenidas en este componente en cuanto a las variables estudiadas. Aunque las puntuaciones obtenidas por ambos sexos se sitúan en la media que indica el test de referencia, los niños de capacidad promedio que han formado parte de este estudio han obtenido en la variable aritmética (M: 10,18; DT: 2,695) una puntuación típica media algo superior a las chicas que obtienen (M: 8,48; DT: 3,255). Apreciándose puntuaciones medias muy homogénea para esta muestra en el resto de las subescalas verbales. Con ello, se refleja que los chicos de esta muestra destacan ligeramente respecto a las chicas de capacidad promedio, en el manejo de números y de operaciones mentales numéricas.

	Sexo	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Información	Niños	8,93	2,243	0,424
	Niñas	8,16	2,154	0,431
Semejanzas	Niños	10,93	2,707	0,512
	Niñas	10,32	2,116	0,423
Aritmética	Niños	10,18	2,695	0,509
	Niñas	8,48	3,255	0,651
Vocabulario	Niños	9,39	3,047	0,576
	Niñas	9,96	2,208	0,442
Comprensión	Niños	9,43	3,011	0,569
	Niñas	9,8	3,069	0,614
Dígitos	Niños	9,82	2,907	0,549
	Niñas	8,96	2,458	0,492
CI verbal	Niños	99,46	12,327	2,33
	Niñas	98,56	9,946	1,989

Tabla 44 Estadísticos descriptivos de puntuaciones en WISC-R Escala Verbal

### b) Componente Manipulativo

En el componente de ejecución, los chicos obtienen puntuaciones medias algo más elevadas respecto a las variables cubos (M: 9,61; DT: 2,331) y rompecabezas (M: 10,07; DT: 2,227); mientras que las chicas, obtienen puntuaciones medias más elevadas en las variables claves (M: 10,00; DT: 2,217) y laberintos (M: 10,04; DT: 1,814)). Estos datos evidencian, como

los chicos destacan en percepción, coordinación visomotora, capacidad de síntesis visual y capacidad de organización y visualización espacial. En cambio las chicas destacan tanto en la coordinación visomotora, como en la capacidad de aprendizaje asociativo, la velocidad y precisión de la ejecución y el planeamiento.

Asimismo se ha observado variabilidad cognitiva en cuanto a las puntuaciones respecto al cociente intelectual manipulativo donde las chicas han obtenido una puntuación media algo más elevada (CIM= 101,68; DT: 10, 034), y los chicos un CI medio de (CIM= 99,14; DT: 12,358), no encontrándose diferencias respecto a las otras variables.

En cuanto a la inteligencia general, ambas submuestras obtienen un percentil medio, *GRADO III, intelectualmente promedio*, aunque los chicos obtienen un percentil más elevado (PC= 52,68; DT: 17,131) y las chicas (PC=50,80; DT: 14,978).

	Sexo	Media	Desviación típ.	Error típ. media
<b>Figuras incompletas</b>	Niños	10,43	2,574	0,486
	Niñas	10,08	2,66	0,532
<b>Historias</b>	Niños	9,46	2,673	0,505
	Niñas	9,84	3,508	0,702
<b>Cubos</b>	Niños	9,61	2,331	0,44
	Niñas	8,88	2,421	0,484
<b>Rompecabezas</b>	Niños	10,07	2,227	0,421
	Niñas	9,76	2,934	0,587
<b>Claves</b>	Niños	9,71	2,447	0,463
	Niñas	10	2,217	0,443
<b>Laberintos</b>	Niños	9,82	1,887	0,357
	Niñas	10,04	1,814	0,363
<b>CI manipulativo</b>	Niños	99,14	12,358	2,335
	Niñas	101,68	10,934	2,187
<b>CI total</b>	Niños	100,21	11,123	2,102
	Niñas	100,56	10,071	2,014
<b>Inteligencia general</b>	Niños	52,68	17,131	3,238
	Niñas	50,8	14,978	2,996

Tabla 45 Estadísticos descriptivos de puntuaciones en WISC-R Escala manipulativa e Inteligencia general

### 1.2.1.3. Resultados del análisis de estadísticos descriptivos del grupo de altas capacidades

El análisis descriptivo referido a la capacidad cognitiva ha indicado los siguientes resultados que como grupo conforman en cuanto a su inteligencia verbal, ejecutiva y global: cociente intelectual verbal (CIV: M: 129,98; DT: 9,891), el cociente intelectual manipulativo o ejecutivo (CIM: M: 120, 94; DT: 9,362) y un cociente intelectual total (CIT: M: 129,49; DT: 8,156).( tabla 46).

	Grupo	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
<b>CI Verbal</b>	grupo alta capacidad	129,98	9,891	1,334
<b>CI Manipulativo</b>	grupo alta capacidad	120,95	9,362	1,262
<b>CI Total</b>	grupo alta capacidad	129,49	8,156	1,1
<b>Inteligencia general</b>	grupo alta capacidad	85,33	7,921	1,068

Tabla 46 Estadísticos descriptivos del grupo de alta capacidad respecto a la capacidad intelectual

Como indica la tabla los resultados del análisis de estadísticos descriptivos y de dispersión para las variables intelectuales indican que esta submuestra obtiene puntuaciones medias en las variables cociente intelectual verbal y cociente intelectual global, próximas a la puntuación 125, (puntuación de corte que se ha tomado en este estudio como criterio para el diagnóstico de la alta capacidad intelectual). Mientras que en la variable cociente intelectual manipulativo la puntuación alcanzada es ligeramente superior al cociente intelectual 120. Por tanto, se observa una discrepancia entre las puntuaciones verbales y manipulativas de casi nueve puntos. Estos resultados señalan que la puntuación obtenida en el componente verbal está influyendo en el nivel de inteligencia total.

En cuanto a la inteligencia general los estudiantes de altas capacidades han obtenido un percentil medio PC (M: 85,33) que se corresponde con la categoría que el test de referencia marca Grado II. Esta puntuación indica que los participantes de esta submuestra se sitúan intelectualmente por encima del promedio.

Atendiendo a estos datos se podría decir que este grupo se caracteriza por poseer una configuración cognitiva intelectualmente elevada.

#### a) Componente verbal

En el componente verbal el análisis descriptivo indica que se han encontrado puntuaciones típicas destacadas por encima del promedio en las siguientes variables: información (M: 13,6; DT: 2,706), semejanzas (M: 14,91; DT: 2,489), aritmética (M: 13,62; DT: 2,505), vocabulario (M: 14,89; DT: 2,123) y comprensión (M: 13,96; DT: 3,372). En cambio los resultados señalan que en la variable Dígitos: (M: 11,69; DT: 3,293) puntúan en niveles medios.

	Media	Desv. típ.
<b>Información</b>	13,16	2,706
<b>Semejanzas</b>	14,91	2,489
<b>Aritmética</b>	13,62	2,505
<b>Vocabulario</b>	14,89	2,123
<b>Comprensión</b>	13,96	3,372
<b>Dígitos</b>	11,69	3,293

Tabla 47 Estadísticos descriptivos escala verbal grupo alta capacidad

Estos resultados subrayan que los participantes que conforman el grupo de altas capacidades intelectuales se caracterizan fundamentalmente por poseer una elevada capacidad de aprendizaje, de pensamiento asociativo, de selección de relaciones entre estímulos, gran riqueza lingüística, elevada capacidad de comprensión de tareas y de situaciones sociales, altas habilidad para las operaciones mentales numéricas y elevada atención y concentración y memoria.

#### **b) Componentes manipulativos**

En las variables medidas en el componente de ejecución esta submuestra ha obtenido para los siguientes resultados: figuras incompletas :(M: 13,11; DT: 1,960) una puntuación superior a la media indicada por la prueba; asimismo para la variable laberintos (M: 12,87; DT: 2,963), la puntuación obtenida supera ligeramente la media.

El resto de variables del componente manipulativo se encuentran en las puntuaciones promedio indicadas por el test de valoración.

Estos resultados explican la elevada puntuación obtenida en cuanto al cociente intelectual verbal y confirman que en el cociente intelectual manipulativo sus puntuaciones se sitúen en puntuaciones típicas promedio a excepción de figuras incompletas.

	Media	Desv. típ.
<b>Figuras incompletas</b>	13,11	1,96
<b>Historias</b>	10,78	2,826
<b>Cubos</b>	12,45	2,15
<b>Rompecabezas</b>	11,6	2,241
<b>Claves</b>	12,42	3,276
<b>Laberintos</b>	12,87	2,963

Tabla 48 Estadísticos descriptivos escala manipulativa grupo alta capacidad



Por tanto, se puede decir que esta submuestra se caracteriza por su elevada capacidad visual en la identificación de elementos relevantes, una elevada coordinación visomotora, buena velocidad y precisión en la ejecución y capacidad de planeamiento

### **B) Resultados descriptivos referidos al sexo**

Los resultados del análisis de estadísticos descriptivos sugieren la existencia de diferencias para las variables intelectuales: inteligencia verbal, manipulativa y global respecto al sexo.

Los varones han obtenido los siguientes resultados en las diversas variables cognitivas: cociente intelectual verbal (CIV=127,27; DT: 8,043); cociente intelectual ejecutivo (CIM=122,10; DT: 8,751), y cociente intelectual total (CIT =128,83; 6,137). Estos resultados indican que las puntuaciones medias se sitúan por encima del cociente intelectual (CI =125) en las variables cociente intelectual verbal y en el cociente intelectual global, mientras que para el cociente intelectual ejecutivo es ligeramente inferior al CI de corte que se ha establecido en este trabajo.

Las niñas obtienen en las variables intelectuales las siguientes puntuaciones: cociente intelectual verbal (CIV =133,24; DT: 11,031); cociente intelectual ejecutivo, (CIM =119,56; DT: 10,050), y cociente intelectual total, (CIT= 130,28; DT: 10,147).

	Sexo	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
<b>CI verbal</b>	Niños	127,27	8,043	1,468
	Niñas	133,24	11,031	2,206
	Niñas	12,08	3,439	0,688
<b>CI manipulativo</b>	Niños	122,1	8,751	1,598
	Niñas	119,56	10,05	2,01
<b>CI total</b>	Niños	128,83	6,137	1,12
	Niñas	130,28	10,147	2,029

Tabla 49 Estadísticos de cocientes intelectuales del grupo alta capacidad intelectual atendiendo al sexo

Los datos revelan como las chicas superan el cociente intelectual de corte establecido en inteligencia verbal y global, además se aprecia la superioridad de estas respecto a los chicos en estas variables; mientras que estos superan a las niñas en el componente manipulativo, estableciendo en principio diferencias entre competencias verbales y matemáticas.

En inteligencia general han obtenido un percentil que le sitúa en el Grado II, intelectualmente por encima de la media en ambos sexos, aunque las niñas (PC: 86,72; DT: 7,760) obtienen una puntuación algo superior a los chicos (PC: 84,17; DT: 7,996).

	Sexo	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
<b>Inteligencia general</b>	Niños	84,17	7,996	1,46
	Niñas	86,72	7,76	1,552

Tabla 50 Estadísticos descriptivos de inteligencia general atendiendo al sexo

Con estos resultados se observa que las chicas de altas capacidades de esta submuestra superan a los chicos en las puntuaciones medias alcanzadas en las variables estudiadas: cociente intelectual verbal, el cociente intelectual total e inteligencia general; mientras que los chicos lo hacen en la variable cociente intelectual manipulativo, tal y como aparece reflejado en la tabla.

#### a) Componente Verbal

Los resultados del análisis descriptivo en cuanto a las variables verbales indican diferencias cognitivas respecto al sexo, así los varones obtienen puntuaciones superiores en la variable información (M:13,50; DT: 2,649), y en la variable aritmética con una puntuación típica (M: 13,73; DT:2,504); mientras que las niñas obtienen puntuaciones superiores en el resto de las variables: semejanzas (M:15,32; DT: 2,641), vocabulario (M: 15,72; DT: 2,011), comprensión (M:15,20; DT: 3,342) y dígitos (M:12,04; DT: 3,680); en esta última las chicas puntúan en la media del test de referencia.

	Sexo	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
<b>Información</b>	niños	13,5	2,649	0,484
	niñas	12,76	2,773	0,555
<b>Semejanzas</b>	niños	14,57	2,344	0,428
	niñas	15,32	2,641	0,528
<b>Aritmética</b>	niños	13,73	2,504	0,457
	niñas	13,48	2,551	0,51
<b>Vocabulario</b>	niños	14,2	1,99	0,363
	niñas	15,72	2,011	0,402
<b>Comprensión</b>	niños	12,93	3,084	0,563
	niñas	15,2	3,342	0,668
<b>Dígitos</b>	niños	11,4	2,966	0,542
	niñas	12,04	3,68	0,736

Tabla 51 Estadísticos descriptivos de grupo la muestra específica respecto al sexo en la escala verbal

Estos resultados corroboran los obtenidos en las anteriores variables (cocientes intelectuales), ya que las chicas obtienen puntuaciones más elevadas que los varones; asimismo, reflejan que los chicos destacan por poseer una memoria elevada y un alto nivel de adquisición de la información culturalmente adquirida, bien procedente de contextos formales como informales, una mejor capacidad para el concepto del número y habilidad mental para la realización de operaciones matemáticas.

En el caso de las chicas destacan en el resto de variables e indicando, con ello, su alta capacidad de aprendizaje, de procesamiento de la información, de pensamiento asociativo, elevada selección y verbalización de las relaciones existentes entre estímulos, su alta capacidad de atención y concentración, su capacidad lingüística y comprensión de situaciones sociales, juicios morales y prácticos; así como su elevada atención tanto a corto como a largo plazo.

### b) Componente Manipulativo

En este componente los niños obtienen puntuaciones medias ligeramente superiores a las del test de referencia en las siguientes variables: cubos, (M: 12,60; DT: 2,387), claves, (M: 12,60; DT: 3,578). En la variable laberintos (M: 13,53; DT: 2,360) puntúan por encima del promedio. Las niñas superan a los chicos en figuras incompletas (M: 13,48; DT: 1,917), donde obtienen puntuaciones superiores a la media, mientras que en las variables historias (M: 11,20; DT: 2,533) y rompecabezas (M: 11,76; 2,260) aunque puntúan dentro de la media del test de referencia obtienen puntuaciones más elevadas que los varones.

	Sexo	Media	Desviación típ.	Error tip. de media
<b>Figuras incompletas</b>	niños	12,8	1,972	0,36
	niñas	13,48	1,917	0,383
<b>Historias</b>	niños	10,43	3,048	0,556
	niñas	11,2	2,533	0,507
<b>Cubos</b>	niños	12,6	2,387	0,436
	niñas	12,28	1,86	0,372
<b>Rompecabezas</b>	niños	11,47	2,255	0,412
	niñas	11,76	2,26	0,452
<b>Claves</b>	niños	12,6	3,578	0,653
	niñas	12,2	2,93	0,586
<b>Laberintos</b>	niños	13,53	2,36	0,431
	niñas	12,08	3,439	0,688

Tabla 52 Estadísticos descriptivos de grupo la muestra específica respecto al sexo en la escala manipulativa

Los resultados evidencian que los participantes de esta submuestra destacan en aspectos verbales más que en ejecutivos; por otra parte, indican que los chicos poseen una elevada capacidad de organización y visualización espacial algo más elevada que las chicas, destreza y coordinación visomotora, velocidad y precisión de ejecución y capacidad de planeamiento.

Mientras que la submuestra femenina se caracteriza por una buena capacidad de atención y concentración, capacidad visual para la identificación y selección de características relevantes, alta percepción, coordinación visomotora, comprensión y síntesis visual. Capacidad de aprendizaje asociativo, planteamiento y síntesis de situaciones causales y consecutivas.

### **2.1.2. Resultados descriptivos de aspectos de personalidad**

Con la finalidad de analizar la variabilidad en los rasgos de personalidad de chicos y chicas de capacidad superior, se han explorado las variables estudiadas mediante el cuestionario de personalidad CPQ, de Porter y Cattell (1990), para ello se presentan, en primer lugar, los resultados obtenidos del análisis de estadísticos descriptivos de la muestra específica (formada por la submuestra de altas capacidades intelectuales y la submuestra de capacidad promedio); en segundo lugar las diferencias existentes en cuanto al sexo.

A continuación se exponen los resultados del análisis de descriptivos de la submuestra formada por los chicos y las chicas de capacidad promedio, así como los resultados diferenciadores en relación al sexo.

Por último, se analizarán los resultados de la submuestra de altas capacidades y su variabilidad respecto al sexo.

#### **2.1.2.1. Resultados del análisis de estadísticos descriptivos de la muestra específica**

##### ***A). Resultados descriptivos generales de personalidad.***

##### **a) Factores de personalidad de primer orden**

Los datos del análisis realizado refleja la puntuación en los decatipos típicos medios para la mayoría de las variables de personalidad estudiadas, ya que se sitúan en el intervalo medio 5 y 6, se aprecia, como en algunas de las variables existe una ligera tendencia hacia los extremos tanto inferiores como superiores (decatipos 4 y 7) respectivamente, de este modo las variables, (calmoso-excitables: M: 4,74; DT: 1,978), (sumiso-dominante: M:4,88; DT: 1,956), (sencillo- astuto: M: 4,81; DT: 2,184), (sereno-aprensivo: M:4,69; DT:1,989 ) se aproximan al decatipo 4, indicando que en estas variables de personalidad la muestra tiende ligeramente hacia puntuaciones inferiores a la media.

En cambio las variables: (emocionalmente estable-afectado: M: 6,20; DT: 1,651), (cohibido-emprendedor: M: 6,13; DT: 2,127), (integrado-menos integrado: M: 6,54; DT: 1,893), se encuentran en decatipos medios, aunque esta última variable muestra una ligera desviación hacia el decatipo superior (decatipo 7)

Factores de 1º orden	Media	Desviación típ.
Factor A (reservado-abierto)	5,86	1,764
Factor B (inteligencia baja/alta)	6,05	2,039
Factor C (emocionalmente afectado-estable)	6,2	1,651
Factor D (calmoso-excitable)	4,74	1,978
Factor E (sumiso-dominante)	4,88	1,956
Factor F (sobrio-entusiasta)	5,42	1,934
Factor G (despreocupado-consciente)	5,74	1,983
Factor H (cohibido-emprendedor)	6,13	2,127
Factor I (sensibilidad dura/blanda)	5,8	2,013
Factor J (seguro-dubitativo)	5,11	2,172
Factor N (sencillo-astuto)	4,81	2,184
Factor O (sereno-aprensivo)	4,69	1,989
Factor Q3 (integrado-menos integrado)	6,54	1,893
Factor Q4 (relajado-tenso)	5,07	2,183

Tabla 53 Estadísticos descriptivos de los Factores de Personalidad de 1º orden

Estos resultados indican que esta muestra tiene una personalidad que se caracteriza por su estabilidad emocional alta y por ser emocionalmente plácidos con cierta tendencia a la espontaneidad, autodisciplina, y control de su imagen, a ser obedientes, acomodaticios y a ceder fácilmente, tendentes a ser naturales, francos y seguros.

#### **b) Factores de personalidad de segundo orden**

El análisis de estadísticos descriptivos de los factores estudiados muestran que existe una leve tendencia hacia decatipos inferiores en las variables (ansiedad baja-alta: M: 4,54; DT: 1,909) y (calma-excitabilidad/dureza: M: 4,921; DT: 1,7620). Mientras que en la variable (introversión-extraversión. M: 6,25; DT: 2,008), puntúan en decatipos medios.

Factores de 2º orden	Media	Desviación típ.
Factor QI (ansiedad baja-alta)	4,54	1,909
Factor QII (introversión-extraversión)	6,25	2,008
Factor QIII (calma-excitabilidad-dureza)	4,921	1,762

Tabla 54 Estadísticos descriptivos de los Factores de Personalidad de 2º orden

Como se puede apreciar este grupo se muestra poco tenso, socialmente desenvuelto, con buena capacidad para lograr y mantener contacto personal, corroborando los resultados obtenidos en los factores de personalidad de primer orden.

## B). Resultados descriptivos de personalidad de las submuestras de alta capacidad y capacidad promedio

### 1. Factores de personalidad de primer orden

Los resultados del análisis de estadísticos descriptivos indican que no existe una gran variabilidad en cuanto a los rasgos de personalidad de los participantes de las submuestras, aunque se han observado algunas diferencias:

El alumnado de altas capacidades se sitúa en decatipos más elevados para los factores: (reservado-abierto: M: 6,09; DT: 1,692), (inteligencia alta/baja: M: 6,80; DT: 1,909), (emocionalmente afectado-estable. M: 6,56; DT: 1,302), (sobrio-entusiasta: M: 5,53; DT: 1,923), (despreocupado-consciente: M: 6,11; DT: 2,114), (cohibido-emprendedor: M:6,24; DT: 2,134), (sensibilidad dura/blanda: M: 5,98; DT: 2,104), (integrado-menos integrado: M: 6,80; DT:2,004), que los estudiantes de capacidades promedio: reservado-abierto: M: 5,62; DT: 1,821), (inteligencia alta/baja: M: 5,25; DT: 1,877), (emocionalmente afectado-estable. M: 5,83; DT: 1,889), (sobrio-entusiasta: M: 5,30; DT: 1,957), (despreocupado-consciente: M: 5,36; DT: 1,777), (cohibido-emprendedor: M: 6, 02; DT: 2,135), (sensibilidad dura/blanda: M: 5,60; DT: 1,915), (integrado-menos integrado: M: 6,27; DT: 1,741).

La submuestra de altas capacidades puntúan en decatipos ligeramente desviados hacia el limite inferior en los siguientes factores:(calmoso-excitable: M: 4,53; DT: 2,062), (sumiso-dominante; M: 4,62; DT: 2,068), (seguro-dubitativo: M: 4,85; DT: 2,164), (sencillo-astuto: M: 4,02; DT: 1,900), (sereno-aprensivo: M: 4,22; DT: 1,663) y (relajado-tenso: M: 4,40; DT: 2,106). En cambio la submuestra de capacidad promedio obtiene a excepción de la variable calmoso-excitable: M: 4,96; DT: 1,881), en la que se sitúa en puntuaciones inferiores a la media, para el resto de los factores decatipos medios: (sumiso-dominante; M: 5,15; DT: 1,812), (seguro-dubitativo: M: 5,38; DT: 2,168), (sencillo-astuto: M: 5,64; DT: 2,167), (sereno-aprensivo: M: 5,17; DT: 2, 190) y (relajado-tenso: M: 5,74; DT: 2,068).

Factores de 1º orden	ac- media	Media	Desviación Tip.	Error Típ. Media
<b>Factor A (reservado-abierto)</b>	grupo alta capacidad	6,09	1,692	0,228
	grupo media	5,62	1,821	0,25
<b>Factor B (inteligencia baja/alta)</b>	grupo alta capacidad	6,8	1,909	0,257
	grupo media	5,25	1,877	0,26
<b>Factor C (emocionalmente afectado-estable)</b>	grupo alta capacidad	6,56	1,302	0,176
	grupo media	5,83	1,889	0,259
<b>Factor D (calmoso-excitable)</b>	grupo alta capacidad	4,53	2,062	0,278
	grupo media	4,96	1,881	0,258
<b>Factor E (sumiso-dominante)</b>	grupo alta capacidad	4,62	2,068	0,279
	grupo media	5,15	1,812	0,249
<b>Factor F (sobrio-entusiasta)</b>	grupo alta capacidad	5,53	1,923	0,259
	grupo media	5,3	1,957	0,269
<b>Factor g (despreocupado-consciente)</b>	grupo alta capacidad	6,11	2,114	0,285
	grupo media	5,36	1,777	0,244
<b>Factor h (cohibido-empresedor)</b>	grupo alta capacidad	6,24	2,134	0,288
	grupo media	6,02	2,135	0,293
<b>Factor I (sensibilidad dura/blanda)</b>	grupo alta capacidad	5,98	2,104	0,284
	grupo media	5,6	1,915	0,263
<b>Factor J (seguro-dubitativo)</b>	grupo alta capacidad	4,85	2,164	0,292
	grupo media	5,38	2,168	0,298
<b>Factor N (sencillo-astuto)</b>	grupo alta capacidad	4,02	1,9	0,256
	grupo media	5,64	2,167	0,298
<b>Factor O (sereno-aprensivo)</b>	grupo alta capacidad	4,22	1,663	0,224
	grupo media	5,17	2,19	0,301
<b>Factor Q3 (integrado-menos integrado)</b>	grupo alta capacidad	6,8	2,004	0,273
	grupo media	6,27	1,741	0,249
<b>Factor Q4 (relajado-tenso)</b>	grupo alta capacidad	4,4	2,106	0,289
	grupo media	5,74	2,068	0,284

Tabla 55 Estadísticos descriptivos de los Factores de Personalidad de 1º orden

Los resultados obtenidos que el alumnado de altas capacidades tiene tendencia a mostrarse más abiertos, inteligentes, calmados, sumisos, más conscientes, emprendedores, sensibles, seguros, sencillos, serenos, relajados y más ajustados que sus pares de capacidad promedio.

## 2. Factores de personalidad de segundo orden

En cuanto a los factores de segundo orden, la submuestra de altas capacidades intelectuales obtiene los siguientes resultados para los factores:(ansiedad baja-alta: M: 4,00; DT: 1,761) y (calma/excitabilidad-dureza M: 4,708; DT: 1,8226) donde se sitúa en puntuaciones ligeramente desviadas al límite inferior, mientras que en el factor (introversión-extraversión: (M: 6,74; DT: 1,985) obtiene puntuaciones ligeramente desviadas al límite superior. En cambio los estudiantes de capacidades promedio, obtienen puntuaciones en decatipos medios para todas las variables, aunque puntúan ligeramente inferior en el factor (introversión-extraversión: (M: 5,73; DT: 1,916). Estos datos se encuentran en la tabla siguiente:

Factores de 2º orden	ac- media	Media	Desviación Típ.	Error Típ. de Media
<b>Factor QI (ansiedad baja-alta)</b>	grupo alta capacidad	4	1,761	0,237
	Grupo media	5,09	1,913	0,263
<b>Factor QII (introversión-extraversión)</b>	grupo alta capacidad	6,74	1,985	0,268
	Grupo media	5,73	1,916	0,263
<b>Factor QIII (calma-dureza)</b>	grupo alta capacidad	4,708	1,8226	0,2528
	grupo media	5,147	1,6844	0,2406

Tabla 56 Estadísticos descriptivos de los Factores de Personalidad de 2º orden

Por tanto, se puede decir que los estudiantes de altas capacidades intelectuales tienen tendencia al ajuste, la calma y a ser algo más extrovertidos que sus pares no dotados.



## **B) Resultados de estadísticos descriptivos atendiendo al sexo:**

### **a) *Resultados del análisis estadístico respecto a los rasgos de Personalidad de los varones***

#### **1. *Factores de primer orden***

Los resultados revelan diferencias respecto a la personalidad de los varones de altas capacidades y de capacidad promedio, así los primeros, puntúan en los factores (inteligencia baja/ alta: M: 6,63; DT: 2,157 ), en el factor (emocionalmente afectado-estable: M:6,87; DT: 1,332), factor (cohibido-emprendedor: M: 6,83; DT: 2,135), y factor( integrado-menos integrado: M:6,80; DT: 2,250), aunque tienen puntuaciones medias, estas se encuentran ligeramente desviadas hacia los decatipos superiores; mientras que los niños de la media, puntúan en decatipos medios: factores (inteligencia baja/ alta: M: 5,59; DT: 1,947 ), en el factor (emocionalmente afectado-estable: M:6,11; DT:1,792), factor (cohibido-emprendedor: M: 6,11; DT: 2,006), y factor( integrado-menos integrado: M:6,40; DT: 2,062)

En cambio, para los factores, (calmoso-excitable: M: 4,50; DT: 2,360), (seguro-dubitativo: M: 4,53; DT: 2,129), (sencillo-astuto: M 4,03; DT: 1,974), (relajado - tenso: M: 4,43; DT: 2,133), los chicos de capacidad superior se sitúan en el decatipo ligeramente inferior a la media; sin embargo, en el factor (sereno-aprensivo: M: 3,77; DT: 1,547) muestran una puntuación inferior a los decatipos medios. Mientras que los chicos de población normativa, a excepción del factor (calmoso-excitable: M: 4,86; DT: 1,976) y factor (sereno-aprensivo: M: 4,75; DT: 2,238), que muestran una ligera desviación a decatipos inferiores, obtienen puntuaciones medias en las variables: (seguro-dubitativo: M: 5,07; DT: 1,923), (sencillo-astuto: M: 5,46; DT: 2,380), (relajado - tenso: M: 5,57; DT: 2,044), no encontrándose diferencias significativas para el resto de factores de personalidad estudiados.

En la tabla siguiente se muestran los datos obtenidos respecto a ambos rasgos de personalidad.

<b>Factores de 1º orden</b>	<b>Niños</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación típ.</b>	<b>Error típ. de la media</b>
<b>Factor A (reservado-abierto)</b>	grupo alta capacidad	6,3	1,765	0,322
	grupo media	6,04	1,815	0,343
<b>Factor B (inteligencia baja/alta)</b>	grupo alta capacidad	6,63	2,157	0,394
	grupo media	5,59	1,947	0,375
<b>Factor C (emocionalmente afectado-estable)</b>	grupo alta capacidad	6,87	1,332	0,243
	grupo media	6,11	1,792	0,339
<b>Factor D (calmoso-excitable)</b>	grupo alta capacidad	4,5	2,36	0,431
	grupo media	4,86	1,976	0,373
<b>Factor E (sumiso-dominante)</b>	grupo alta capacidad	4,53	2,501	0,457
	grupo media	5,5	2,009	0,38
<b>Factor F (sobrio-entusiasta)</b>	grupo alta capacidad	5,43	2,079	0,38
	grupo media	4,96	2,027	0,383
<b>Factor g (despreocupado-consciente)</b>	grupo alta capacidad	5,77	2,3	0,42
	grupo media	5,43	1,952	0,369
<b>Factor h (cohibido-empresedor)</b>	grupo alta capacidad	6,83	2,135	0,39
	grupo media	6,11	2,006	0,379
<b>Factor I (sensibilidad dura/blanda)</b>	grupo alta capacidad	5,73	2,377	0,434
	grupo media	5,61	1,75	0,331
<b>Factor J (seguro-dubitativo)</b>	grupo alta capacidad	4,53	2,129	0,389
	grupo media	5,07	1,923	0,363
<b>Factor N (sencillo-astuto)</b>	grupo alta capacidad	4,03	1,974	0,36
	grupo media	5,46	2,38	0,45
<b>Factor O (sereno-aprensivo)</b>	grupo alta capacidad	3,77	1,547	0,282
	grupo media	4,75	2,238	0,423
<b>Factor Q3 (integrado-menos integrado)</b>	grupo alta capacidad	6,8	2,25	0,411
	grupo media	6,4	2,062	0,412
<b>Factor Q4 (relajado-tenso)</b>	grupo alta capacidad	4,43	2,133	0,403
	grupo media	5,57	2,044	0,386

Tabla 57 Estadísticos de grupo de los factores de personalidad de 1º orden varones alta capacidad y media

## 2. Factores de segundo orden

El análisis descriptivo indica que para las variables estudiadas de personalidad se aprecian diferencias en el factor QII (introversión-extraversión). En este factor ambos grupos se sitúan en decatipos medios, pero los chicos de altas capacidades obtienen puntuaciones ligeramente tendentes al límite superior (introversión- extraversión: M: 6,59; DT: 2,185).

En los factores QI (ansiedad baja-alta: M: 3,69; DT: 1,990) y QIII (calma/excitabilidad-dureza: M: 4,750; DT: 2,1706), los varones de capacidad superior puntúa en decatipos ligeramente desviados de la media, sobre todo en el factor QI (ansiedad baja –alta: M: 3,69; DT: 1,990) que tiende al decatipo 3; mientras que los chicos promedio (M: 4,78; DT: 1,965) lo hacen hacia decatipos medios.

Factores de 2º orden	Niños	Media	Desviación típ.	Error típ. de media
Factor QI (ansiedad baja-alta)	grupo alta capacidad	3,69	1,99	0,363
	grupo media	4,78	1,965	0,371
Factor QII (introversión-extraversión)	grupo alta capacidad	6,59	2,183	0,399
	grupo media	5,76	2,04	0,386
Factor QIII (calma-excitabilidad-dureza)	Grupo alta capacidad	4,75	2,1706	0,4102
	Grupo media	5,1	2,0308	0,4062

Tabla 58 Estadísticos de grupo de los factores de personalidad de 2º orden varones alta capacidad y media

Estos resultados sugieren que los niños de altas capacidades son tendentes a la extraversión, más calmados y menos ansiosos que los promedio

### b) Resultados del análisis estadístico respecto a los rasgos de Personalidad de niñas

#### 1. Factores de primer orden

Los resultados obtenidos en el análisis de estadísticos descriptivos de tendencia central y dispersión para este grupo indican la existencia de variabilidad respecto a los rasgos de personalidad de las chicas con alta capacidad intelectual y las chicas de capacidad promedio, de este modo, las primeras obtienen puntuaciones más elevadas para los factores de personalidad de primer orden, (inteligencia alta/baja: M: 7,00; DT: 1,581 ), mientras que las

chicas de capacidad promedio se sitúan en decatipos ligeramente inferiores a los medios (inteligencia alta/baja: M: 4,88; DT:1,764).

Las niñas de altas capacidades obtienen puntuaciones ligeramente desviadas hacia decatipos inferiores a la media en las variables (calmoso-excitable: M: 4,56; DT:1,685), (sencillo-astuto: M:4,00; DT: 1,848), (sereno-aprensivo: M:4,76; DT: 1,665) y (relajado-tenso: M:4,36; DT: 2,119), mientras que las chicas que de la población normativa, lo hacen en los decatipos medios (calmoso-excitable: M: 5,08; DT: 1,801), (sencillo-astuto: M:5,84; DT:1,930), (sereno-aprensivo: M: 5,64; DT: 2,079), (relajado-tenso: M: 5,92; DT: 2,120).

Aunque en las variables: (emocionalmente afectado-estable), (despreocupado-consciente), (sensibilidad/dura-blanda), ambas submuestras puntúan en los valores medios, las chicas de altas capacidades obtienen puntuaciones ligeramente más altas que las chicas de capacidad promedio; sobre todo en el factor (integrado- menos-integrado: M: 6,79; DT: 6,13) en el que muestran tendencia hacia decatipos superiores a los promedios. No encontrándose diferencias para las variables de personalidad restantes.

<b>Factores de 1º orden</b>	<b>Niñas</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación típ.</b>	<b>Error típ. de la media</b>
<b>Factor A (reservado-abierto)</b>	grupo alta capacidad	5,84	1,599	0,32
	grupo media	5,16	1,748	0,35
<b>Factor B (inteligencia baja/alta)</b>	grupo alta capacidad	7	1,581	0,316
	grupo media	4,88	1,764	0,353
<b>Factor C (emocionalmente afectado-estable)</b>	grupo alta capacidad	6,2	1,19	0,238
	grupo media	5,52	1,982	0,396
<b>Factor D (calmoso-excitable)</b>	grupo alta capacidad	4,56	1,685	0,337
	grupo media	5,08	1,801	0,36
<b>Factor E (sumiso-dominante)</b>	grupo alta capacidad	4,72	1,429	0,286
	grupo media	4,76	1,508	0,302
<b>Factor F (sobrio-entusiasta)</b>	grupo alta capacidad	5,64	1,753	0,351
	grupo media	5,68	1,842	0,368
<b>Factor G (despreocupado-consciente)</b>	grupo alta capacidad	6,52	1,828	0,366
	grupo media	5,28	1,595	0,319
<b>Factor H (cohibido-emprendedor)</b>	grupo alta capacidad	5,52	1,939	0,388
	grupo media	5,92	2,308	0,462
<b>Factor I (sensibilidad dura/blanda)</b>	grupo alta capacidad	6,28	1,72	0,344
	grupo media	5,6	2,121	0,424
<b>Factor J (seguro-dubitativo)</b>	grupo alta capacidad	5,24	2,185	0,437
	grupo media	5,72	2,407	0,481
<b>Factor N (sencillo-astuto)</b>	grupo alta capacidad	4	1,848	0,37
	grupo media	5,84	1,93	0,386
<b>Factor O (sereno-aprensivo)</b>	grupo alta capacidad	4,76	1,665	0,333
	grupo media	5,64	2,079	0,416
<b>Factor Q3 (integrado-menos integrado)</b>	grupo alta capacidad	6,79	1,693	0,346
	grupo media	6,13	1,361	0,278
<b>Factor Q4 (relajado-tenso)</b>	grupo alta capacidad	4,36	2,119	0,424
	grupo media	5,92	2,12	0,424

Tabla 59 Estadísticos de grupo de los factores de personalidad de 1º orden niñas capacidad superior y media

Los resultados indican que no existen diferencias muy significativas en la personalidad de las niñas de altas capacidades respecto a las de la media, aunque las de capacidad

superior se muestran más calmadas, con tendencia a ser más conscientes, más socialmente escrupulosas y relajadas que sus pares.

## 2. Factores de segundo orden

Los resultados del análisis de estadísticos descriptivos indican que las chicas de altas capacidades obtienen puntuaciones ligeramente desviadas a la media en las tres variables: factor QI (ansiedad baja/alta: M: 4,37; DT:1,389 ) y el factor QIII ( calma/excitabilidad-dureza: M :4,658; DT: 1,3529), tienden hacia el decatipo inferior 4, mientras que las chicas promedio puntúan en decatipos medios: factor QI (ansiedad baja/alta: M: 5,44; DT:1,830 ) y el factor QIII ( calma/excitabilidad-dureza: M :5,196; DT: 1,2699).

Para el factor QII, las chicas de capacidad superior muestran una ligera desviación hacia decatipos superiores: (introversión-extraversión: M: 6,93; DT: 1,745), mientras que las chicas de capacidad promedio puntúan en los decatipos medios (introversión-extraversión: M: 5,71 DT: 1,809). Estos datos se pueden observar en la tabla siguiente (Tabla 60).

Factores de 2º orden	Niñas	Media	Desviación típ.	Error típ. de media
<b>Factor QI (ansiedad baja-alta)</b>	grupo alta capacidad	4,37	1,389	0,278
	grupo media	5,44	1,83	0,366
<b>Factor QII (introversión-extraversión)</b>	grupo alta capacidad	6,93	1,745	0,349
	grupo media	5,71	1,809	0,362
<b>Factor QIII (calma-excitabilidad-dureza)</b>	grupo alta capacidad	4,658	1,3529	0,2762
	grupo media	5,196	1,2699	0,2592

Tabla 60 Estadísticos de grupo de los factores de personalidad de 2º orden niñas capacidad superior y media

Por tanto, se corrobora que las niñas de altas capacidades tienen tendencia a ser más calmadas, mas ajustadas y con tendencia a la extraversión que sus compañeras no dotadas.

### 2.1.2.2. Resultados descriptivos del grupo promedio.

#### A) *Resultados descriptivos generales de personalidad*

##### 1. Factores de personalidad de primer orden

El análisis de estadísticos descriptivos refleja como la submuestra formado por los chicos y chicas de capacidad promedio puntúa respecto a las variables estudiadas dentro del intervalo medio formado por los decatipos cinco y seis.

A pesar de ello, se aprecia un ligera desviación hacia decatipos inferiores en el factor (calmoso-excitable: M: 4,96; DT: 1,881) y para la variable (integrado-menos integrado: M: 6,27; DT: 1,741), que en este caso tiende ligeramente hacia el decatipo superior.

<b>Factores de 1º orden</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación típ.</b>
<b>Factor A (reservado-abierto)</b>	5,62	1,821
<b>Factor B (inteligencia baja/alta)</b>	5,25	1,877
<b>Factor C (emocionalmente afectado-estable)</b>	5,83	1,889
<b>Factor D (calmoso-excitable)</b>	4,96	1,881
<b>Factor E (sumiso-dominante)</b>	5,15	1,812
<b>Factor F (sobrio-entusiasta)</b>	5,3	1,957
<b>Factor G (despreocupado-consciente)</b>	5,36	1,777
<b>Factor H (cohibido-emprendedor)</b>	6,02	2,135
<b>Factor I (sensibilidad dura/blanda)</b>	5,6	1,915
<b>Factor J (seguro-dubitativo)</b>	5,38	2,168
<b>Factor N (sencillo-astuto)</b>	5,64	2,167
<b>Factor O (sereno-aprensivo)</b>	5,17	2,19
<b>Factor Q3 (integrado-menos integrado)</b>	6,27	1,741
<b>Factor Q4 (relajado-tenso)</b>	5,74	2,068

Tabla 61 Estadísticos de grupo de los factores de personalidad de 1º orden grupo promedio

Como puede observarse los resultados indican que la submuestra de capacidad promedio puntúa generalmente en todas las variables dentro de la media señalando, con ello, que los participantes se encuentran bien ajustados.

## **2. Factores de personalidad de segundo orden**

En cuanto a las variables estudiadas (ansiedad baja/alta), (introversión-extraversión), (calma-excitabilidad dureza) esta submuestra se encuentra dentro de puntuaciones decatipo medias.

Factores De 2º orden	Media	Desviación típ.
Factor QI (ansiedad baja-alta)	5,09	1,913
Factor QII (introversión-extraversión)	5,73	1,916
Factor QIII (calma-excitabilidad-dureza)	5,147	1,6844

Tabla 62 Estadísticos de grupo de los factores de personalidad de 2º orden grupo promedio

Estos resultados corroboran los obtenidos en las variables de primer orden, ya que la muestra está bien ajustada no mostrando tendencia a manifestaciones de ansiedad ni de introversión.

## **B). Resultados descriptivos respecto a la variable sexo:**

### **1. Factores de primer orden**

Los resultados evidencian la existencia de diferencias de personalidad entre chicos y chicas de capacidad promedio, así ambas submuestras se encuentran situadas en decatipos medios para las variables (reservado-abierto), (despreocupado-consciente), (sensibilidad dura-blanda), (cohibido-empresario), (seguro-dubitativo), (sencillo-astuto), (relajado-tenso) 32).

Se observa en algunas de las variables una ligera tendencia hacia la desviación mínima inferior, en este caso para los chicos en las variables (calmoso- excitable: M: 4,86; DT: 1,976), (sobrio-entusiasta: M: 4,96; DT: 2,027), (sereno-aprensivo: M: 4,75; DT: 2,238), mientras que las chicas de esta submuestra puntúan levemente hacia el decatipo inferior (inteligencia baja/alta: M: 4,88; DT: 1,764); (sumiso-dominante: M: 4,76; DT: 1,508). (Tabla 63).



<b>Factores de 1º orden</b>	<b>Sexo</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación típ.</b>	<b>Error típ. de la media</b>
<b>Factor A (reservado-abierto)</b>	niños	6,04	1,815	0,343
	niñas	5,16	1,748	0,35
<b>Factor B (inteligencia baja/alta)</b>	niños	5,59	1,947	0,375
	niñas	4,88	1,764	0,353
<b>Factor C (emocionalmente afectado-estable)</b>	niños	6,11	1,792	0,339
	niñas	5,52	1,982	0,396
<b>Factor D (calmoso-excitable)</b>	niños	4,86	1,976	0,373
	niñas	5,08	1,801	0,36
<b>Factor E (sumiso-dominante)</b>	niños	5,5	2,009	0,38
	niñas	4,76	1,508	0,302
<b>Factor F (sobrio-entusiasta)</b>	niños	4,96	2,027	0,383
	niñas	5,68	1,842	0,368
<b>Factor G (despreocupado-consciente)</b>	niños	5,43	1,952	0,369
	niñas	5,28	1,595	0,319
<b>Factor H (cohibido-emprendedor)</b>	niños	6,11	2,006	0,379
	niñas	5,92	2,308	0,462
<b>Factor I (sensibilidad dura/blanda)</b>	niños	5,61	1,75	0,331
	niñas	5,6	2,121	0,424
<b>Factor J (seguro-dubitativo)</b>	niños	5,07	1,923	0,363
	niñas	5,72	2,407	0,481
<b>Factor N (sencillo-astuto)</b>	niños	5,46	2,38	0,45
	niñas	5,84	1,93	0,386
<b>Factor O (sereno-aprensivo)</b>	niños	4,75	2,238	0,423
	niñas	5,64	2,079	0,416
<b>Factor Q3 (integrado-menos integrado)</b>	niños	6,4	2,062	0,412
	niñas	6,13	1,361	0,278
<b>Factor Q4 (relajado-tenso)</b>	niños	5,57	2,044	0,386
	niñas	5,92	2,12	0,424

Tabla 63 Estadísticos de grupo de los factores de personalidad de 1º orden grupo promedio atendiendo al sexo

Estos datos indican que los chicos de esta muestra son más calmados, algo más sobrios y más serenos que las chicas promedio. Sin embargo estas se muestran con una inteligencia ligeramente más baja y tienen cierta tendencia a ser más dóciles y obedientes que los chicos.

## 2. Factores de segundo orden

En cuanto a los factores de segundo orden se ha obtenido diferencias en el factor QI, ya que los chicos manifiestan leve tendencia hacia el decatipo límite inferior cuatro en esta variable (ansiedad baja/alta: M: 4,78; DT: 1,965), mientras que las chicas obtienen una puntuación media (ansiedad baja/alta: M: 5,44; DT: 1,830), no encontrándose diferencias respecto a las otras variables.

Factores de 2º orden	Sexo	Media	Desviación típ.	Error típ. de media
Factor QI (ansiedad baja-alta)	niños	4,78	1,965	0,371
	niñas	5,44	1,83	0,366
Factor QII (introversión-extraversión)	niños	5,76	2,04	0,386
	niñas	5,71	1,809	0,362
Factor QIII (calma-excitabilidad-dureza)	niños	5,1	2,0308	0,4062
	niñas	5,196	1,2699	0,2592

Tabla 64 Estadísticos de grupo de los factores de personalidad de 2º orden grupo promedio atendiendo al sexo

Estos resultados corroboran que los chicos de la muestra son algo más calmados que las chicas.

### 2.1.2.3. Resultados descriptivos del grupo de altas capacidades intelectuales

#### A) Resultados descriptivos generales de personalidad

##### 1. Factores de primer orden

Los resultados de grupo en cuanto a las variables de personalidad estudiadas reflejan que los participantes de la submuestra de altas capacidades intelectuales se sitúan generalmente en los decatipos medios (5-6) para las siguientes variables (reservado-abierto: M: 6,09; DT: 1,6929); emocionalmente afectado-estable. M: 6,56; DT: 1,302); (sobrio-entusiasta: M: 5,53; DT: 1,923); (despreocupado-consciente: M: 6,11; DT: 2,114); (cohibido-emprendedor: M: 6,24; DT: 2,134); (sensibilidad dura/blanda: M: 5,98; DT: 2,104).

Sin embargo, en los factores (inteligencia baja/alta: M: 6,80; DT: 1,909) e (integrado-menos integrado M: 6,80; DT: 2,004) se observa una ligera desviación hacia el decatipo siete, esperable en cuanto a la inteligencia, aunque en la segunda variable podría indicar que muestran una ligera tendencia a ser más socialmente escrupuloso.

Asimismo, se observa que puntúan en el decatipo ligeramente inferior a la media para las variables: (calmoso-excitable: M: 4,53; DT: 2,062); (sumiso-dominante: M: 4,62; DT: 2,068); (seguro-dubitativo: (M: 4,85; DT: 2,164); (sencillo-astuto: M: 4,02; DT: 1,900); (sereno-aprensivo: M 4,22; DT: 1,663); (relajado-tenso: M: 4,40; DT. 2,106)

<b>Factores de 1º orden</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación típ.</b>
<b>Factor A (reservado-abierto)</b>	6,09	1,692
<b>Factor B (inteligencia baja/alta)</b>	6,8	1,909
<b>Factor C (emocionalmente afectado-estable)</b>	6,56	1,302
<b>Factor D (calmoso-excitable)</b>	4,53	2,062
<b>Factor E (sumiso-dominante)</b>	4,62	2,068
<b>Factor F (sobrio-entusiasta)</b>	5,53	1,923
<b>Factor G (despreocupado-consciente)</b>	6,11	2,114
<b>Factor H (cohibido-emprendedor)</b>	6,24	2,134
<b>Factor I (sensibilidad dura/blanda)</b>	5,98	2,104
<b>Factor J (seguro-dubitativo)</b>	4,85	2,164
<b>Factor N (sencillo-astuto)</b>	4,02	1,9
<b>Factor O (sereno-aprensivo)</b>	4,22	1,663
<b>Factor Q3 (integrado-menos integrado)</b>	6,8	2,004
<b>Factor Q4 (relajado-tenso)</b>	4,4	2,106

Tabla 65 Estadísticos de grupo de los factores de personalidad de 1º orden grupo alta capacidad

Por tanto, los participantes de altas capacidades de este estudio se muestran, abiertos, emocionalmente estables, calmosos, con tendencia a la sumisión, presentan tendencia a la perseverancia, al emprendimiento y a ser sensibles. Son seguros, sencillos y naturales, se muestran bien integrados y con baja ansiedad.

## 2. Factores de segundo orden

En este caso las variables estudiadas indican que los estudiantes de altas capacidades de esta muestra se sitúan en puntuaciones inferiores a los decatipos medios para las variables: (ansiedad baja/alta: M: 4,00; DT: 1,761) y (calma excitabilidad/dureza: M: 4,708; DT: 1,8226); mientras que puntúan en la media en los factores (introversión-extroversión: M: 6,74; DT: 1,985). 35).

Factores de 2º orden	Media	Desviación típ.
Factor QI (ansiedad baja-alta)	4	1,761
Factor QII (introversión-extroversión)	6,74	1,985
Factor QIII (calma-excitabilidad-dureza)	4,708	1,8226

Tabla 66 Estadísticos de grupo de los factores de personalidad de 2º orden grupo alta capacidad

Los factores de segundo orden corroboran los resultados obtenidos en los de primer orden, ya que muestran que los estudiantes de altas capacidades tienen tendencia a la extraversión, lo cual indica, que son abiertos, socialmente desenvueltos, y con buena capacidad para lograr y mantener contacto personal; asimismo, se manifiestan menos ansiosos, tranquilos, con tendencia a ser sensibles, acomodaticios, sentimentales.

### B) Resultados descriptivos respecto a la variable sexo:

#### 1 Factores de primer orden

El análisis descriptivo indica la existencia de variabilidad en la personalidad de los participantes de alta capacidad respecto al sexo.

En esta submuestra los varones se sitúan en los factores A (reservado-abierto: M: 6,30; DT: 1,765), B (inteligencia baja-alta: M: 6,63; DT: 2,157), F (sobrio-entusiasta: M: 5,43; DT: 2,079), G (despreocupado-consciente: M: 5,77; DT: 2,300), I (sensibilidad dura/blanda: M: 5,73; DT: 2,377), en los decatipos medio (5-6).

Existe una ligera desviación en cuanto a los factores, D (calmoso-excitabile: M: 4,50; DT: 2,360), E (sumiso-dominante. M: 4,53; DT: 2,501), J (seguro-dubitativo: M: 4,53; DT: 2,129), N (sencillo-astuto: M: 4,03; DT: 1,974), O (sereno-aprensivo: M: 3,77; DT: 1,547), Q4 (relajado – tenso: M: 4,43; DT: 2,133).

Sin embargo, en las variables: Factor C (emocionalmente afectado-estable: M: 6,87; DT: 1,332), el H (cohibido-emprendedor: M: 6,83; DT: 2,135) y el Q3 (integrado-menos integrado: M: 6,80; DT: 2,250), aunque puntúan en la media están ligeramente desviados hacia el decatipo 7.

En las niñas los factores B (Inteligencia baja-alta: M: 7,00; DT: 1,581) puntúan en el decatipo superior a la media siete; en cambio para el factor Q3 (integrado-menos integrado: M:

6,79; DT: 1,693) obtienen puntuaciones que desvían ligeramente de la media hacia el límite superior.

Los factores A (reservado-abierto: M:5,84; DT: 1,599), C (emocionalmente afectado-estable: M: 6,20; DT: 1,190), F (sobrio-entusiasta: M: 5,64; DT: 1,753), G (despreocupado-consciente: M: 6,52; DT: 1,828), H (cohibido-emprendedor: M: 5,52; DT: 1,939), I (sensibilidad dura/blanda: M: 6,28; DT: 1,720), J (seguro-dubitativo: M: 5,24; DT: 2,185), se sitúan en los decatipos medios.

Sin embargo, las chicas puntúan en decatipos ligeramente desviados hacia el límite inferior en las variables: D (calmoso-excitante: M: 4,56; DT: 1,685), E (sumiso-dominante: M: 4,72; DT: 1,429), N (sencillo-astuto: 4,00; DT: 1,848), O (sereno-aprensivo: M: 4,76; DT: 1,665), Q4 (relajado-tenso: M: 4,36; DT: 2,119).

Factor de 1º orden	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. media
<b>Factor A (reservado-abierto)</b>	Niños	30	6,3	1,765	0,322
	Niñas	25	5,84	1,599	0,32
<b>Factor B (inteligencia baja/alta)</b>	Niños	30	6,63	2,157	0,394
	Niñas	25	7	1,581	0,316
<b>Factor C (emocionalmente afectado-estable)</b>	Niños	30	6,87	1,332	0,243
	Niñas	25	6,2	1,19	0,238
<b>Factor D (calmoso-excitante)</b>	Niños	30	4,5	2,36	0,431
	Niñas	25	4,56	1,685	0,337
<b>Factor E (sumiso-dominante)</b>	Niños	30	4,53	2,501	0,457
	Niñas	25	4,72	1,429	0,286
<b>Factor F (sobrio-entusiasta)</b>	Niños	30	5,43	2,079	0,38
	Niñas	25	5,64	1,753	0,351
<b>Factor G (despreocupado-consciente)</b>	Niños	30	5,77	2,3	0,42
	Niñas	25	6,52	1,828	0,366
<b>Factor H (cohibido-emprendedor)</b>	Niños	30	6,83	2,135	0,39
	Niñas	25	5,52	1,939	0,388
<b>Factor I (sensibilidad dura/blanda)</b>	Niños	30	5,73	2,377	0,434
	Niñas	25	6,28	1,72	0,344
<b>Factor J (seguro-dubitativo)</b>	niños	30	4,53	2,129	0,389
	niñas	25	5,24	2,185	0,437
<b>Factor N (sencillo-astuto)</b>	niños	30	4,03	1,974	0,36
	niñas	25	4	1,848	0,37
<b>Factor O (sereno-aprensivo)</b>	niños	30	3,77	1,547	0,282
	niñas	25	4,76	1,665	0,333
<b>Factor Q3 (integrado-menos integrado)</b>	niños	30	6,8	2,25	0,411
	niñas	24	6,79	1,693	0,346
<b>Factor Q4 (relajado-tenso)</b>	niños	28	4,43	2,133	0,403
	niñas	25	4,36	2,119	0,424

Tabla 67 Estadísticos de grupo de los factores de personalidad de 1º orden grupo alta capacidad atendiendo al sexo

En los resultados obtenidos se observa que en las variables (cohibido-emprendedor) y O (sereno-aprensivo), existen diferencias respecto al sexo, ya que los niños se aproximan al decatipo 7, mientras que las niñas puntúan en decatipos medios 5-6.

En cuanto a la segunda variable ambas submuestras tienen tendencia a la desviación hacia el límite inferior, pero esta es mayor en los chicos, dado que estas se aproximan más hacia el decatipo medio cinco.

También se observa diferencias en la variable (inteligencia baja/alta), favorable para las chicas que puntúan más que los niños y en la variable (despreocupado-consciente), ya que las niñas aunque dentro de las puntuaciones medias tienden hacia el límite superior, no se han encontrado diferencias para el resto de las variables de personalidad.

## 2. Factores de personalidad de segundo orden

En las variables de 2º orden estudiadas también se observan algunas diferencias, aunque ambos sexos obtienen puntuaciones tendentes a decatipos inferiores a la media en el factor QI (ansiedad baja-alta) donde los chicos puntúan más bajo que las niñas. Asimismo, la puntuación alcanzada en la variable QIII (Calma- excitabilidad/dureza) es para ambos sexos tendente a decatipos inferiores a la media.

En cuanto a la variable QII (Introversión-extraversión) ambos sexos se sitúan en puntuaciones medias, pero las de las chicas tienden hacia las que se encuentran en el límite superior. (Ver. Tabla 68)

Factores de 2º orden	Sexo	Media	Desviación típ.	Error típ. de media
<b>Factor QI (ansiedad baja-alta)</b>	niños	3,69	1,99	0,363
	niñas	4,37	1,389	0,278
<b>Factor QII (introversión-extraversión)</b>	niños	6,59	2,183	0,399
	niñas	6,93	1,745	0,349
<b>Factor QIII (calma-excitabilidad-dureza)</b>	niños	4,75	2,1706	0,4102
	niñas	4,658	1,3529	0,2762

Tabla 68 Estadísticos de grupo de los factores de personalidad de 2º orden grupo alta capacidad atendiendo al sexo

En conclusión, se puede decir que los chicos de altas capacidades que forman esta submuestra tienen tendencia a unos rasgos de personalidad caracterizados por: sensibilidad blanda, acomodaticios, sumisos, sobrios y prudentes, sentimentalmente escrupuloso y poco

expresivos; tranquilos y socialmente desenvueltos. Mientras que las chicas se muestran tranquilas, más extravertidas y desenvueltas que los chicos.

## 2.2. RESULTADOS DE CONTRASTE DE HIPÓTESIS

A fin de establecer los factores diferenciadores cognitivos generales de la muestra específica (grupo alta capacidad y grupo promedio), se ha realizado un análisis inferencial utilizando como contraste estadístico, la prueba T de Student para muestras independientes, a un alfa de 0,05, lo que supone un nivel de significación de confianza de 0,95%. A continuación se indican los resultados obtenidos:

### 2.2.1. Resultados de contraste de hipótesis de las variables cognitivas.

#### A) Diferencias entre el grupo alta capacidad y grupo promedio.

##### a) Componente Verbal

Los resultados obtenidos nos indican que se acepta la igualdad de varianzas para las variables del componente verbal siguientes: información ( $t(106)= 9,642$ ;  $p: 0,000$ ), semejanzas ( $t(106)= 8,990$ ;  $p: 0,000$ ), aritmética ( $t(106)= 7,886$ ;  $p: 0,000$ ), vocabulario ( $t(106)= 11,279$ ;  $p: 0,000$ ), comprensión ( $t(106)= 7,075$ ;  $p: 0,000$ ), dígitos ( $t(106)= 3,911$ ;  $p: 0,000$ ), y para la variable cociente intelectual verbal (CIV): ( $t(106)= 15,256$ ;  $p: 0,000$ ). Estas t calculadas con p-valor inferior al alfa fijado (0,05) se encuentran en la región crítica de rechazo, lo que hace que se rechace la hipótesis nula, ya que la probabilidad de que se dé esta es muy baja, estableciendo la existencia de diferencias estadísticamente significativas en estas variables para el grupo de altas capacidades que es hacia donde se inclina la media.

	F	sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
<b>Información</b>	3,668	0,058	9,642	106	0	4,598
<b>Semejanzas</b>	0,022	0,882	8,99	106	0	4,268
<b>Aritmética</b>	1,807	0,182	7,886	106	0	4,241
<b>Vocabulario</b>	1,512	0,222	11,279	106	0	5,231
<b>Comprensión</b>	0,092	0,763	7,075	106	0	4,36
<b>Dígitos</b>	0,777	0,38	3,911	106	0	2,276
<b>CI verbal</b>	1,672	0,199	15,256	106	0	30,944

Tabla 69 Contraste de hipótesis de las variables cognitivas verbales, grupo alta capacidad y grupo promedio

## b) Componente manipulativo

En cuanto a las variables del componente de ejecución la prueba de Levene indica que se asume la igualdad de las varianzas para las variables: historias ( $t(106)= 2,009$ ;  $p: 0,047$ ), cubos ( $t(106)= 7,317$ ;  $p: 0,000$ ), rompecabezas ( $t(106)= 3,620$ ;  $p: 0,000$ ), claves ( $t(106)= 4,685$ ;  $p: 0,000$ ) y cociente intelectual ejecutivo (CIM): ( $t(106)= 10,142$ ;  $p: 0,000$ ), asimismo, se rechaza la hipótesis nula para estas variables, ya que las  $t$  calculadas pertenecen a la región crítica de rechazo con un  $p$ -valor = 0,000; lo cual hace que la probabilidad de que se dé la hipótesis nula sea muy baja. En el caso de la variable historietas con  $p$ -valor = (0,047) y para una  $T$  con 106 gl, también se rechaza la hipótesis nula, por tanto se indica la existencia de diferencias estadísticamente significativas en todas estas variable para el grupo de altas capacidades que es hacia donde se inclina la media.

Respecto a las variables: figuras incompletas ( $t(96,741)= 6,411$ ;  $p: 0,000$ ), laberintos ( $t(90,718)= 6,238$ ;  $p: 0,000$ ), cociente intelectual (CIT): ( $t(97,925)=16,014$ ;  $p: 0,000$ ) e inteligencia general: ( $t(75,345)= 13,706$ ;  $p: 0,000$ ), la prueba de Levene indica que las variables se distribuyen de manera diferente y, por tanto, se asume la diferencia de varianzas. Asimismo se rechaza la hipótesis nula de igualdad de medias para estas variables con un  $p$  (0,000) a un alfa de 0,05, ya que la probabilidad de que se pueda dar la hipótesis nula es muy baja a favor también del grupo de altas capacidades que hacia donde se distribuyen las medias.

	F	sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
<b>Figuras incompletas</b>	5,613	0,02	6,411	96,714	0	2,845
<b>Historias</b>	0,38	0,539	2,009	106	0,047	1,14
<b>Cubos</b>	0,187	0,666	7,317	106	0	3,19
<b>Rompecabezas</b>	0,309	0,58	3,62	106	0	1,675
<b>Claves</b>	2,566	0,112	4,685	106	0	2,569
<b>Laberintos</b>	6,539	0,012	6,238	90,718	0	2,948
<b>CI manipulativo</b>	2,411	0,123	10,142	106	0	20,606
<b>CI total</b>	4,81	0,03	16,014	97,925	0	29,114
<b>Inteligencia general</b>	5,96	0,016	13,706	75,345	0	33,535

Tabla 70 Contraste de hipótesis de las variables cognitivas manipulativas grupo alta capacidad y grupo promedio



Por tanto, ante los resultados podemos corroborar los datos obtenidos en el análisis descriptivo para estas variables, que nos indican que los alumnos de altas capacidades, presentan una configuración cognitiva a diferencia de sus pares no dotados que se caracteriza por: gran capacidad de atención y de memoria, respecto a los alumnos de capacidad promedio, dado que obtienen puntuaciones más elevadas en las variables ( información, aritmética y dígitos), elevada memoria a largo plazo ( información, semejanzas), elevada capacidad de percepción visual, coordinación visomotora, comprensión y síntesis visual ( figuras incompletas, historietas, rompecabezas y claves), capacidad de organización y visualización espacial (cubos), velocidad y precisión de ejecución ( claves y laberintos), elevada memoria auditiva inmediata (dígitos), capacidad de aprendizaje, de pensamiento abstracto y asociativo, de selección de la información, y proceso de pensamiento, flexibilidad para realización de metas desconocidas (semejanzas y vocabulario, rompecabezas), capacidad lingüística (vocabulario), comprensión de situaciones sociales, elevada madurez social, moral y estabilidad emocional ( comprensión), planteamiento de situaciones incluidas las novedosas y síntesis de situaciones consecutivas y causales ( historietas, laberintos).

## **B) Diferencias respecto al sexo en el grupo alta capacidad y grupo promedio**

### ***Diferencias respecto al sexo femenino***

#### **a) Componente verbal**

Con la finalidad de establecer factores diferenciadores cognitivos respecto a la variable sexo, el contraste de hipótesis nos indica que en el componente verbal las variables: información ( $t(48)=6,550$ ;  $p 0,000$ ); semejanzas con ( $t(48)=7,387$ ;  $p: 0,000$ ), aritmética ( $t(48)=6,045$ ;  $p: 0,000$ ), vocabulario ( $t(48) = 9,645$ ;  $p 0,000$ ), dígitos ( $t(48)=3,480$ ;  $p 0,001$ ), comprensión ( $t(48)=5,951$ ;  $p 0,000$ ) y cociente intelectual verbal ( $t(48) =11, 674$ ;  $p:0,000$ ), se encuentran en la región crítica de rechazo con un p-valor menor al alfa fijado (0,05), lo cual hace que se rechace la hipótesis nula estableciendo la existencia de diferencias estadísticamente significativas en estas variables para las niñas de altas capacidades intelectuales que es hacia donde tiende la diferencia de medias.

	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
<b>Información</b>	1,141	0,291	6,55	48	0	4,6
<b>Semejanzas</b>	0,537	0,467	7,387	48	0	5
<b>Aritmética</b>	1,342	0,252	6,045	48	0	5
<b>Vocabulario</b>	0,219	0,642	9,645	48	0	5,76
<b>Comprensión</b>	0	1	5,951	48	0	5,4
<b>Dígitos</b>	1,838	0,181	3,48	48	0,001	3,08
<b>CI verbal</b>	0,023	0,879	11,674	48	0	34,68

Tabla 71 Prueba de muestras independientes niñas alta capacidad y niñas media componente verbal

#### b) Componente manipulativo

En cuanto a las variables que conforman el componente manipulativo, la prueba de Levene por la igualdad de varianzas indica que se han asumido varianzas iguales para las siguientes variables cuyas T: Cubos ( $t(48) = 5,569$ ;  $p : 0,000$ ), rompecabezas ( $t(48) = 2,700$ ;  $p: 0,01$ ), Claves ( $t(48) = 2,994$ ;  $p:0,004$ ), CI Manipulativo: ( $t(48) = 6,020$  ;  $p= 0,000$ ) y cociente intelectual total ( $t(48) = 10,394$ ;  $p. 0,000$ ), se encuentran en la región crítica de rechazo a un nivel de significación de  $\alpha = 0,05$ , lo cual que hace que las variables se distribuyan de manera diferente y, por consiguiente, rechazamos la hipótesis nula estableciendo la existencia de diferencias estadísticamente significativas en estas variables para las niñas de alta capacidad, que es hacia donde se inclina la diferencia de medias en estas variables.

La prueba de Levene indica la diferencia de varianzas para las variables: figuras incompletas ( $t(43,638) = 5,184$ ;  $p: 0,00$ ), y la variable laberintos ( $t(36,394) = 2,623$ ;  $p:0,013$  ) cuya T pertenece a la región crítica de rechazo y hace que rechacemos la hipótesis nula de igualdad de medias para estas variables con un  $p - \text{valor} = (0,000)$  y un  $p\text{-valor} = (0,013)$  respectivamente, a un nivel de significación ( $0,05$ ), ya que la probabilidad de que se pueda dar la hipótesis nula es muy baja, indicando diferencias estadísticamente significativas para las chicas de altas capacidades intelectuales.

En cuanto a la variable inteligencia general ( $t(48) = 10,647$ ;  $p: 0,000$ ) hace que se rechace la hipótesis nula al ser muy baja la probabilidad de darse esta, y que por tanto, aceptemos la existencia de diferencias estadísticamente significativas en esta variable a favor de las niñas de alta capacidad.

	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
<b>Figuras incompletas</b>	5,316	0,025	5,184	43,638	0	3,4
<b>Cubos</b>	0,847	0,362	5,569	48	0	3,4
<b>Rompecabezas</b>	0,295	0,59	2,7	48	0,01	2
<b>Claves</b>	0	1	2,994	48	0,004	2,2
<b>Laberintos</b>	5,264	0,026	2,623	36,394	0,013	2,04
<b>CI manipulativo</b>	0,211	0,648	6,02	48	0	17,88
<b>CI total</b>	0,017	0,897	10,394	48	0	29,72
<b>Inteligencia General</b>	1,123	0,295	10,647	48	0	35,92

Tabla 72 Prueba de muestras independientes niñas alta capacidad y niñas media componente manipulativo

Ante los resultados obtenidos se puede decir que las niñas de altas capacidades intelectuales muestran una configuración cognitiva superior tanto a nivel verbal como ejecutivo, ya que puntúan en todas estas variables más alto que las promedio. Del mismo modo, su inteligencia general también es superior a las chicas de capacidad promedio.

### ***Diferencias respecto al sexo masculino***

#### **a) Componente verbal**

Los resultados obtenidos por el sexo masculino en el componente verbal indican que para la variables información ( $t(56)= 7,067$  p: 0,000), semejanzas ( $t(56)= 5,482$  p: 0,000), aritmética( $t(56)= 5,207$  p: 0,000); vocabulario( $t(56)= 7,161$  p: 0,000), comprensión ( $t(56)= 4,374$  p: 0,000) y dígitos ( $t(56)= 2,045$  p: 0,046) se asume la igualdad de varianzas. Estas T se encuentran en la región crítica de rechazo a un nivel de significación igual a (0,05) rechazando, por tanto, la hipótesis nula dada su baja probabilidad y estableciendo la existencia de diferencias estadísticamente significativas en estas variables para los niños de altas capacidades tal y como observamos en la tabla de diferencia de medias.

En cuanto a la variable cociente intelectual verbal la prueba de Levene indica que no se acepta la igualdad de varianzas con un p-valor (0,011) menor al alfa fijado (0,05). La T calculada: ( $t(45, 961) = 10,096$ ; p: 0.000) indica que pertenece a la región crítica de rechazo,

por tanto, se rechaza la hipótesis nula, ya que la probabilidad de que se pueda dar la hipótesis nula es muy baja, existiendo diferencias estadísticamente significativas en esta variable para los niños de altas capacidades.

	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
<b>Información</b>	1,924	0,171	7,067	56	0	4,571
<b>Semejanzas</b>	0,534	0,468	5,482	56	0	3,638
<b>Aritmética</b>	0,47	0,496	5,207	56	0	3,555
<b>Vocabulario</b>	2,495	0,12	7,161	56	0	4,807
<b>Comprensión</b>	0,32	0,574	4,374	56	0	3,505
<b>Dígitos</b>	0	0,984	2,045	56	0,046	1,579
<b>CI verbal</b>	6,987	0,011	10,096	45,961	0	27,802

Tabla 73 Prueba de muestras independientes niños alta capacidad y niños media componente verbal

#### **b) Componente manipulativo**

En cuanto al sexo masculino se asume la igualdad de varianzas para las variables propuestas, asimismo, el contraste de hipótesis indica para las variables: figuras incompletas ( $t(56) = 3.995$ ;  $p: 0,000$ ), cubos ( $t(56) = 4.826$ ;  $p: 0,000$ ), rompecabezas ( $t(56) = 2.369$ ;  $p: 0,021$ ), claves ( $t(56) = 3.560$ ;  $p: 0,001$ ), laberintos ( $t(56) = 6.587$ ;  $p: 0,000$ ) y cociente intelectual manipulativo, ( $t(56) = 8.208$ ;  $p: 0,000$ ), estas T, pertenecen a la región crítica de rechazo a un nivel de significación de 0,05, lo cual hace que se rechace la hipótesis nula estableciendo la existencia de diferencias estadísticamente significativas en estas variables para los niños de alta capacidad que hacia donde se dirigen las diferencias de medias.

En la variable cociente intelectual total (con  $p: 0,003$ ) menor que alfa fijado (0,05), se acepta la diferencia de las varianzas, para una  $t(41,408) = 12,014$ ;  $p: 0,000$ , que hace que se rechace la hipótesis nula de igualdad de medias para esta variable con un  $p$ -valor = (0,000) a un alfa de 0,05, ya que la probabilidad de que se pueda dar la hipótesis nula es muy baja, estableciendo diferencias estadísticamente significativas para los niños de altas capacidades que es hacia donde se distribuye la igualdad de medias.

Por tanto, se puede decir que los niños de altas capacidades puntúan en estas variables en el componente verbal y manipulativo más alto que los niños promedio.

	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
<b>Figuras incompletas</b>	1,545	0,219	3,955	56	0	2,371
<b>Cubos</b>	0,277	0,601	4,826	56	0	2,993
<b>Rompecabezas</b>	0,054	0,816	2,369	56	0,021	1,395
<b>Claves</b>	3,998	0,05	3,56	56	0,001	2,886
<b>Laberintos</b>	1,713	0,196	6,587	56	0	3,712
<b>CI manipulativo</b>	2,731	0,104	8,208	56	0	22,957
<b>CI total</b>	9,501	0,003	12,014	41,408	0	28,619
<b>Inteligencia General</b>	6,158	0,016	8,866	37,647	0	31,488

Tabla 74 Prueba de muestras independientes niños alta capacidad y niños media componente manipulativo

En cuanto a la variable inteligencia general se asume la diferencia de varianzas con un (p: 0,016) menor que el alfa fijado de (0,05). El resultado del contraste de hipótesis indica que con una  $t(37, 647) = 8,866$ ; p: 0,000) se rechaza la hipótesis nula al pertenecer a la región crítica de rechazo y que por tanto, no se acepta la hipótesis nula de igualdad de medias con p-valor = (0,000), ya que la probabilidad de que la hipótesis nula se dé aun alfa de 0.05 es muy baja, por tanto, se asumen que existen diferencias estadísticamente significativas en esta variable cognitiva a favor de los niños de altas capacidades intelectuales

### **C) Resultados del contraste de hipótesis de las variables cognitivas del grupo de altas capacidades intelectuales.**

Con la finalidad de establecer diferencias en el grupo de altas capacidades intelectuales se ha realizado un análisis inferencial mediante el procedimiento de comparación de medias para el que hemos utilizado el contraste estadístico, T de Student para muestras independientes, donde se ha obtenido que para las variables del componente verbal las t calculadas: vocabulario ( $t(53) = -2,808$ ; p:0,007); comprensión ( $t(53) = -2,613$ ; p: 0,012) y cociente intelectual verbal ( $t(53) = -2,319$ ; p: 0,024), nos lleva al rechazo de la hipótesis nula al alfa fijado de (0,05). Por tanto, se puede concluir que para las variables verbales existen diferencias estadísticamente significativas en el grupo de alta capacidad para el sexo femenino, con una diferencia de medias de (-1,520), (-2,267) y (-5,973), respectivamente para las variables estudiadas y no encontrándose otras diferencias cognitivas para el resto de variables. Estos datos podemos apreciarlos en la tabla siguiente:

	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia De medias
Vocabulario	0,001	0,972	-2,808	53	0,007	-1,52
Comprensión	0,053	0,82	-2,613	53	0,012	-2,267
CI verbal	0,568	0,454	-2,319	53	0,024	-5,973

Tabla 75 Prueba de contraste de hipótesis para muestras independientes grupo alta capacidad

En conclusión se indicará que los chicos y chicas de altas capacidades intelectuales que han participado en este estudio muestran una configuración cognitiva muy similar, a excepción de las variables vocabulario, comprensión y cociente intelectual verbal, en las cuales destacan las niñas.

## 2.2.2. Resultados del contraste de hipótesis de las variables de personalidad

### A) Diferencias entre el grupo de alta capacidad y grupo promedio

Con la finalidad de establecer diferencias en cuanto a los rasgos de personalidad de los estudiantes de altas capacidades intelectuales y sus pares de capacidad promedio, se ha realizado un análisis inferencial mediante el procedimiento de comparación de medias para el que hemos utilizado el contraste estadístico, T de Student para muestras independientes, donde se ha obtenido los siguientes resultados respecto a las variables de personalidad estudiadas.

La prueba de Levene para la igualdad de la varianza a un alfa fijado de (0,05), nos indica que se han asumido varianzas iguales respecto a los factores de primer orden de personalidad, dado que los p-valor de estas variables son mayores que el alfa fijado. Así para el Factor B: (Inteligencia baja-alta): (t(105)= 4,232; p: 0,000). Factor C: (estabilidad emocional): (t (106)= 2,357; p: 0,020). Factor G: (despreocupado-consciente): (t(106)= 1,994; p: 0,049), lo cual nos lleva a rechazar la hipótesis nula, aceptando la existencia de diferencias estadísticamente significativas en esta variable, en este caso para los estudiantes de altas capacidades intelectuales que es hacia donde se inclina la diferencia de medias.

Sin embargo, para las variables: Factor N: (sencillo-astuto): (t(106)= -4,143; p: 0,000). Factor O (sereno- aprensivo) :( t(106)=2,549; p: 0,012). Factor Q4: relajado-tenso, (t(106)=--3,304; p: 0,001), se rechaza la hipótesis nula, aceptando la existencia de diferencias de medias, en este caso, para los chicos y chicas de capacidad promedio que es hacia donde se inclina la diferencia de medias.

En cuanto a los factores de segundo orden de personalidad estudiados, se ha obtenido para las variables: Factor QI: (ajuste- ansiedad): (t(106)= (-3,089; p: 0,003); Factor QII: (introversión- extraversión): (t(106)= 2,688; p: 0,008), nos indica que el p-valor, es mayor que el

alfa fijado (0,05) lo cual hace que las muestras se distribuyan de manera diferente, lo que nos lleva a rechazar la hipótesis nula aceptando la existencia de diferencias estadísticamente significativas en estas variables, pero en este caso las diferencias sería en (introversión-extraversión) para los estudiantes de altas capacidades, mientras que en la variable (ajuste-ansiedad), la diferencias de medias tenderían hacia los chicos y chicas de capacidad promedio.

	F	Sig.	t	gl	Sig. (Bilateral)	Diferencia de Medias
<b>Factor B</b>	0,001	0,976	4,232	105	0	1,55
<b>Factor C</b>	2,028	0,157	2,357	106	0,02	0,733
<b>Factor G</b>	0,331	0,566	1,994	106	0,049	0,751
<b>Factor N</b>	0,155	0,694	-4,143	106	0	-1,623
<b>Factor O</b>	3,338	0,071	-2,549	106	0,012	-0,952
<b>Factor Q4</b>	0,003	0,957	-3,304	104	0,001	-1,34
<b>Factor QI</b>	0,554	0,458	-3,089	106	0,003	-1,092
<b>Factor QII</b>	0,542	0,463	2,688	106	0,008	1,01

Tabla 76 Prueba T de muestras independientes personalidad grupo ac y media

Por tanto, los datos obtenidos indican que el grupo de altas capacidades es más inteligente, muestra mayor estabilidad emocional, los participantes de esta muestra son más perseverantes, más sencillos, francos y sentimentales, más seguros, tranquilos y sosegados, más extrvertidos y socialmente desenvueltos que sus pares de la misma edad de capacidad promedio.

#### 2.2.2.1. Diferencias del contraste de hipótesis atendiendo respecto al sexo:

##### A) *Resultados del análisis estadístico respecto a los rasgos de Personalidad de los varones*

En el contraste estadístico de hipótesis mediante el contraste t de Student para la diferencia de medias de muestras independientes se han obtenido los siguientes resultados, en los factores de personalidad de primer orden, Factor N (sencillez-astucia):  $(t(56)=-2,499; p=0,015)$  y para el Factor Q4 (relajado-tenso):  $(t(54)= -2,047; p = 0,046)$ , con un p-valor menor que el nivel de significación fijado ( 0,05) hace que se rechace la hipótesis nula de igualdad de medias al no pertenecer a la región crítica de aceptación, aceptando por tanto, la hipótesis alternativa que supone la diferencia de medias estadísticamente significativas en estas variables que tienden hacia los niños de capacidad promedio.

En cuanto a la variable de personalidad de segundo orden, Factor QI (ajuste- ansiedad):  $(t(56)= -2,101; p: 0,040)$  con un p-valor menor que el nivel de significación fijado ( 0,05) nos indica que esta T, se encuentra en la región de rechazo, lo que hace que se rechace la hipótesis nula de igualdad de medias, para un alfa fijado de (0,05), a favor de la submuestra de chicos de capacidad promedio.

	F	Sig.	t	gl	Sig. (Bilateral)	Diferencia de Medias
<b>Factor N (sencillo-astuto)</b>	0,861	0,357	-2,499	56	0,015	-1,431
<b>Factor Q4 (relajado-tenso)</b>	0,008	0,927	-2,047	54	0,046	-1,143
<b>Factor QI (ansiedad baja/alta)</b>	0,004	0,949	-2,101	56	0,04	-1,092

Tabla 77 Prueba T, de muestras independientes niños alta capacidad y media

Por tanto, los datos obtenidos establecen la existencia de diferencias estadísticamente significativas en los rasgos de personalidad para las variables (sencillez-astucia), (relajado-tenso), y (ajuste-ansiedad), respecto a la población normativa.

Se puede decir que los chicos de alta capacidad son más sencillos y sentimentales, más relajados, sosegados y ajustados que los pares de su edad de capacidad promedio.

El contraste estadístico t de Student par la diferencia de medias de muestras independientes, atendiendo a la variable sexo, en este caso para las niñas, nos indica que los factores de personalidad de primer orden, Factor B (inteligencia baja- alta): (t(48)= 4,475; p: 0,000: ), el Factor G (despreocupado- consciente): (t(48)= 2,555; p: 0,014); Factor N (sencillez-astucia): (t(48)= -3,443 ; p: 0,001) y el Factor Q4 (relajado- tenso): (t(48)= -2,602; p: 0,012) que no pertenecen a la región crítica de aceptación, se rechaza entonces la hipótesis nula de igualdad de medias, aceptando, por tanto ,la hipótesis alternativa que supone la diferencia de medias estadísticamente significativas para estas variables que en este caso tienden hacia las niñas de alta capacidad intelectual, en la variable inteligencia y el factor (despreocupado-consciente).

Sin embargo las diferencia de medias para los factores (sencillez- astucia) y (relajado-tens) establecen diferencias en este caso para las niñas de capacidad promedio.

En cuanto a los factores de segundo orden Factor QI (ajuste- ansiedad): (t(48)= -2,325; p 0,024) y Factor QII (introversión – extraversión): (t (48)= 2, 427; p = 0,019), con un p-valor menor que el nivel de significación fijado ( 0,05), indica que esta T no pertenecen a la región crítica de aceptación, lo cual nos lleva a rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias, aceptando, por tanto, la hipótesis alternativa que supone la diferencia de medias estadísticamente significativas, que en este caso tienden hacia las niñas de alta capacidad intelectual, para la variable (introversión-extraversión) , mientras que existen diferencia de medias para las niñas de capacidad promedio en la variable de segundo orden (ansiedad baja/alta).



	F	Sig.	t	gl	Sig. (Bilateral)	Diferencia de Medias
<b>Factor B</b> <b>(inteligencia alta/baja)</b>	0,306	0,583	4,475	48	0	1,168
<b>Factor G</b> <b>(despreocupado-consciente)</b>	0,053	0,819	2,555	48	0,014	0,264
<b>Factor N</b> <b>(sencillez-astucia)</b>	0,5	0,483	-3,443	48	0,001	-2,915
<b>Factor Q4</b> <b>(relajado-tenso)</b>	0,087	0,769	-2,602	48	0,012	-2,765
<b>Factor QI</b> <b>(ansiedad baja/alta)</b>	0,938	0,338	-2,325	48	0,024	-1,992
<b>Factor QII</b> <b>(introversión-extraversión)</b>	0,102	0,751	2,427	48	0,019	0,209

Tabla 78 Prueba T de muestras independientes niñas de alta capacidad y media

Los resultados obtenidos indican que las niñas de alta capacidad son más inteligentes, más perseverantes, moralistas, y conscientes de las normas, más sencillas y sentimentales, más tranquilas y sosegadas, más extravertidas y socialmente más desenvueltas que las chicas de su edad de capacidad media.

### 2.2.3. Diferencias del contraste de hipótesis del grupo de alta capacidad

El contraste estadístico t de Student para la diferencia de medias de muestras independientes indica que en los factores de personalidad de primer orden: Factor H (cohibido-emprendedor);  $(t(53)= 2,367; p: 0,022)$  y el Factor O (sereno-aprensivo) :  $(t(58)= -2,290; p: 0,026)$ , hace que estas T calculadas no pertenezcan a la región crítica de aceptación, lo cual hace que se rechace la hipótesis nula de igualdad de medias, aceptando, por tanto, la hipótesis alternativa que supone la diferencia de medias estadísticamente significativas que en este caso tienden hacia los niños de alta capacidad intelectual para el factor H (cohibido- emprendedor).

Mientras que la diferencia de medias para el Factor O (sereno- aprensivo) establece diferencias en este caso para las niñas de capacidad alta capacidad. No encontrándose diferencias respecto a las submuestras en el resto de los factores de personalidad estudiadas.

	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
<b>Factor H (cohibido-emprendedor)</b>	0,318	0,575	2,367	53	0,022	1,313
<b>Factor O (sereno-aprensivo)</b>	0,369	0,546	-2,29	53	0,026	-0,993

Tabla 79 Prueba T de muestras independientes grupo alta capacidad

Estos resultados indican que el perfil de personalidad de los chicos y chicas que forman esta submuestra de altas capacidades presenta un perfil muy homogéneo, lo que nos lleva a decir que no existen diferencias de personalidad, a excepción de los factores anteriormente mencionados.

### 2.3. RESULTADOS DE RELACIONES ENTRE VARIABLES

#### 2.3.1. Relaciones entre variables del grupo promedio

##### A) *Relaciones entre las variables intelectuales y de personalidad*

La relación entre variables se ha llevado a cabo mediante el análisis correlacional utilizando el coeficiente de correlación  $r$  de Pearson. Los resultados señalan la existencia de relaciones entre las variables cognitivas y de personalidad de los niños y niñas de capacidad promedio, así observamos:

La variable cociente intelectual verbal (CIV) correlaciona con las variables formadas por el componente de ejecución (CIM): ( $r$ : ,280.  $P$ : ,042); con la variable Cociente intelectual (CIT) ( $r$ : ,813.  $p$ : ,000) y con la variable inteligencia general (IG): ( $r$ : ,729.  $P$ : ,000).

		CIM	CIT	Inteligencia general
<b>Cociente Intelectual</b>	R de Pearson	,280(*)	,813(**)	,729(**)
<b>Verbal</b>	Sig. (bilateral)	0,042	0	0

Tabla 80 Relación entre variables cognitivas grupo promedio

La variable cociente intelectual manipulativo (CIM), correlaciona positivamente con las variables intelectuales, cociente intelectual total (CIT) con una ( $r$ : ,749.  $P$ : ,000) y con la variable inteligencia general: ( $r$ : ,403.  $P$ : ,000).

		CIT	Inteligencia general
<b>Cociente intelectual</b>	R de Pearson	,749(**)	,403(**)
<b>Manipulativo</b>	Sig. (bilateral)	0	0

Tabla 81 Relación entre cociente intelectual manipulativo y total

Asimismo, la variable cognitiva cociente intelectual manipulativo presenta una correlación negativa con los factores de personalidad de primer orden: Factor C (estabilidad emocional-inestabilidad), (r: -,277. p: 0,45), el factor E (sumiso-dominante) (r: -,304. p: ,027), el factor N (sencillo-astuto) (r:-,315. p: ,021), y el factor de segundo orden QIII (calma/excitabilidad-dureza) (r: -0,410. p: ,003).

		Factor C	Factor E	Factor N	Factor QIII
<b>Cociente Intelectual</b>	R de Pearson	-,277(*)	-, 304(*)	-,315 (*)	-,410(**)
<b>Manipulativo</b>	Sig. (bilateral)	0,045	0,027	0,021	0,003

Tabla 82: Relación entre cociente intelectual manipulativo y personalidad

La variable Cociente intelectual total (CIT), correlaciona positivamente con la variable inteligencia general (r: ,729. P: ,000) y con la variable de personalidad medida por el factor QII (introversión-extraversión) (r:, 291. p: ,035). Correlaciona negativamente con el factor n (sencillo-astuto) (r:-,316. p: ,021).

		Inteligencia general	Factor N	Factor QII
<b>Cociente Intelectual</b>	R de Pearson	,729(**)	-,316(*)	,291 (*)
<b>Total</b>	Sig. (bilateral)	0	0,021	0,035

Tabla 83 Relación entre cociente intelectual total y personalidad

El factor inteligencia general, correlaciona con los factores de personalidad Factor H (cohibido-emprendedor) (r:,272. p:,049), el Factor Q4 (relajado-tenso) ( r: -,296. p: ,031) y el factor de segundo orden QII (introversión-extraversión): (r:, 281. p:,042).

		Factor H	Factor Q4	Factor QII
<b>Inteligencia general</b>	R de Pearson	,279(*)	-,296(*)	,281 (*)
	Sig. (bilateral)	0,049	0,031	0,042

Tabla 84: Relación entre inteligencia general y personalidad

### **B) Relaciones entre las variables de personalidad.**

El análisis de relación entre variables mediante la r de Pearson indica la existencia en la submuestra de capacidad promedio de correlaciones existentes entre algunos de los factores de personalidad estudiados tanto de primer como de segundo orden, así se observa que:

#### **1. Factor reservado-abierto:**

Esta variable de personalidad correlaciona positivamente con los siguientes factores:

Estabilidad emocional-inestabilidad (Factor C): (r:,428. p: ,001), con Factor G (despreocupado-consciente) (r:,524. p:,000); con Factor H (cohibido-emprendedor) (r:,353. p: ,010); con factor de segundo orden QII (introversión-extraversión) (r:,423. p: ,004).

		Factor C	Factor G	Factor H	Factor Qii
<b>Factor A</b>	R Pearson	,428(**)	,524(**)	,353(**)	,423(**)
	Sig. (bilateral)	0,001	0	0,01	0,004

Tabla 85: Relación de variables del factor A de personalidad I

Correlaciona negativamente con el Factor D (calmoso-excitable) (r:-,0431.p:,001), con el Factor J (seguro-dubitativo) (r:-,460. p: ,001), Factor O (sereno-aprensivo) (r:-,490. p: ,000), con Q4 (relajado-tenso) (r:-,533. p: ,000), Factor QI (ansiedad baja/alta) (r:-,706. p: ,000).

		Factor D	Factor J	Factor O	Factor Q4	Factor Qi
<b>Factor A</b>	R Pearson	-,431(**)	-,460(**)	-,490(**)	-,533(**)	-,706 (**)
	Sig. (bilateral)	0,001	0,001	0	0	0

Tabla 86: Relación de variables del factor A de personalidad II

## 2. Factor inteligencia baja/alta (B):

Esta variable correlaciona positivamente con el factor I (sensibilidad dura/blanda) ( $r: ,407$ .  $p: ,003$ ) y negativamente con el factor F (sobrio-entusiasta) ( $r: -,295$ .  $p: ,034$ ), y el factor QIII (calma/excitabilidad-dureza) ( $r: -,368$ .  $P: ,010$ ).

		Factor I	Factor F	Factor QIII
<b>Factor B</b>	R de Pearson	,407(**)	-,295(*)	-,368(**)
	Sig. (bilateral)	0,003	0,034	0,01

Tabla 87: Relación de variables del factor B de personalidad

## 3. Factor C (emocionalmente afectado-estable):

Correlaciona positivamente con Factor G (despreocupado-consciente) ( $r: ,339$ .  $p: ,013$ ); con el Factor H (cohibido-emprendedor) ( $r: ,549$ .  $p: ,000$ ); Factor QII (introversión-extraversión) ( $r: ,389$ .  $p: ,004$ ).

		Factor G	Factor H	Factor QII
<b>Factor C</b>	R Pearson	,399(*)	,549(**)	,389(**)
	Sig. (bilateral)	0,013	0	0,004

Tabla 88 Relación de variables del factor C de personalidad I

Asimismo correlaciona negativamente con los factores siguientes: Factor D (calmoso-excitable) ( $r: -,413$ .  $p: ,002$ ), Factor J (seguro-dubitativo) ( $r: -,332$ .  $p: ,015$ ), Factor O (sereno-aprensivo) ( $r: -,467$ .  $p: ,000$ ), Factor Q4 (relajado-tenso) ( $r: -,480$ .  $p: ,000$ ), y factor de segundo orden QI (ansiedad baja/alta) ( $r: -,667$ .  $p: ,000$ ).

		Factor D	Factor J	Factor O	Factor Q4	Factor QI
<b>Factor C</b>	R Pearson	-,413(**)	-,332(*)	-,476(**)	-,480(**)	-,667 (**)
	Sig. (bilateral)	0,002	0,015	0	0	0

Tabla 89: Relación de variables del factor C de personalidad II

#### 4. Factor D (calmoso/excitable):

Esta variable muestra una relación positiva con los factores siguientes de personalidad: Factor J (seguro-dubitativo) (r: ,414. p: ,002); Factor N (sencillo-astuto) (r: ,332. p: ,015); Factor O (sereno-aprensivo) (r: ,529. p: ,000); Factor Q4 (relajado-tenso) (r: ,655. p: ,000) y con los factores de segundo orden QI (ansiedad baja/alta) ( r: ,681. p: ,000) y QIII (calma/excitabilidad-dureza) (r: ,301. p: ,036).

		Factor J	Factor N	Factor O	Factor Q4	Factor QI	Factor QIII
<b>Factor D</b>	R Pearson	,414(**)	,332(*)	,529(**)	,655(**)	,681(**)	,301 (*)
	Sig. (bilateral)	0,002	0,015	0	0	0	0,036

Tabla 90 Relación de variables del factor D de personalidad I

Respecto a las correlaciones negativas, correlaciona con el Factor G (despreocupado-consciente) (r: -,097. p: ,000); Factor H (cohibido-emprendedor) (r: -,555. p: ,000); Factor Q3 (integrado-menos integrado) (r: -,285. p: ,047); Factor QII (introversión-extraversión) (r: -,630. p: ,000).

		Factor G	Factor H	Factor Q3	Factor QII
<b>Factor D</b>	R Pearson	-,097 (**)	-,555(**)	-,285(*)	-,630 (**)
	Sig. (bilateral)	0	0	0,047	0

Tabla 91 Relación de variables del factor D de personalidad II

#### 5. Factor E (Sumiso-dominante):

Esta variable de personalidad muestra una correlación positiva con los factores de personalidad de primer orden: Factor F (sobrio-entusiasta) (r: ,312. p: ,023); Factor N (sencillo-astuto) (r: ,298. p: ,030); Factor Q4 (relajado-tenso) (r: ,303. p: ,027).

Respecto a los factores de personalidad de segundo orden correlaciona con la variable QIII (calma/excitabilidad-dureza) (r: ,619. p: ,000).

		Factor F	Factor N	Factor Q4	Factor QIII
<b>Factor E</b>	R de Pearson	,312 (*)	,298 (*)	,303(*)	,619(**)
	Sig. (bilateral)	0,023	0,03	0,027	0

Tabla 92 Relación de variables del factor E de personalidad I

El Factor E presenta una correlación negativa con los siguientes factores de personalidad: Factor G (despreocupado-consciente) (r: -,399. p, 003); Factor I (sensibilidad dura/blanda)(r: -,337. P: ,014); Factor Q3 (integrado-menos integrado) (r: -,361. p: ,011). Asimismo correlaciona con el factor de segundo orden QII (introversión-extraversión) (r: -,377. p: ,005).

		Factor G	Factor I	Factor Q3	Factor QII
<b>Factor E</b>	R de Pearson	-,399 (**)	-,337(*)	-,361(*)	-,377(**)
	Sig. (bilateral)	,003	,014	,011	,005

Tabla 93 Relación de variables del factor E de personalidad II

#### 6. Factor F (sobrio-entusiasta):

Este factor correlaciona positivamente con las variables Factor H (cohibido-emprendedor) (r: ,284. p:,039) y Factor QIII (calma/excitabilidad-dureza) ( r. ,571. p: ,000) y negativamente con la variable Factor I ( sensibilidad dura/blanda) (r: -,517. p: ,000).

		Factor H	Factor I	Factor QIII
<b>Factor F</b>	R Pearson	,284 (*)	-,517 (**)	,571 (**)
	Sig. (bilateral)	,0,39	0	0

Tabla 94 Relación de variables del factor F de personalidad

#### 7. Factor G (despreocupado-consciente):

Esta variable de personalidad correlación tanto positiva como negativa con las variables de personalidad de primer y segundo orden siguientes:

Respecto a la correlación positiva encontramos que correlaciona con la variable Factor H (cohibido-emprendedor) (r: ,318. p: ,020); Factor Q3 (integrado-menos integrado) (r:,341. p: ,004); y con el Factor QII (introversión-extraversión) (r:,559. p: ,000).

		Factor H	Factor Q3	Factor QII
<b>Factor G</b>	R de Pearson	,318(*)	,341(**)	,559 (**)
	Sig. (bilateral)	0,02	0,004	0

Tabla 95 Relación de variables del factor G de personalidad I

En cuanto a la correlación negativa, con las variables siguientes, Factor J (seguro-dubitoso) (r: -,310. p: ,024); Factor N (sencillo-astuto) (r: -,390. p: ,004); Factor O (sereno-aprensivo) (r: -,391. p: ,004); Factor Q4 (relajado-tenso) (r: -,570. p: ,000); Factor QI (ansiedad baja/alta) (r: -,594. p: ,000).

		Factor J	Factor N	Factor O	Factor Q4	Factor QI
Factor G	R de Pearson	-,310 (*)	-,390(**)	-,391(**)	-,570(**)	-,594 (**)
	Sig. (bilateral)	0,024	0,004	0,004	0	0

Tabla 96 Relación de variables del factor G de personalidad II

### 8. Factor H (cohibido-empresario):

El factor de personalidad (cohibido-empresario) correlaciona positivamente con la variable de segundo orden, QII (introversión-extraversión):(r: ,559. p: ,000).; mientras que correlaciona negativamente con las variables de personalidad de primer orden siguientes: Factor I ( sensibilidad dura/blanda) (r: -,342. p: ,012); Factor J (seguro-dubitoso) (r: -,488. p: ,000); Factor O (sereno-aprensivo) (r: -,470. p: ,000); Factor Q4 (relajado-tenso) (r: -,478. p: ,000) y la variable de segundo orden QI (ansiedad baja/alta) (r: -,757. p: ,000).

		Factor I	Factor J	Factor O	Factor Q4	Factor QI	Factor QII
Factor H	R de Pearson	-,342 (*)	-,488(**)	-,470(**)	-,478(**)	-,757 (**)	,522 (**)
	Sig. (bilateral)	0,012	0	0	0	0	0

Tabla 97 Relación de variables del factor H de personalidad

### 9. Factor I (sensibilidad dura/blanda):

Esta variable correlaciona negativamente con los factores de personalidad de segundo orden QIII (calma/excitabilidad-dureza): (r: -,714. p: ,000).

		Factor QIII
Factor I	R Pearson	-,714 (**)
	Sig. (bilateral)	0

Tabla 98 Relación de variables factor I de personalidad



### 10. Factor J (seguro-dubitativo):

Esta variable de personalidad correlaciona con las variables de primer orden, Factor O (sereno-aprensivo) (r: ,549. p: ,000); Factor Q4 (relajado-tenso) (r: ,387. p: ,004).

Se observa relación de esta variable con las de segundo orden: Factor QI (ansiedad baja/alta) (r: ,630. p: ,000), con la que existe una correlación positiva, y con la variable Factor QII (introversión-extraversión) (r: -,382. p: ,005), observándose en este caso una correlación negativa.

		Factor O	Factor Q4	Factor QI	Factor QII
Factor J	R de Pearson	,549 (**)	,378 (**)	,630 (**)	-,382 (**)
	Sig. (bilateral)	0	0,004	0	0,005

Tabla 99 Relación de variables del factor J de personalidad

### 11. Factor N (sencillez-astucia):

Se observa la relación de esta variable con algunos de los factores de personalidad de primer orden, así existe una correlación positiva con el Factor Q4 (relajado-tenso) (r: ,429. p: ,001) y negativa con el Factor Q3 (integrado-menos integrado) (r: -, 567. p: ,000).

En cuanto a las variables de segundo orden, correlaciona positivamente con la variable QI (ansiedad baja/alta) (r: ,310.p: ,024) y negativamente con las variables QII (introversión-extraversión) (r: -,461. p: ,001), QIII (calma/excitabilidad-dureza) (r: -,482. P: ,000).

		Factor Q3	Factor Q4	Factor QI	Factor QII	Factor QIII
Factor N	R Pearson	-,567(**)	,429(**)	,310(*)	-,461(**)	-,482 (**)
	Sig. (bilateral)	0	0,001	0,024	0,001	0

Tabla 100 Relación de variables del factor N de personalidad

### 12. Factor O (sereno-aprensivo):

Esta variable correlaciona positivamente con la variable de primer orden Q4 (relajado-tensol (r: ,397. p: ,003). Asimismo se observa una relación con las variables de segundo orden QI (ansiedad baja/alta) (r: ,762. p: ,000) con la que existe una correlación alta y positiva, y con la variable QII (introversión-extraversión) (r: -,431. p: ,001) cuya relación es negativa en este caso.

		Factor Q4	Factor QI	Factor QII
<b>Factor O</b>	R Pearson	,397(**)	,762 (**)	-,431(**)
	Sig. (bilateral)	0,003	0	0,001

Tabla 101 Relación de variables del factor O de personalidad

### 13. Factor Q3 (integrado-menos integrado):

En este caso, existe una correlación negativa entre esta variable con el factor de primer orden: Q4 (relajado-tenso): (r: -,420. p: ,003). Respecto a las variables de segundo orden: correlaciona positivamente con QII (introversión-extraversión) (r: ,465. p: ,001), y negativamente con las variables QI (ansiedad baja/alta) y QIII (calma/excitabilidad-dureza): (r: -,351. p: ,013) y (r: -,499. p: ,000) respectivamente.

		Factor Q4	Factor QI	Factor QII	Factor QIII
<b>Factor Q3</b>	R Pearson	-,420(**)	-,351(*)	,465(**)	-,499 (**)
	Sig. (bilateral)	0,003	0,013	0,001	0

Tabla 102 Relación de variables del factor Q3 de personalidad

### 14. Factor Q4 (relajado-tenso):

Esta variable correlaciona con las variables de personalidad de segundo orden, QI (ansiedad baja/alta) y QII (introversión-extraversión): (r: ,613. p: ,000) y (r: -,817. p: ,000) respectivamente, en el primer caso se observa una relación positiva, mientras que en el segundo caso se aprecia un relación elevada negativa.

		Factor QI	Factor QII
<b>Factor Q4</b>	R Pearson	,613(**)	-,817 (**)
	Sig. (bilateral)	0	0

Tabla 103 Relación de variables del factor Q4 de personalidad

### 15. Factor QI (ansiedad baja/alta):

La variable de segundo orden (ansiedad baja/alta) correlaciona con la variable también de segundo orden QII (introversión-extraversión) de forma negativa con (r: -,611. p: ,000).

		Factor QII
Factor QI	R Pearson	-,611(**)
	Sig. (bilateral)	0

Tabla 104 Relación de variables del factor QI de personalidad

### 16. Factor QII (introversión-extraversión):

Esta variable también de segundo orden correlaciona con el factor de segundo orden QIII (Calma/excitabilidad-dureza): (r: -,316. p: ,027), esta relación es baja y negativa.

		Factor QIII
Factor QII	R Pearson	-,316(*)
	Sig. (bilateral)	0,027

Tabla 105 Relación de variables del factor QII de personalidad

### 2.3.2. Relaciones entre variables del grupo con alta capacidad

#### A). Relaciones entre las variables cognitivas y de personalidad

El análisis correlacional realizado mediante la r de Pearson indica la existencia de relaciones entre las variables cognitivas y de personalidad del grupo de altas capacidades intelectuales

#### 1. Cociente intelectual verbal (CIV):

Se han encontrado correlaciones altas y positivas entre la variable cognitiva cociente intelectual verbal (CIV) con las variables: cociente intelectual total (CIT) (r: 0,729, p: 0,000), y con inteligencia general (CIM) (r: 0,455, p: 0,000).

		CIT	Inteligencia General
Cociente Intelectual	R Pearson	,729(**)	0,455
Verbal	Sig. (bilateral)	0	0

Tabla 106. Relación de variables cognitivas CIV

## 2. . Cociente intelectual total (CIT):

Esta variable cognitiva correlaciona con la variable Inteligencia General 0,422, p: 0,001), con la que existe una relación moderada positiva.

Inteligencia General		
<b>Cociente Intelectual</b>	R Pearson	0,422
<b>Total</b>	Sig. (bilateral)	,001

Tabla 107. Relación de variables cognitivas CIT

## 3. Cociente intelectual manipulativo (CIM)

La variable manipulativa correlaciona de manera lineal y positiva con la inteligencia total (r: 0,645.P: 0,000).

Inteligencia General		
<b>Cociente Intelectual</b>	R Pearson	0,645
<b>Manipulativo</b>	Sig. (bilateral)	0

Tabla 108. Relación de variables cognitivas CIM

Asimismo, se ha encontrado la existencia de relaciones de variables cognitivas con las variables de personalidad, de este modo

## 4. Inteligencia general:

Esta variable tiene relación lineal negativa con los factores de personalidad de primer orden Factor E (Sumiso-dominante):(r:- 0,371. p: 0,005), Factor N (sencillez- astucia) (r: -385. p: 0,004), Factor QIII (calmoso/excitabilidad-dureza) (r:-0,294. P: 0,034) y correlaciona positivamente con el Factor Q3 (integrado-menos integrado) (r: 0,272. P: 0,047) y el Factor de segundo orden QII (introversión- extraversión) (r: 0,273.P:0,043).

		Factor E	Factor N	Factor Q3	Factor QII	factor QIII
<b>Inteligencia</b>	R Pearson	-,371	-,385	-,272	,273	-,294,
<b>General</b>	Sig. (bilateral)	0,005	0,004	0,047	0,043	0,034

Tabla 109. Relación variable inteligencia general con factores de personalidad

### B). Relaciones entre las variables de personalidad

En cuanto a la personalidad de niños y niñas de alta capacidad también se han apreciado bastantes correlaciones, tanto para los factores de primer orden como de los de segundo orden, así se ha observado que los factores de personalidad de primer orden muestran las siguientes relaciones entre variables:

#### 1. Factor A (reservado-abierto):

Esta variable correlaciona positiva y débilmente con el Factor C (emocionalmente afectado-estable): (r: 0,313, p: 0,020). Presenta una correlación positiva y alta con el Factor H (cohibido-emprendedor) (r: 0,625. p: 0,000).

Se observa una correlación moderada y positiva de esta variable de personalidad con las siguientes: Factor G (despreocupado-consciente) (r: 0,422. p: 0,001), y con el Factor Q3 (integrado-menos integrado) (r: 0,422. p: 0,001).

Por otra parte, existe correlación negativa y moderada con el Factor D (calmoso-excitable) (r:- 0.555, p: 0,000), con el Factor J (seguro-dubitativo) (-0,462. p: 0,000 y el Factor Q4 (relajado-tenso) (r: -0,407. p: 0,003).

Sin embargo, correlaciona negativa y débilmente con los factores de personalidad E (Sumiso-Dominante), (-0.307.P: 0,022), N (sencillez-astucia) (-0,323. P: 0,016) y Factor O (sereno-aprensivo) (r: -0,297. P: 0,028).

		Factor C	Factor D	Factor E	Factor G	Factor H	Factor J	Factor N	Factor O	Factor Q3	Factor Q4
<b>Factor A</b>	R Pearson	,313(*)	-,555(**)	-,307(*)	,422(**)	,625(**)	-,462(**)	-,323(*)	-,297(*)	,422(**)	-,407(**)
	Sig. (bilateral)	0,02	0	0,022	0,001	0	0	0,016	0,028	0,001	0,003

Tabla 110 Relación variable factor A con factores de 1º orden I

El Factor A, también establece relaciones entre las variables de segundo orden, así se aprecia como el Factor A (reservado-abierto) correlaciona negativa y altamente con el factor de 2º segundo orden QI (Ansiedad baja-alta) (r: -0,650. P: 0,000) y positiva y moderadamente con el Factor QII (Introversión-Extraversión) (r: 0,465. P: 0,000).

		Factor QI	Factor QII
Factor A	R Pearson	-,650(**)	,465(**)
	Sig. (bilateral)	0	0

Tabla 111 Relación variable factor A con factores de 2º Orden II

## 2. Factor B (inteligencia baja/alta):

Esta variable correlaciona positivamente y moderadamente con el Factor F (sobrio-entusiasta) (0,483. P: 0,000).

Correlaciona negativa y débilmente con el Factor I (sensibilidad dura/blanda) (r:-0,356. P: 0,000)

Asimismo, los resultados indican que correlaciona positiva y débilmente con el Factor E (sumiso-dominante) (r: 0,276.P:0,042) y el Factor de personalidad de segundo orden QIII (calmoso/excitable-dureza) (r: 0,352.P:0,010).

		Factor E	Factor F	Factor I	Factor QIII
Factor B	R de Pearson	,276(*)	,483(**)	-,356(**)	,352(*)
	Sig. (bilateral)	0,042	0	0,008	0,01

Tabla 112 Relación variable factor B con factores de 1º Orden y 2º Orden

## 3. El Factor C (emocionalmente afectado-estable):

Esta variable correlaciona positiva y moderadamente con el Factor H (cohibido-emprendedor) (r: 0,504, p: 0,000.).

Asimismo, muestra una relación negativa y débilmente con el Factor J (seguro-dubitativo) (r:-0,378. p: 0,004), con el Factor D (calmoso-excitable) (r: -0,313.P:0,020) y el Factor O (sereno-aprensivo) (r:-0,289. P: 0,033).

En cuanto a los factores de personalidad de segundo orden, correlaciona con el factor QI (ansiedad baja/alta) de forma negativa con una (r: -,567. P: ,000)

		Factor D	Factor H	Factor J	Factor O	Factor QI
<b>Factor C</b>	R de Pearson	-,313(*)	,504(**)	-,378(**)	-,289(*)	-,567(**)
	Sig. (bilateral)	0,02	0	0,004	0,033	0

Tabla 113 Relación variables factor C con factores de 1º Orden Y 2º Orden

#### 4. El Factor D (calmoso-excitable):

Esta variable correlaciona positiva y altamente con el factor Q4 (relajado tenso) (r: 0,670. P: 0,000), con el Factor J (seguro-dubitativo) (r: 0,586. P: 0,000).

Sin embargo existe una correlaciona moderada y positiva con el Factor E (sumiso-dominante) (r: 0,452. P: 0,001), mientras que con el Factor N (sencillo-astuto).y el Factor O (sereno- aprensivo) muestra una relación positiva pero débil al obtener (r: 0,390. P: 0,003), y (r: 0,268. P: 0,048), respectivamente.

Asimismo, existe una correlación negativa y moderada con los Factores H (cohibido-emprendedor) (r: -0,487. P: 0,000) y el Factor Q3 (integrado-menos integrado): (r:-0,567.P: 0,000), mientras que correlaciona negativamente con el Factor G (despreocupado-consciente) (r.-0,587. p: 0,000).

		Factor E	Factor G	Factor H	Factor J	Factor N	Factor O	Factor Q3	Factor Q4
<b>Factor D</b>	R de Pearson	,452(**)	-,587(**)	-,487(**)	,586(**)	,390(**)	,268(*)	-,567(**)	,670(**)
	Sig. (bilateral)	0,001	0	0	0	0,003	0,048	0	0

Tabla 114 Relación de variables factor D con factores de 1º Orden I

En el análisis correlacional se aprecia también la existencia de relación de esta variable con los factores de segundo orden de personalidad, así se ha observado que existe una correlación positiva y alta con el factor QI (ansiedad baja/alta) con una (r: ,651. P: ,000) y moderadamente con el factor QIII (calma/excitabilidad-dureza) con una (r: ,437. P: ,001). La correlación es negativa y alta con el factor QII (introversión-extraversión) con una (r: -,737. P: ,000)

		Factor QI	Factor QII	Factor QIII
<b>Factor D</b>	R de Pearson	,651(*)	-,737(**)	,437(**)
	Sig. (bilateral)	0	0	0,001

Tabla 115 Relación variables factor D con factores de 2º Orden II

### 5. Factor E (sumiso-dominante):

Esta variable correlaciona positivamente con el Factor F (sobrio-entusiasta)(r: 0,410.p:0,002), mientras que se relaciona moderada y débilmente con Factor Q4 (relajado-tenso) (r: 0,378.P: 0,005) y el Factor N (sencillo-astuto): (r: 0,360.P:0,007).

Se observa asimismo una correlación negativa y moderada con el factor G (despreocupado-consciente): (r:-0,410. P: 0,002), asimismo, se ha indicado una correlación y negativa y débil con el Factor Q3 (integrado-menos integrado) (-0,367. P: 0,006) y con el Factor I (sensibilidad dura/blanda) (r:-0,389. p: 0,003).

		Factor F	Factor G	Factor I	Factor N	Factor Q3	Factor Q4
<b>Factor E</b>	R de Pearson	,410(**)	-,410(**)	-,389(**)	,360(**)	-,367(**)	,378(**)
	Sig. (bilateral)	0,002	0,002	0,003	0,007	0,006	0,005

Tabla 116 Relación de variables factor E con factores de 1º Orden I

Este factor correlaciona también con las variables de personalidad de segundo orden siguientes:

Factor QII (introversión-extraversión) con una relación negativa y moderada (r: -,514. P: ,000), mientras que con el Factor QIII (calma/excitabilidad-dureza) se observa una relación positiva y alta (r: ,747. P: ,000).

		Factor QII	Factor QIII
<b>Factor E</b>	R de Pearson	-,514 (**)	,747 (**)
	Sig. (bilateral)	0	0

Tabla 117 Relación de variables factor E con factores de 2º Orden II



## 6. Factor F (sobrio-entusiasta):

Esta variable de personalidad correlaciona negativa y débilmente con el Factor I (sensibilidad dura/blanda): (r: -0,359. P: 0,007) y con el Factor O (sereno-aprensivo) con una (r: -,268. P: 0,048).

Del mismo modo esta variable correlaciona positiva y moderadamente con el factor de segundo orden QIII (calma/excitabilidad-dureza) (r: ,530. P: ,000).

		Factor I	Factor O	Factor QIII
<b>Factor F</b>	R de Pearson	-,359(**)	-,268(*)	,530 (**)
	Sig. (bilateral)	0,007	0,048	0

Tabla 118 Relación de variables de factor F con factores de 1º Orden y 2º orden

## 7. Factor G (Despreocupado-Consciente):

Esta variable correlaciona positiva y débilmente con el Factor Q3 (integrado-menos integrado) (.r: 0,438. p: 0,001) y negativamente con los factores Q4 (relajado-tenso) (r:- 0,503.p:0,000) y N (sencillo-astuto) con una (r: -,388. P: ,003). Positiva y débilmente

Con los factores H (cohibido-emprendedor (r: 0,310.p:0,021), factor I (sensibilidad dura/blanda (r: 0,342. p: 0,011) existe una relación positiva pero moderada; mientras que en los factores J (seguro-dubitativo) (r:-0,308.P: 0,022) y con el factor O (sereno-aprensivo) (r: - 0,302.p:0,025) la relación es negativa y débil.

		Factor H	Factor I	Factor J	Factor N	Factor O	Factor Q3	Factor Q4
<b>Factor G</b>	R de Pearson	,310(*)	,342(*)	-,308(*)	-,388(**)	-,302(*)	,438(**)	-,503(**)
	Sig. (bilateral)	0,021	0,011	0,022	0,003	0,025	0,001	0

Tabla 119 Relación de variables factor G con factores de 1º Orden I

Existe también relaciones entre esta variable y las variables de personalidad de segundo orden estudiadas como son: el factor QI (ansiedad baja/alta) con el que correlaciona negativa y moderadamente con una (r: -,544.p: ,000), con la variable QIII (Calma/excitabilidad-dureza) cuya correlación es también negativa y moderada con una (r:-,489. p: ,000), y con la variable QII (introversión-extraversión) en este caso positiva y altamente con (r: ,582. p: ,000).

		Factor QI	Factor QII	Factor QIII
<b>Factor G</b>	R de Pearson	-,544 (**)	,582 (**)	-,489 (**)
	Sig. (bilateral)	0	0	0

Tabla 120 Relación de variables factor G con factores de 2º Orden II

### 8. Factor H (Cohibido-Emprendedor):

Esta variable correlaciona negativa y moderadamente con el Factor J (seguro-dubitativo) (r:-0,598.p:0,000) y el factor O (sereno-aprensivo) (r:-0,437. P: 0,001).

Asimismo se observa una relación positiva y débil con el factor Q3 (integrado-menos integrado) (r: 0,301. p: 0,027), pero negativa y débilmente con el factor N (sencillo-astuto) (r:-0,266.P: 0,050).

Del mismo modo, la relación entre variables señalan que existe una correlación negativa y alta de esta variable con el factor de segundo orden QI (ansiedad baja/alta) con una (r: -721. P: ,000) y positiva pero débilmente con el factor QII (introversión-extroversión) con una (r: 300. P: ,026).

		Factor J	Factor N	Factor O	Factor Q3	Factor QI	Factor QII
<b>Factor H</b>	R de Pearson	-,598(**)	-,266(*)	-,437(**)	,301(*)	-721 (**)	,300(*)
	Sig. (bilateral)	0	0,05	0,001	0,027	0	0,026

Tabla121 Relación de variables de factor H con factores de 1º y 2º Orden

### 9. Factor I (Sensibilidad Dura /Blanda):

Esta variable correlaciona negativa y débilmente con el Factor N (sencillo-astuto) (r: -0,278.P: 0,040). También correlaciona con la variable de segundo orden QIII (calmoso/excitable-dureza) pero en este caso alta y negativamente (r: -768. P: ,000)

		Factor N	Factor QIII
<b>Factor I</b>	R de Pearson	-,278(*)	-768 (**)
	Sig. (bilateral)	0,04	0

Tabla 122 Relación de variables factor I con factores de 1º y 2º Orden

### 10. Factor J (seguro-dubitativo):

Respecto a esta variable de personalidad se observa que esta establece una relación positiva y moderada con el factor O (Serenos- Aprensivo) (0,498.P:0,000) y el factor Q4(r: ,467.p: ,000). Mientras que se relaciona positiva y débilmente con N (Sencillo-Astuto) (r: 0,352. P: 0,008) y a la inversa con el factor Q3 (integrado-menos integrado) (r: -0,326.P: 0,016) ya que la relación es negativa y débil.

Correlaciona así mismo con las variables de personalidad de segundo orden, QI (ansiedad baja/alta) de forma positiva y alta con una (r: ,697. P: ,000), y la variable QII (introversión-extraversión) en este caso negativo y moderadamente con una (r: -542. P: ,000).

		Factor N	Factor O	Factor Q3	Factor Q4	Factor QI (	Factor QII
Factor J	R de Pearson	,352(**)	,498(**)	-,326(*)	,467(**)	,697(**)	-542 (**)
	Sig. (bilateral)	0,008	0	0,016	0	0	0

Tabla 123 Relación de variables factor J con factores de 1º y 2º Orden

### 11. Factor N (Sencillo-Astuto):

La relación entre variables para este factor de personalidad indica que existe una correlación positiva y débil con el factor Q4 (relajado-tenso) (0,370. p: 0,006), pero negativa y débil con Q3 (integrado-menos integrado) (r: -0,482. P: 0,000).

Respecto a las variables de personalidad de segundo orden existe también una correlación positiva y moderada para las variables de segundo orden QI (ansiedad baja/alta) y QIII (calmoso/excitable-dureza), en este caso con una (r: ,479. P: ,000) y una (r: ,468. P: ,000) respectivamente.

Asimismo, correlaciona negativa pero moderadamente con la variable de personalidad de segundo orden QII (introversión –extraversión), con una (r: -,404. P: ,002).

		Factor Q3	Factor Q4	Factor QI	Factor QII	Factor QIII
Factor N	R de Pearson	-,482(**)	,370(**)	,479 (**)	-,404 (**)	,468 (**)
	Sig. (bilateral)	0	0,006	0	0,002	0

Tabla 124 Relación de variables factor N con factores de 1º y 2º Orden

### 12. Factor O (sereno-aprensivo):

Este factor correlaciona únicamente con el factor de personalidad de segundo orden, QI (ansiedad baja/alta), de manera positiva y alta con una (r: ,616. P: ,000).

Factor QI		
Factor O	R de Pearson	,616(**)
	Sig. (bilateral)	0

Tabla 125 Relación de variables factor O con factores de 2º Orden

### 13. Factor Q3 (integrado-menos integrado):

En este caso la relación es negativa y moderada con el Factor Q4 (relajado-tenso) (r: -0,491. P: 0,000).

Respecto a las variables de personalidad de segundo orden estudiadas, correlaciona positiva y altamente con la variable QII (introversión-extraversión) con una (r: ,583. P: ,000). Mientras que lo hace negativa y moderadamente con las variables QI (ansiedad baja/alta) y QIII (calmoso/excitabilidad-dureza) en ambos casos con una (r: -, 514. P: ,000) y (r: -,548. P: ,000) respectivamente.

Factor Q4    Factor QI    Factor QII    Factor QIII					
Factor Q3	R de Pearson	-,491(**)	-,515(**)	,583(**)	-,548(**)
	Sig. (bilateral)	0	0	0	0

Tabla 126 Relación de variables factor Q3 con factores de 1º Orden

### 14. Factor Q4 (relajado-tenso):

Esta variable correlaciona con las de personalidad de segundo orden, de este modo se observa que existe una correlación alta y negativa con la variable QII (introversión-extraversión) con una (r: -,710. P: ,000). Mientras que lo hace positiva y moderadamente con la variable QI (ansiedad baja/alta) con una (r: 506. P: ,000) y débil con la variable QIII (calmoso/excitabilidad-dureza) con una (r: ,387. P: ,005).

		Factor QI	Factor QII	Factor QIII
<b>Factor Q4</b>	R de Pearson	,506 (**)	-,710 (**)	,387 (**)
	Sig. (bilateral)	0	0	0,005

Tabla 127 Relación de variables factor r Q3 con factores de 2º Orden

### 15. Factor QI (ansiedad baja/alta):

Esta variable de segundo orden correlaciona con la variable QII (introversión-extraversión) de forma alta y negativa ( $r: -,611$ .  $p: ,000$ ).

		Factor QII
<b>Factor QI</b>	R de Pearson	-,611 (**)
	Sig. (bilateral)	0

Tabla 128 Relación de variables factor Q1 con factores de 2º Orden

### 16. Factor QII (Introversión- extraversión)

La variable QII (introversión-extraversión) con la variable QIII (Calma/excitabilidad-dureza): ( $r: -,472$ .  $p: ,000$ ).

		Factor QIII
<b>Factor QII</b>	R de Pearson	-,472 (**)
	Sig. (bilateral)	0

Tabla 129 Relación de variables factor QII con factores de 2º Orden

## 2.4 Análisis de covarianza (ANCOVA)

En el análisis de covarianza la variable independiente capacidad intelectual se ha considerado factor fijo, con el fin de analizar las diferencias entre las submuestras formada por el grupo de altas capacidades intelectuales y el de capacidad promedio.(ver tabla 130)

Etiqueta del valor		N
capacidad	3	Grupo alta capacidad
	4	grupo media

Tabla 130. Efectos inter-sujetos

Los resultados que proporciona el modelo corregido indican para las variables cognitivas siguientes:

Cociente intelectual verbal con (F: 107,377; gl=2; p: 0,000), con un p-valor inferior al alfa de significación fijado (0,05) hace que se rechace la hipótesis nula, ya que se explica una parte de la variación observada en esta variable dependiente. El coeficiente de determinación ( $r=0,682$ ), indica que la capacidad explica el 68,2% de la varianza de la variable dependiente cociente intelectual verbal.

Cociente intelectual manipulativo con (F: 42,236; gl=2; p: 0,000), con un p-valor inferior al alfa de significación fijado (0,05) hace que se rechace la hipótesis nula, ya que se explica una parte de la variación observada en esta variable dependiente. El coeficiente de determinación ( $r=0,454$ ), indica que la capacidad explica el 45, 4% de la varianza de la variable dependiente.

Cociente intelectual total con (F: 113,678 gl=2; p: 0,000), con un p-valor inferior al alfa de significación fijado (0,05) hace que se rechace la hipótesis nula, ya que se explica una parte de la variación observada en esta variable dependiente. El coeficiente de determinación ( $r=0,454$ ), indica que la capacidad explica el 45, 4% de la varianza de la variable dependiente.

Inteligencia general con (F: 86,226 gl=2; p: 0,000), con un p-valor inferior al alfa de significación fijado (0,05) hace que se rechace la hipótesis nula, ya que se explica una parte de la variación observada en esta variable dependiente. El coeficiente de determinación ( $r=0,633$ ), indica que la capacidad explican el 63,3% de la varianza de la variable dependiente. (Ver tabla 131).

Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	F	Sig
<b>CI manipulativo</b>	9296,104	2	42,236	,000
<b>CI total</b>	20165,973	2	113,678	,000
<b>CI verbal</b>	24346,839	2	107,377	,000
<b>Inteligencia general</b>	27039,974	2	86,226	,000

Tabla 131 Modelo corregido variables cognitivas

Los efectos de la variable capacidad intelectual están indicando que las variables dependientes cognitivas: cociente intelectual verbal (F=213,964; gl 1; p: 0,000) cociente intelectual manipulativo (F=84,110; gl 1; p: 0,000), cociente intelectual total, (F=227,345; gl 1; p: 0,000) inteligencia general (F=172,450; gl 1; p: 0,000) son diferentes para ambos grupos. Sin embargo, no se observan diferencias en cuanto al sexo. (Ver tabla 132)

Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	F	Sig
<b>CI manipulativo</b>	9256,300	1	84,110	,000
<b>CI total</b>	20164,923	1	227,345	,000
<b>CI verbal</b>	24257,280	1	213,964	,000
<b>Inteligencia general</b>	27039,787	2	172,450	,000

Tabla 132. Efectos de la capacidad en variables cognitivas

En cuanto a los factores de personalidad los resultados que proporciona el modelo corregido indican para las variables siguientes:

(Inteligencia alta/baja) con (F: 8,513 gl=2; p: 0,000), con un p-valor inferior al alfa de significación fijado (0,05) hace que se rechace la hipótesis nula, ya que se explica una parte de la variación observada en esta variable dependiente. El coeficiente de determinación ( $r=0,132$ ), indica que el sexo y la capacidad explican el 13,2% de la varianza de esta variable dependiente.

(Emocionalmente afectado-estable) con (F: 5,654 gl=2; p: 0,005), con un p-valor inferior al alfa de significación fijado (0,05) hace que se rechace la hipótesis nula, ya que se explica una parte de la variación observada en esta variable dependiente. El coeficiente de determinación ( $r=0,86$ ), indica que el sexo y la capacidad explican el 86% de la varianza de esta variable dependiente.

(sencillo-astuto) con (F: 7,944; gl=2; p: 0,001), con un p-valor inferior al alfa de significación fijado (0,05) hace que se rechace la hipótesis nula, ya que se explica una parte de la variación observada en esta variable dependiente. El coeficiente de determinación ( $r=0,123$ ), indica que el sexo y la capacidad explican el 12,3% de la varianza de esta variable dependiente.

(sereno-aprensivo) con (F: 7,977; gl=2; p: 0,001), con un p-valor inferior al alfa de significación fijado (0,05) hace que se rechace la hipótesis nula, ya que se explica una parte de la variación observada en esta variable dependiente. El coeficiente de determinación ( $r=0,124$ ), indica que el sexo y la capacidad explican el 12,4% de la varianza de esta variable dependiente.

(relajado-tenso) con (F: 4,514; gl=2; p: 0,013), con un p-valor inferior al alfa de significación fijado (0,05) hace que se rechace la hipótesis nula, ya que se explica una parte de la variación observada en esta variable dependiente. La coeficiente de determinación ( $r=0,66$ ), indica que el sexo y la capacidad explican el 66 % de la varianza de esta variable dependiente.(Ver tabla 133)

Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	F	Sig
<b>Factor B</b>	62,528	2	8,513	,000
<b>Factor C</b>	29,363	2	5,654	,005
<b>Factor N</b>	67,754	2	7,944	,001
<b>Factor O</b>	56,355	2	7,977	,001
<b>Factor Q4</b>	39,910	2	4,514	,013

Tabla 133 Modelo corregido variables personalidad

Los efectos de la variable capacidad intelectual están indicando que las variables dependientes de personalidad: Inteligencia alta/baja) con (F: 16,815 gl=1; p: 0,000):(emocionalmente afectado-estable) con (F: 6,039 gl=1; p: 0,016); (sencillo-astuto) con (F: 15,8847; gl=1; p: 0,001); (sereno-aprensivo) con (F: 6,150; gl=1; p: 0,015) y (relajado-tenso) con (F: 8,852; gl=1; p: 0,004),son diferentes para ambos grupos; al igual que se observaba en el contraste de hipótesis. (Ver tabla 134)



Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	F	Sig
<b>Factor B</b>	61,752	1	16,815	,000
<b>Factor C</b>	15,681	1	6,039	,016
<b>Factor N</b>	67,574	1	15,847	,000
<b>Factor O</b>	21,725	1	6,150	,015
<b>Factor Q4</b>	39,135	1	8,852	,004

Tabla 134. Efectos de la capacidad en variables de personalidad

Los efectos del sexo están indicando que las variables dependientes de personalidad:(emocionalmente afectado-estable) con (F: 4,837 gl=1; p: 0,030 (sereno-aprensivo) con (F: 9,201; gl=1; p: 0,015) y (cohibido-emprendedor (F: 4,220; gl=1; p: 0,043), son diferentes para ambos grupos; al igual que se observaba el contraste de hipótesis.(Ver tabla 135)

Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	F	Sig
<b>Factor C</b>	12,559	1	4,837	,030
<b>Factor H</b>	19,284	1	4,220	,043
<b>Factor O</b>	32,502	1	9,201	,003

Tabla 135. Efectos del sexo en variables de personalidad

## 2.5. CUESTIONARIO NOMINACIONES DEL PROFESORADO

### 1. Descripción del cuestionario

Al inicio de este trabajo se entregó a los docentes de los Centros participantes un cuestionario que fue elaborado ad hoc mediante ítems de respuestas abiertas. Como objetivo subyacente, conocer si el profesorado podía ser un buen evaluador del alumnado de altas capacidades intelectuales, así como obtener información acerca de las creencias que estos profesionales de la educación tenían de estos estudiantes.

El cuestionario, muy simple, se ha organizado en dos partes tal y como se puede apreciar en el anexo I. El primer apartado, dirigido a la nominación del profesorado, se les solicitaba que diesen respuesta a tres cuestiones. En la primera se les indicó que nombrasen a cinco de sus alumnos que por sus características y rendimiento académico pudiesen

manifestar una inteligencia superior. En la segunda pregunta debían nominar a otros diez estudiantes (5 varones y 5 chicas) de capacidad promedio; en esta cuestión se pretendía conocer si el profesorado asociaba un rendimiento académico normalizado con una inteligencia media. Por último, debían nominar a otros diez estudiantes con una capacidad inferior a niveles promedios. En este ítem se intentaba saber si los docentes podían confundir a estudiantes de altas capacidades de bajo rendimiento con niños y niñas con una inteligencia inferior a la media.

La segunda parte se orientó a las creencias del profesorado respecto a la alta capacidad, de este modo se le indicaba que relacionaran la capacidad intelectual con el ritmo de aprendizaje y el rendimiento académico del alumnado. Se quería constatar también el grado de conocimiento que el profesorado tenía respecto al perfil intelectual y no intelectual del alumnado de altas capacidades. Se aportaron ocho atributos cognitivos y socioemocionales: vocabulario, razonamiento, actitud, motivación, gustos e interés, relación con los maestros, relación con los compañeros de clase y personalidad, a los que los docentes debían añadir las características que podía mostrar el alumnado de inteligencia elevada.

## **2. Participantes:**

En total fueron veinte los docentes participantes que respondieron al cuestionario, de los cuales, el 55% eran varones y el 45% mujeres.

<b>Sexo</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Varones</b>	55
<b>Mujeres</b>	45

Tabla 136 Profesorado participante en cuestionario

Como se puede apreciar el porcentaje de profesoras que han participado en la elaboración del cuestionario es inferior en un 10% al de los profesores.

## **3. Análisis de resultados**

### **A) Primera parte**

El resultado obtenido respecto a la primera parte indica que el profesorado nominó a 69 alumnos y alumnas de los cuales, 40 eran varones y 29 chicas, es decir, el 57,97% niños y el 42,029% niñas.

Sexo	Porcentaje
Varones	57,97
Mujeres	42,029

Tabla 137 Alumnado nominado

Como se puede observar las niñas fueron menos nominadas que los varones existiendo una diferencia de un 15, 88% a favor de los chicos.

Los resultados de este estudio sugieren que la identificación del profesorado ha sido poco consistente, ya que los docentes solo reconocieron al 10,59%, de los estudiantes que han sido identificados en este trabajo, de ellos el 7,247% eran varones y el 4,348% chicas.

Sexo	Porcentaje
Varones	7,247
Mujeres	4,348

Tabla 138 Alumnado nominado identificado de altas capacidades

Aunque las nominaciones del profesorado han sido muy escasas, se pueden observar diferencias en cuanto al sexo, ya que las chicas nominadas que posteriormente fueron identificadas como estudiantes de altas capacidades han sido un 2,9% inferior a los chicos. (Ver tabla 138).

Los resultados indican que también han existido diferencias en los docentes respecto al sexo, así el profesorado masculino identificó al 2,9% de los estudiantes que posteriormente fueron diagnosticados con altas capacidades intelectuales, de ellos solamente nominaron a chicos, mientras que las profesoras identificaron al 14,49% de los estudiantes, de los cuales el 4,347% eran varones y el 4,348% niñas.

En la segunda cuestión planteada en el cuestionario el profesorado debía proponer cinco estudiantes que tuviesen una capacidad normal a la media; en este caso ninguno de los alumnos y alumnas nominados coincidió con el alumnado que ha sido en este trabajo diagnosticado de altas capacidades intelectuales, a pesar de que todos ellos obtenían en el momento de la realización del cuestionario un buen rendimiento académico.

Con la finalidad de detectar si el profesorado asociaba al alumnado de altas capacidades de bajo rendimiento con alguno de los niños o niñas de una capacidad intelectual inferior al promedio, se solicitó a los docentes que nominaran a aquellos estudiantes que considerasen menos inteligentes; en este caso no fueron nominados ninguno de los chicos o

chicas que posteriormente fueron identificados en esta investigación como alumnado de altas capacidades intelectuales.

## **B) SEGUNDA PARTE**

En este apartado se exponen los resultados respecto a las creencias que el profesorado tiene acerca de las altas capacidades intelectuales; en primer lugar se les indicó que hicieran una reflexión de la relación que existía entre la capacidad intelectual, el aprendizaje y el rendimiento académico del alumnado que había sido nominado; en relación a este aspecto el alumnado de altas capacidades ha sido calificado como: alumnos excelentes, trabajadores, responsables, con mayor capacidad de trabajo, con un ritmo de aprendizaje rápido, más maduros intelectualmente, con mayor éxito en su rendimiento académico, con facilidad para aplicar conocimientos a situaciones nuevas, finalizan las tareas en poco tiempo y necesitan invertir menor esfuerzo para conseguir un mejor resultado.

En general el profesorado ha resaltado que la capacidad coincide con un aprendizaje rápido y un rendimiento académico excelente en todas las áreas.

En cuanto al segundo apartado que hace referencias al perfil intelectual y no intelectual que debe poseer un alumno de altas capacidades, los docentes han indicado los siguientes atributos:

En relación al vocabulario: todos los docentes (100%) sin diferencia de sexos indicaban que este debía ser extenso, amplio, de gran fluidez y riqueza léxica. Asimismo, han coincidido en destacar que el alumnado de altas capacidades debe poseer un razonamiento excelente, rápido y desarrollado.

En cuanto a su actitud, la totalidad del profesorado (100%) coincidía que la actitud de los estudiantes de altas capacidades era adecuada, se les consideraba muy atentos y concentrados y se indicó que este alumnado mostraba gran interés por aprender.

Cuando se preguntó por la motivación del alumnado de altas capacidades, el 10% del profesorado no respondió, sin embargo la mayoría de los docentes (80%) han destacado una elevada motivación, el 5% ha sugerido que estos estudiantes mostrarían una elevada motivación ante actividades interesantes; mientras que el 5% restante ha especificado que la motivación estaría en consonancia con el ofrecimiento de tareas de cierta dificultad.

En cuanto a los gustos e intereses, algunos profesores coincidían en el gusto por actividades manipulativas, lecturas, juegos de inteligencia y manejo del ordenador.

En las cuestiones que hacían referencia a la relación de los niños y niñas de altas capacidades con el profesorado y con los compañeros, se ha indicado que la relación con el profesorado es adecuada, mientras que su relación con los compañeros se caracterizaba por el liderazgo.

En relación a los rasgos de la personalidad que los docentes asocian al alumnado de altas capacidades, han indicado los siguientes: abiertos y participativos, extrovertidos, seguros, responsables, muy maduros y de personalidad definida.

Un dato relevante es que el profesorado que ha participado en este trabajo tiende a hacer diferencias entre sexos en relación a la inteligencia, así se ha observado en entrevista personal que estos han sugerido que las alumnas nominadas inicialmente como posibles niñas de altas capacidades tendían a manifestar dificultades escolares, se ha indicado que obtenían buenas notas debido a su esfuerzo y tenacidad, ya que cometían errores en la realización de operaciones matemáticas. Observaban que eran niñas que apenas participaban en clase y que se mostraban retraídas; el resto de las niñas prácticamente pasaban desapercibidas por su conducta en clase, mientras que este aspecto solamente ocurría con uno de los niños.

## **CAPITULO IV. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

En este estudio se pretende conocer la configuración cognitiva y de la personalidad del alumnado de capacidad superior que se encuentra escolarizado en educación primaria obligatoria, las diferencias que puedan existir entre sexos y, sobre todo, se intenta profundizar en el conocimiento de las características de las niñas de altas capacidades intelectuales. Por tanto, una vez finalizado el trabajo de investigación, se sintetizarán a modo de conclusión las aportaciones fundamentales que de este estudio se pueden derivar. En consonancia con la fundamentación teórica y con los objetivos e hipótesis planteados, se comenzará la síntesis de las conclusiones atendiendo a cada una de las hipótesis de investigación.

### **H1. Existen diferencias cognitivas entre la población normativa y de alta capacidad intelectual.**

En esta hipótesis se pretendía conocer la existencia de posibles diferencias en la configuración cognitiva del alumnado de altas capacidades intelectuales respecto a sus pares de capacidad promedio. Las variables estudiadas han sido la inteligencia verbal, la inteligencia práctica y la inteligencia global, exploradas con la Escala de Inteligencia de Weschler, WISC-R; asimismo se ha estudiado la inteligencia general mediante el test de Matrices Progresivas, Raven.

Dada la superioridad cognitiva del alumnado de altas capacidades respecto a sus compañeros de capacidades promedio se esperaba confirmar esta hipótesis, cómo así ha sido, ya que los resultados obtenidos en este estudio han corroborado la existencia de diferencias estadísticamente significativas para las variables cognitivas atendiendo al grupo y al sexo.

En la variable inteligencia verbal, el alumnado de altas capacidades destaca en todas las variables que la estudian (Información, semejanzas, aritmética, vocabulario, comprensión y dígitos), en las que obtienen puntuaciones superiores a la media de las puntuaciones típicas para cada uno de los subtes (M: 10) proporcionada por la Escala de Inteligencia de Weschler, WISC-R; cómo ya se observó en el análisis de estadísticos descriptivos. Sin embargo, en la variable dígitos, la puntuación obtenida se sitúa en la media del test, pero aún así el alumnado de altas capacidades obtiene puntuaciones más elevadas para esta variable que los estudiantes de capacidades promedio. En consecuencia con estos resultados, el cociente intelectual verbal medio también es más elevado. Las puntuaciones que han obtenido los estudiantes no dotados generalmente son inferiores a la media de las puntuaciones típicas del test de referencia, a excepción del subtes de semejanzas.

En cuanto a la variable inteligencia práctica las puntuaciones obtenidas en los subtes que forman el componente de ejecución (figuras incompletas, historias, cubos, rompecabezas, claves, laberintos), también indican su superioridad respecto a sus compañeros no dotados, ya que los estudiantes de altas capacidades obtienen puntuaciones más elevadas en todas las

variables de este componente y por encima de la media de puntuaciones típicas para cada uno de los subtes del test de referencia. En consecuencia también obtienen un cociente intelectual manipulativo más elevado.

La inteligencia general ha sido estudiada tanto por la Escala de Inteligencia de Weschler como con el test de Matrices progresivas Raven, los resultados han confirmado de nuevo la superioridad cognitiva de los estudiantes de capacidad superior.

Ante los resultados expuestos se puede decir que los alumnos de altas capacidades manifiestan diferencias en cuanto a su configuración cognitiva respecto a los alumnos de capacidad promedio y que estas se caracterizan por: gran capacidad de atención y de memoria, dado que obtienen puntuaciones más elevadas en las variables ( información, aritmética y dígitos), elevada memoria a largo plazo ( información, semejanzas), elevada capacidad de percepción visual, coordinación visomotora, comprensión y síntesis visual ( figuras incompletas, historietas, rompecabezas y claves), capacidad de organización y visualización espacial (cubos), velocidad y precisión de ejecución ( claves y laberintos), elevada memoria auditiva inmediata (dígitos), capacidad de aprendizaje, de pensamiento abstracto y asociativo, de selección de la información, y proceso de pensamiento, flexibilidad para realización de metas desconocidas (semejanzas y vocabulario, rompecabezas), capacidad lingüística (vocabulario), comprensión de situaciones sociales, elevada madurez social, moral y estabilidad emocional ( comprensión), planteamiento de situaciones incluidas las novedosas y síntesis de situaciones consecutivas y causales ( historietas, laberintos).

En cuanto a la variable sexo también se confirma la hipótesis establecida, ya que los resultados procedentes del análisis de estadísticos descriptivos y del análisis inferencial indican la existencia de diferencias cognitivas tanto para los chicos como para las chicas de altas capacidades intelectuales.

Las chicas obtienen diferencias estadísticamente significativas en todas las variables estudiadas, tanto en las verbales como en las del componente de ejecución. Respecto a las primeras, han obtenido puntuaciones típicas medias superiores a 15 puntos en los subtes de semejanzas, vocabulario y comprensión; en las variables aritmética, información y dígitos también obtienen puntuaciones altas que superan la media de puntuaciones típicas para cada subtes. Sin embargo, en dígitos puntúan en niveles promedios pero también superan a sus pares no dotadas. Las puntuaciones de las niñas de capacidad promedio suelen estar por debajo de la puntuación típica media para cada uno de los subets a excepción de la variable semejanzas.

Los resultados que las chicas de altas capacidades obtienen en las variables que estudian el componente ejecutivo se corresponden con las medias del test (este establece las puntuaciones promedios de ocho a 12 puntos), a excepción de la variable figuras incompletas en la que se sitúan por encima del promedio, pero a pesar de ello las chicas de altas capacidades también obtienen puntuaciones más elevadas que sus compañeras no dotadas.

En relación a los chicos, los resultados también señalan la superioridad de la submuestra de altas capacidades intelectuales en todas las variables cognitivas estudiadas, destacando, sobre todo, en las variables información, semejanzas, aritmética, vocabulario y comprensión, en las cuales obtienen puntuaciones superiores a la media del test de referencia y en consecuencia a la media de puntuaciones típicas que el test proporciona para cada uno de los subtes; sin embargo, en la variable dígitos, al igual que ocurría con las chicas, puntúan en niveles medios aunque igualmente destacan sobre los chicos de la media.

En conclusión, se puede decir que tanto los chicos como las chicas de altas capacidades con respecto a las subescala Verbal y Manipulativa del WISC-R, puntúan en estas variables más elevado que las niñas y los niños de capacidad promedio mostrando un perfil caracterizado por: capacidad de aprendizaje asociativo, memoria a largo plazo, capacidad de comprensión y de selección y verbalización de las relaciones entre estímulos. Queda también reflejada su capacidad de atención y concentración, su mejor manejo para el concepto de numero y habilidad para la realización de operaciones mentales, su grado de pensamiento abstracto y elevado desarrollo de los procesos de pensamiento y riqueza lingüística, así como su mayor estabilidad emocional y comprensión de situaciones sociales. Muestran asimismo mayor capacidad de procesamiento visual, de organización y visualización espacial respecto a sus compañeras de capacidades medias.

El análisis de relaciones de variables mediante la prueba de correlación,  $r$  de Pearson ha indicado la existencia de correlaciones en algunas variables cognitivas tanto para el alumnado de altas capacidades intelectuales como para el de capacidad promedio. En la submuestra de capacidad superior se ha observado una correlación alta y positiva de la variable cociente intelectual verbal con las variables cociente intelectual total ( $r: 0,729$ ;  $p: 0,000$ ), y con la inteligencia general ( $r: 0,455$ ;  $p: 0,000$ ). Del mismo modo, se ha observado que el cociente intelectual total correlaciona con la inteligencia general ( $r: 0,422$ ;  $p: 0,001$ ). El cociente intelectual manipulativo correlaciona con la inteligencia general de una manera positiva ( $r: 0,645$ ;  $p: 0,000$ ).

En cuanto al alumnado de capacidad promedio, la correlación entre las variables cognitivas indica que la variable cociente intelectual verbal (CIV) correlaciona con el componente de ejecución (CIM) con una ( $r: ,280$ .  $P: ,042$ ); con la variable cociente intelectual total (CIT) ( $r: ,813$ .  $p: ,000$ ) y con la variable inteligencia general ( $r: ,729$ .  $P: ,000$ ). La variable cociente intelectual manipulativo (CIM), correlaciona positivamente con las variables intelectuales cociente intelectual total (CIT) con una ( $r: ,749$ .  $P: ,000$ ) y con la variable inteligencia general con una ( $r: ,403$ .  $P: ,000$ ). Asimismo, la variable cognitiva cociente intelectual manipulativo (CIM) presenta una correlación negativa con el factor N (sencillo-astuto) ( $r: -0,315$ .  $p: ,021$ ), que era uno de los factores de personalidad que diferenciaban a los estudiantes de capacidad promedio de los de altas capacidades. Asimismo la variable Cociente



intelectual total (CIT), correlaciona positivamente con la variable inteligencia general ( $r: ,729$ .  $P: ,000$ ) y correlaciona negativamente con el factor N (sencillo-astuto) ( $r:-,316$ .  $p: ,021$ ).

En relación a los factores de personalidad se han observado algunas correlaciones entre variables, se indicarán sólo aquellas que están relacionados con los factores en los que se han observado diferencias estadísticamente significativas: los estudiantes de altas capacidades muestran una relación de la variable (inteligencia baja/alta) que correlaciona con las variables: (sobrio-entusiasta) ( $0,483$ .  $P: 0,000$ ), (sensibilidad dura/blanda) ( $r:-0,356$ .  $P: 0,000$ ), (sumiso-dominante) ( $r: 0,276$ . $P:0,042$ ) (calmoso/excitable-dureza) ( $r: 0,352$ . $P:0,010$ ).

En cuanto a la estabilidad emocional, correlaciona con los factores: (cohibido-emprendedor) ( $r: 0,504$ ,  $p: 0,000$ .) (seguro-dubitativo) ( $r:-0,378$ .  $p: 0,004$ ), (calmoso-excitable) ( $r: -0,313$ . $P:0,020$ ) y (sereno-aprensivo) ( $r:-0,289$ .  $P: 0,033$ ) y (ansiedad baja/alta) de forma negativa con una ( $r: -567$ .  $P: ,000$ ).

La variable (Despreocupado-Consciente) correlaciona con (integrado-menos integrado) ( $r: 0,438$ .  $p: 0,001$ ), (relajado-tenso) ( $r:-0,503$ . $p:0,000$ ), (sencillo-astuto) con una ( $r: -,388$ .  $P: ,003$ ), (cohibido-emprendedor) ( $r: 0,310$ . $p:0,021$ ), (sensibilidad dura/blanda) ( $r: 0,342$ .  $p: 0,011$ ) (seguro-dubitativo) ( $r:-0,308$ . $P: 0,022$ ) y (sereno-aprensivo) ( $r: -0,302$ . $p:0,025$ ).

La variable QII (introversión-extraversión) con la variable QIII (Calma/excitabilidad-dureza): ( $r:-,472$ .  $p: ,000$ ).

Los estudiantes de capacidad promedio obtienen una correlación entre la variable (sencillez-astucia) con (relajado-tenso) ( $r: ,429$ .  $p: ,001$ ) y (ansiedad baja/alta) ( $r: ,310$ . $p: ,024$ ). La variable (sereno-aprensivo) correlaciona positivamente con (relajado-tenso) ( $r: ,397$ .  $p: ,003$ ) y con (ansiedad baja/alta) ( $r: ,762$ .  $p: ,000$ ). La variable (relajado-tenso) correlaciona con (ansiedad baja/alta) y por último la variable ansiedad baja/alta con (introversión-extraversión) de forma negativa con ( $r: -,611$ .  $p: ,000$ ).

Por otra parte, el análisis de covarianza sugiere la existencia de diferencias para ambos grupos respecto a la capacidad en las variables cognitivas: cociente intelectual verbal, manipulativo e inteligencia general, no encontrándose diferencias de sexo.

## **H2. Existen factores cognitivos homogéneos en la población de alta capacidad intelectual.**

Con esta hipótesis se intenta comprobar que el alumnado de altas capacidades posee una configuración cognitiva específica y vinculada a las altas capacidades intelectuales.

Los resultados del análisis de estadísticos descriptivos han evidenciado que la muestra de altas capacidades de este estudio manifiesta un perfil cognitivo con una clara superioridad en el componente verbal, ya que en todos los subtes de este componente se han obtenido puntuaciones medias superiores a las fijadas por el test de referencia, sobre todo para las variables semejanzas y vocabulario que se aproximan a una media de puntuación típica de 15

puntos; sin embargo, se ha observado que en el subtes complementario puntúan en valores medios. Esta superioridad cognitiva en cuanto a la inteligencia verbal también ha sido confirmada en el cociente intelectual verbal que se aproxima a la puntuación (CIV= 130).

Los resultados obtenidos en el componente ejecutivo señalan que en las variables estudiadas (historias, cubos, rompecabezas y claves) los estudiantes de altas capacidades puntúan en niveles medios. Sin embargo, en los subtes figuras incompletas y laberintos, se sitúan por encima del test de referencia, de hecho en laberintos la media de puntuaciones típicas se aproxima a 13 puntos.

En consecuencia el cociente intelectual manipulativo obtenido está próximo a 120 (CIM: 121), este dato indica la existencia de discrepancias entre el cociente intelectual verbal y el manipulativo de 9 puntos. Dato que se debe tener en cuenta, ya que según el test de referencia se requiere por término medio una diferencia de ocho puntos para alcanzar un nivel de confianza del 15%.

Estos resultados sugieren que como grupo esta submuestra presenta una determinada configuración cognitiva caracterizada fundamentalmente por: elevada capacidad de aprendizaje, pensamiento asociativo, selección de relaciones entre estímulos, riqueza lingüística, capacidad de comprensión de tareas y de situaciones sociales, habilidad para las operaciones mentales numéricas y elevada atención y concentración y memoria. Asimismo, muestran una elevada capacidad visual en la identificación de elementos relevantes, buena coordinación visomotora, velocidad y precisión en la ejecución y capacidad de planeamiento.

En cuanto al sexo los resultados también señalan diferencias entre chicos y chicas de altas capacidades respecto a las variables cognitivas estudiadas que conforman el componente verbal y el componente de ejecución; así los chicos obtienen en el análisis de estadísticos descriptivos puntuaciones más elevadas que las niñas en el subtes del componente verbal información, no observándose diferencias en las otras variables, aunque en el subtes de aritmética los niños obtienen una puntuación media ligeramente superior a las chicas.

Estos resultados apuntan a que los chicos poseen una elevada memoria y un alto nivel de adquisición de la información adquirida culturalmente, así como un buen manejo del número y habilidad mental para la realización de operaciones matemáticas.

Las niñas, por el contrario, obtienen puntuaciones superiores en el resto de los subtes del componente verbal, es decir, puntúan más elevado en las variables semejanzas, vocabulario, comprensión y dígitos. En las tres primeras variables obtienen puntuaciones ligeramente superiores a la típica 15, mientras que en los subtes de dígitos puntúan en los niveles promedio, aunque más elevado que los varones. Lo cual indica que las chicas de este estudio muestran una configuración cognitiva caracterizada por un elevado nivel en: capacidad de aprendizaje, procesamiento de la información, pensamiento asociativo, selección y verbalización de las relaciones existentes entre estímulos; muestran, asimismo, gran capacidad de atención y concentración, capacidad lingüística elevada y una mejor comprensión de situaciones sociales, morales y prácticos.

En el componente manipulativo también se observan diferencias, ya que los chicos destacan en la variable laberintos, que es donde puntúan por encima de la media. En cuanto a las variables cubos y claves, aunque obtienen puntuaciones ligeramente superiores a los niveles promedios del test, superan a las chicas. Sin embargo, las niñas destacan en este componente en las variables figuras incompletas, historias y rompecabezas, si bien en estas dos últimas variables puntúan dentro de los niveles medios del test aunque son superiores a los chicos.

Por tanto, se podría añadir a las características anteriores que además los chicos poseen una capacidad de organización y visualización espacial algo más elevada que las chicas, destreza y coordinación visomotora, velocidad y precisión de ejecución, capacidad de planeamiento. Mientras que las niñas presentan una buena capacidad de atención y concentración, capacidad visual para la identificación y selección de características relevantes, alta percepción y coordinación visomotora, comprensión y síntesis visual. Capacidad de aprendizaje asociativo, planeamiento y síntesis de situaciones causales y consecutivas.

Aunque en el análisis de estadísticos descriptivos se indicaban las diferencias mencionadas, en el contraste de hipótesis para diferencias de medias se ha observado que existen diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas de altas capacidades en el componente verbal en las variables: vocabulario, comprensión y en el cociente intelectual verbal y que son favorables para las chicas, no habiéndose encontrado diferencias cognitivas para el resto de las variables de las diferentes subescalas del WISC-R, ni para la variable inteligencia general medida en el test de matrices progresivas de Raven.

En relación al cociente intelectual verbal el análisis de estadísticos descriptivos evidencia que las niñas obtienen discrepancias de casi seis puntos respecto a la misma variable en los varones.

Por tanto, se puede concluir que la configuración cognitiva de los niños y niñas de altas capacidades es muy similar, aunque para las variables verbales del WISC-R, vocabulario, comprensión y cociente intelectual verbal existen diferencias estadísticamente significativas en el grupo de alta capacidad para el sexo femenino.

### **H3. Las características de personalidad de los niños y niñas de alta capacidad son diferentes a la de los niños y niñas de la población promedio.**

Con esta hipótesis se pretendía conocer aquellas características de personalidad diferenciadoras de la población de altas capacidades intelectuales y la población de capacidad promedio. Las variables estudiadas han sido la ansiedad, dominancia, estabilidad emocional, perseverancia, extroversión, independencia; para analizar estas variables se ha utilizado el Cuestionario CPQ para niños.

Los resultados del análisis de estadísticos descriptivos y de dispersión indican que las características de personalidad de los estudiantes que forman la muestra de altas capacidades

y de capacidad promedio son muy similares, ya que ambas submuestras puntúan en decatipos medios para las variables que constituyen los factores de personalidad de primer orden: (reservado-abierto), (inteligencia baja/alta), (emocionalmente afectado-estable)- (sobrio-entusiasta), (despreocupado-consciente), (cohibido-emprendedor), (sensibilidad dura/blanda) y (menos integrado- integrado); si bien es cierto que en las variables anteriores la submuestra de altas capacidades obtiene puntuaciones algo más elevadas que sus pares no dotados en (reservado-abierto),(inteligencia baja/alta), (emocionalmente afectado-estable), (despreocupado-consciente), (cohibido-emprendedor), (sensibilidad dura/blanda), sobre todo en las variables (inteligencia baja/alta) y (menos integrado- integrado) que tienden hacia el decatipo superior siete.

En cuanto a la variable de personalidad (calmoso-excitabile), ambas submuestras obtienen puntuaciones ligeramente inferiores a los decatipos medios (decatipo 4), lo cual indica que los participantes se caracterizan por su tendencia a estar calmados.

Respecto a las variables (sumiso-dominante), (seguro-dubitativo), (sencillo-astuto), (sereno-aprensivo) y (relajado-tenso), los estudiantes de capacidad promedio puntúan en los decatipos medios (5 y 6), mientras que el grupo de altas capacidades obtiene puntuaciones ligeramente desviadas hacia el decatipo inferior 4.

El contraste de hipótesis ha corroborado estos datos, ya que se han obtenido diferencias estadísticamente significativas para el grupo de altas capacidades en cuanto a los factores (inteligencia baja-alta), (emocionalmente afectado-estable) y (despreocupado-consciente). Por tanto, se podría decir que los alumnos de altas capacidades intelectuales son más inteligentes (algo obvio), presentan mayor estabilidad emocional, son más conscientes y perseverantes, más extravertidos y socialmente desenvueltos, más sensatos, moralistas y sujetos a normas que sus pares de la misma edad de capacidades promedio.

Sin embargo, existen diferencias estadísticamente significativas para las variables (sencillo-astuto), (sereno-aprensivo), (relajado-tenso) respecto a la submuestra de capacidad promedio.

Los resultados de este estudio indican que el alumnado de altas capacidades es más inteligente, presenta mayor estabilidad emocional, es más perseverante, más sencillo, franco y sentimental, más seguro, tranquilo y sosegado, más relajado y menos ansioso, con tendencia a ser más sumiso y dócil, más extravertido y socialmente desenvuelto que sus pares de capacidad promedio.

Respecto a los factores de personalidad de segundo orden, la submuestra de altas capacidades intelectuales obtienen puntuaciones inferiores a los decatipos medios en las variables (ansiedad baja-alta) y (calma-excitabilidad/dureza), mientras que en la variable (introversión-extraversión) puntúan en los decatipos medios (5-6), lo hace algo más elevado que la submuestra de estudiantes promedio observándose cierta tendencia hacia el decatipo superior.

En el contraste de hipótesis para la diferencia de medias se puede observar la existencia de diferencias estadísticamente significativas para el alumnado de altas capacidades en la variable (introversión-extraversión), mientras que en la variable (ansiedad baja/alta) las diferencias hacen referencia al grupo de alumnos de capacidad promedio.

En cuanto al sexo, los datos obtenidos respecto a los varones indican que ambos grupos obtienen puntuaciones muy similares en las variables de personalidad (reservado-abierto), (inteligencia baja/alta), (emocionalmente afectado-estable)- (despreocupado-consciente), (cohibido-emprendedor), (sensibilidad dura/blanda) y (menos integrado-integrado), que se sitúan en puntuaciones medias; mientras que en las variables (calmoso-excitable) y (sereno-aprensivo) ambas submuestras de chicos tienden a decatipos inferiores a la media. Existen diferencias de puntuaciones en cuanto a los factores (sumiso-dominante), (seguro-dubitativo), (sencillo-astuto) y (relajado-tenso), ya que en estas variables los varones de altas capacidades tienen tendencia a decatipos inferiores a la media, mientras que los chicos de capacidad promedio puntúan en niveles medios; sin embargo, obtienen puntuaciones más bajo en la variable (sobrio-entusiasta).

Respecto a los factores de segundo orden los varones de altas capacidades puntúan en decatipos medios en (introversión-extraversión), ligeramente inferior a la media en (calma-excitabilidad/dureza) e inferior a los niveles promedio en (ansiedad baja/alta), estos resultados indican que los alumnos de altas capacidades intelectuales tienen tendencia a estar más ajustados que sus pares no dotados.

Los resultados del contraste de hipótesis han sugerido la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las siguientes variables de personalidad (sencillez-astucia), (relajado-tenso), y en cuanto a los factores de segundo orden en la variable (ajuste-ansiedad), factores en los que se diferencia el grupo de capacidad promedio respecto al de altas capacidades intelectuales.

En cuanto a la submuestra de las chicas se ha revelado la existencia de diferencias en cuanto al análisis de estadísticos descriptivos, ya que ambas obtienen puntuaciones medias en los factores de personalidad de primer orden (reservado-abierto), (emocionalmente afectado-estable), (sobrio-entusiasta), (despreocupado-consciente), (cohibido-emprendedor), (sensibilidad dura/blanda), (seguro/dubitativo), (menos integrado-integrado). Las chicas de altas capacidades puntúan más alto en el factor (inteligencia baja/alta) y más bajo que las chicas promedio en los factores de personalidad (calmoso-excitable), (sencillo-astuto), (sereno-aprensivo), (relajado-tenso). En los factores de segundo orden ambas obtienen puntuaciones medias para la variable (introversión-extroversión), mientras que las chicas de altas capacidades puntúan más bajo que las promedio en las variables (ansiedad baja/alta), (calma- excitabilidad dureza).

El contraste de hipótesis para la diferencias de medias indica que existen diferencias estadísticamente significativas (que en este caso tienden hacia las niñas de alta capacidad intelectual) en el factor (inteligencia baja/alta) y en la variable (despreocupado-consciente).

Asimismo, se observa diferencia de medias para los factores (sencillez- astucia) y (relajado-tenso) para las niñas de capacidad promedio.

Respecto a los factores de personalidad de segundo orden, se confirma la existencia de diferencia de medias estadísticamente significativas, que tienden hacia las niñas de alta capacidad intelectual para la variable (introversión-extraversión), mientras que existen diferencias estadísticamente significativas para las niñas de capacidad promedio en la variable de segundo orden (ajuste- ansiedad).

Estos resultados obtenidos sugieren que las niñas de alta capacidad son más inteligentes, más perseverantes, moralistas, y conscientes de las normas, más sencillas y sentimentales, más tranquilas y sosegadas y más extravertidas y socialmente más desenvueltas que las chicas de su edad de capacidad media.

Asimismo, el análisis de covarianza indica que existen diferencias en cuanto a la capacidad para ambos grupos en las variables (inteligencia baja/alta), (emocionalmente afectado-estable), (sencillo-astuto), (sereno-aprensivo) y (relajado-tenso). En relación al sexo se aprecian diferencias en ambos grupos para las variables (emocionalmente afectado-estable), (sereno-aprensivo) y (cohibido-emprendedor).

#### **H4. Existen factores homogéneos de personalidad vinculantes a la capacidad superior.**

En esta hipótesis se quiere confirmar que los factores de personalidad tanto en chicas como en chicos son idénticos dado su perfil cognitivo, ya que se parte de la presuposición que en igualdad de condiciones cognitivas no deberían existir diferencias de personalidad en cuanto a este grupo.

Los resultados de este estudio confirman que como grupo los estudiantes de capacidad superior presenta un perfil de personalidad homogéneo, dado que los datos del análisis de estadísticos descriptivos reflejan que generalmente se sitúan en los decatipos típicos medios para la mayoría de las variables de personalidad estudiadas (intervalo medio 5 y 6), tales como (reservado-abierto), (emocionalmente afectado-estable), (sobrio-entusiasta), (despreocupado-consciente), (inteligencia baja/alta), (emocionalmente afectado/estable), (sobrio/entusiasta), (despreocupado-consciente), (cohibido-emprendedor), (sensibilidad dura/blanda), (menos integrado-integrado), tendencia al intervalo inferior 4 en las variables (calmoso/ excitable), (sumiso-dominante), (seguro-dubitativo), (sencillo-astuto), (sereno-aprensivo), (relajado-tenso), lo que hace indicar que este grupo se caracteriza por un perfil de personalidad equilibrado, con tendencia a la sumisión, seguridad, sencillez, serenidad, calma y con buen control de la ansiedad.

Los resultados respecto al sexo señalan que existen diferencias estadísticamente significativas tanto para los niños y niñas, aunque vuelve a ponerse de manifiesto su igualdad en la mayoría de las variables de personalidad estudiadas; aunque en el análisis de estadísticos descriptivos se observaba que tanto chicos como chicas estaban muy equilibrados

en las puntuaciones, el contraste de hipótesis para la diferencia de medias destaca que existen diferencias estadísticamente significativas en el factor (cohibido- emprendedor), para los niños de alta capacidad intelectual. Mientras que la diferencia de medias para el factor (sereno-aprensivo) establece diferencias en este caso para las niñas de alta capacidad.

No encontrándose, por tanto diferencias respecto a las submuestras en el resto de los factores de personalidad estudiadas.

#### **H5. Los maestros y maestras son buenos identificadores de alumnos y alumnas de capacidad superior.**

Los resultados obtenidos en el cuestionario de nominación del profesorado para la identificación de los estudiantes de altas capacidades indican que los docentes están poco preparados para su detección, ya que de los sesenta y nueve alumnos y alumnas nominados previamente en este cuestionario, tan sólo fueron reconocidos el 10,59% un porcentaje muy escaso si se tiene en cuenta que el número de estudiantes identificados con altas capacidades han sido de 55 alumnos y alumnas. Otro aspecto a destacar es la escasa representación de las chicas, aun teniendo en cuenta que el porcentaje de los estudiantes reconocidos es muy bajo.

En cuanto a las creencias del profesorado se ha observado que mantienen unas ideas algo tradicionales respecto a la caracterización del alumnado de altas capacidades, ya que relacionan la alta capacidad con un aprendizaje rápido y un rendimiento académico excelente en todas las áreas. Los docentes consideran que este alumnado poseen unos atributos cognitivos caracterizados por un amplio vocabulario y un desarrollo del razonamiento elevado y excelente.

En relación a las características no intelectivas se ha destacado, sobre todo, su elevada motivación, su liderazgo en las relaciones con otros niños, se les considera abiertos y participativos, extrovertidos, seguros, responsables, muy maduros y de personalidad definida.

### **CONCLUSIONES GENERALES**

Los resultados obtenidos revelan la dificultad de diagnóstico de las chicas con altas capacidades respecto a los varones; en este estudio se observa que el porcentaje de niñas de esta muestra es un 9% inferior a la submuestra de los chicos. Esos resultados también se han encontrado en otras investigaciones como en el estudio de Terman (1925), las llevadas a cabo en la Comunidad de Madrid (Reyzabal, 2003) en las que se ha puesto de manifiesto que la identificación de la mujer es inferior a la de los varones; del mismo modo se ha observado que suelen ser menos nominadas por el profesorado que sus compañeros, aspecto que puede estar indicando el influjo de estereotipos de género (Freman, 2005) y que en consecuencia conlleva la menor representación de la mujer en programas educativos para alumnado de capacidad superior (Reyzabal, 2003). Durante la exposición de este trabajo se ha indicado que un dato destacado es el reconocimiento de la influencia que la aculturación de género tiene en

el desarrollo de las chicas de altas capacidades intelectuales, ya que propician obstáculos que dificultan su desarrollo y su éxito personal (Garrison, 1998; Kerr, 1997; Peña y Sordíaz, 2002; Pérez y Domínguez, 2000, 2003).

En relación a la configuración cognitiva del alumnado de altas capacidades intelectuales, en esta investigación se ha puesto de manifiesto su superioridad cognitiva respecto a sus pares no dotados, como ha sido manifestado por los diversos autores (Jiménez, 2004; Pérez y Domínguez, 1998, 2006; Steiner, 2006; Van Tassell- Baska, 1998). De este modo se ha observado que destacan en todos los subtest que conforman la Escala de Inteligencia de Weschler, WISC-R, así como en la prueba de Matrices Progresivas de Raven. Estos resultados también han sido confirmados por otros autores, así Brown y Yakimoski (1987) indicaban que los estudiantes de altas capacidades destacan respecto a la media en comprensión verbal, adquisición de conocimientos, memoria espacial y organización perceptiva. Del mismo modo, Macman y col. (1991) sugerían que estos destacaban en los componentes verbales, conclusión que también es coincidente con los resultados de este estudio, dado que el alumnado de altas capacidades puntúa elevadamente en el componente verbal. Sin embargo, no se aprecian coincidencias con Wilkinson (1983) en las variables que estudian la atención, memoria, percepción visoespacial o coordinación motora, donde este autor no apreciaba diferencias entre el grupo de altas capacidades y el promedio.

Los resultados sugieren que la configuración cognitiva del alumnado de altas capacidades se caracteriza por una elevada capacidad de aprendizaje, gran pensamiento asociativo, riqueza lingüística, elevada atención, concentración y memoria, habilidad para las operaciones mentales numéricas, poseen una buena percepción visual para la identificación de elementos relevantes y velocidad y precisión en la ejecución; además de buena capacidad de planificación y de comprensión de tareas y de situaciones sociales. Características que también han sido resaltadas en la literatura existente respecto a la caracterización del alumnado de altas capacidades intelectuales (Acereda y Sastre, 1998; Jiménez, 2006; Pérez y Domínguez, 1998; Van Tassell- Baska, 1998; Webb, 1993; Whitmore, 1985).

En cuanto a las chicas hay estudios que destacan su superioridad en la mayoría de los subtest de la Escala de Inteligencia de Weschler, como en la Comunidad de Madrid, de hecho, ya se ha manifestado que durante la educación primaria suelen ser más brillantes que los chicos (Ancillo, 2002, Coriat, 1990; Kerr, 1997) y que no suelen diferir en las variables cognitivas en relación a los varones e incluso que puntúan más alto en algunos de los subtest que evalúan la capacidad cognitiva (Jiménez y col, 2005, Pérez y González, 2007, Reyzaal, 2003). En este estudio, las niñas muestran un perfil cognitivo bastante homogéneo al de los chicos, destacando sobre todo en inteligencia verbal, lo cual no ha supuesto la igualdad en la representación de la muestra.

Se ha observado también, que las chicas participantes en este trabajo tienen una discrepancia elevada entre las capacidades verbales y las ejecutivas, resultados que han sido obtenidos en otros estudios, que revelan la existencia de discrepancias entre dichas



capacidades en estudiantes con un C.I. igual o superior a 120 (Fishkin, Kampsmider y Pack, 1996; Sacuzzo, Johnson y Rusell, 1992; Swetland, Reina y Tatti, 2006; Wilkinson, 1983).

Los resultados de grupo en cuanto a las variables de personalidad estudiadas con el Cuestionario de Personalidad, CPQ, para niños, reflejan que los estudiantes con altas capacidades tienen un perfil de personalidad homogéneo, al igual que sus compañeros no dotados; estos resultados coinciden con los obtenidos en otros estudios (Fernández, 2005; García Artal, 1990; Hume y Sánchez, 2004; López Andrada, 1990; Sánchez, 2006). De hecho, suelen destacar que estos estudiantes se encuentran bien ajustados emocionalmente y que no manifiestan tendencia a la ansiedad, datos que coinciden con los resultados obtenidos por otros autores (Fernández, 2005; Olszewski- Kubilius, Kulieke y Krasney, 1988, Sánchez, 2006).

Por otra parte, las investigaciones en altas capacidades evidencian que las personas superdotadas suelen tener una menor tendencia a la aprensividad (Fernández, 2005), resultados que son también corroborados en nuestro estudio, en el que se muestra que éstas son más tendentes a mostrarse algo más serenas. En cuanto al factor de personalidad (sumisión-dominancia), tanto los chicos como las chicas de nuestro estudio, manifiestan una ligera tendencia hacia la sumisión, aspecto que coincide con los algunos estudios como el Karnes, Chauvin y Trent, (1984). Aunque en otros estudios se ha encontrado cierta tendencia a la dominancia (Fernández, 2005). Asimismo, se ha observado que tienden a puntuar en decatipos ligerante inferiores para las variables (calmoso-excitable) y (sereno-aprensivo), resultados que coinciden con los de Sánchez, (2006) y que indican que el alumnado de altas capacidades se muestra más calmado, tranquilo, apacible y confiado que sus pares no dotados. También se ha observado que son más perseverantes que sus compañeros de capacidad promedio, conclusión a la que también ha llegado García Artal, (1990).

En cuanto a la variable ansiedad, muestran menor tendencia al igual que han indicado Fernández, (2005), Hume y Sánchez (2004) y Sánchez, (2006); conclusión que también ha sido apoyada por Milgran y Milgran (1976). Sin embargo, otros autores no parecen haber encontrado diferencias respecto a esta variable (García Artal, 1990; López Andrada, 1990; Karnes y Wherry, 1983).

Atendiendo a la variable (introversión-extraversión), se ha observado que existe una cierta tendencia a ser más extravertidos que sus pares, sin embargo, hay estudios que no han sugerido diferencias en este factor de personalidad (Hume y Sánchez, 2004; Karnes y Wherry, 1983; Fernández, 2005; Olzewski-Kubilius y alt, 1989; Sánchez, 2006).

Los estudios generalmente indican que los chicos son más dominantes que las chicas (Olszewski-Kubilius, Kulieke y Krasney, 1988), sin embargo, en otras investigaciones no han encontrado diferencias en este rasgo en cuanto al sexo (Karnes, Chauvin y Trent, 1984), al igual que en el trabajo que se ha presentado.

Por último, se ha observado que las participantes femeninas del presente trabajo, aunque se sitúan en decatipos medios respecto al factor (cohibido-emprendedor), suelen ser menos emprendedoras que los chicos con altas capacidades.

Los resultados obtenidos del cuestionario de nominación realizado a los docentes han revelado que estos no son buenos identificadores del alumnado con alta capacidad intelectual, dado que de los cincuenta y cinco chicos y chicas que han sido detectados, el profesorado tan sólo ha identificado al 10,59% de los estudiantes detectados en esta investigación. Lo cual manifiesta como han apuntado otros estudios (Informe de la red Eurydice, 2006; Pérez, Losada y González, 2009); la necesidad de incrementar acciones formativas para el profesorado respecto a la alta capacidad.

Este dato también revela la escasa formación inicial de los maestros y maestras de Educación Primaria respecto a la atención al alumnado con alta capacidad intelectual, aspecto que también ha sido recogido en los estudios de otros autores, como (Whitmore, 1985; Del Caño, 2001; Peña del Agua, 2003; Castro, 2005; Medina, 2006;).

Siendo reconocidos como parte fundamental en la detección del alumnado de capacidad superior, los datos de este estudio también hacen reflexionar acerca del conocimiento de las características de aprendizaje de este alumnado, dado que el profesorado participante relaciona la capacidad intelectual con elevado rendimiento, al igual que en otras investigaciones, como la de Castro, (2005). Lo que manifiesta a su vez la existencia de falsas creencias respecto al alumnado de alta capacidad intelectual, ya que continúan siendo considerados un alumnado privilegiado de escasa prevalencia y carente de dificultades de aprendizaje, que han sido suficientemente desmontadas por la literatura referente al tema, (Pérez y Domínguez, 2000; Pérez y Lorente, 2006).

Por tanto, los resultados coinciden con las aportaciones de distintos autores como (Coriat 1990; Peña del Agua, 1999; Sánchez Manzano, 1999; Castro, 2005), que consideran que los profesores no son buenos identificadores dado que no conocen adecuadamente las características que manifiestan estos alumnos y alumnas.

En conclusión, los resultados obtenidos parecen indicar que el profesorado que ha participado en este estudio no es un buen identificador de las altas capacidades intelectuales. Destacar también que la mayoría de las nominaciones fueron realizadas por mujeres, que identificaron al mismo número de chicos que de chicas; a pesar de la muestra tan limitada los datos sugieren que las profesoras pueden poseer un mejor conocimiento de las características del alumnado de altas capacidades y que son mejores identificadoras que los docentes varones que han participado en este estudio.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, M. L. (2003). *Género y Educación. La escuela educativa*. Barcelona. Graó.
- Acereda, A. y Sastre, S. (1998). *La Superdotación*. Madrid: Síntesis.
- Alonso, J. A. (1996). Bajo rendimiento escolar de los superdotados. En Y. Benito (Coord.). *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. (2º Ed., 329-352). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Alonso, J. A. (2003). Políticas educativas internacionales. En J. A. Alonso, J.S. Renzulli, Y. Benito (Eds.) *Manual Internacional de Superdotados*. (175-209).Madrid: EOS.
- Ancillo G, I. (2002). Evolución de las mujeres superdotadas a través del itinerario académico profesional. En L. Pérez, L. Domínguez y E. Alfaro (Coord.). *Actas del Seminario: Situación actual de la mujer superdotada en la sociedad*. (235-242). Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Dirección de Promoción Educativa.
- Arnold, K., Noble, K. y Subotnik, R. (Eds.). (1996). *Remarkable Women: Perspectives on Female Talent Development*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Austin, A.B. y Draper. D. C. (1981). Peer relationships of the academically gifted: A review. *Gifted Child Quarterly*,25, 129-133.
- Bain, S. K. y Bell, S. M. (2004). Social self-concept, social attributions and peer relationships in fourth, fifth, and sixth graders who are gifted compared to high achievers. *Gifted Child Quarterly*, 48 (3), 167-178.
- Baum, S. (1991). *To be Gifted and Learning Disabled*. Connecticut: Creative Learning Press.
- Barberá, E., Candela, C. Y Ramos, A. (2008). Elección de carrera, desarrollo profesional Y estereotipos de género. *Revista De Psicología Social*, 23 (2), 275-285.
- Beltrán, J. A. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis
- Beltrán, J. A. (1994). Estrategias de aprendizaje en sujetos de altas capacidades. *Faisca: Revista de Altas capacidades*, 1, 64-81.
- Beltrán, J. A. y Pérez, L. (1993). Identificación. En L. Pérez (Ed.) Diez palabras clave en superdotados. (137-168). Estella, Navarra: Verbo Divino.
- Benavides, M., Blanco, R., Castro, E, y Maz, A. (2004). *La educación de niños con talento en Iberoamérica*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: Trineo S. A. Disponible en [http:// www.unesco.org](http://www.unesco.org)
- Benito, Y. (1994). La identificación o diagnóstico de los niños superdotados. En Y. Benito (Cord.). *Problemática del niño superdotado*. (2ª Ed., 19-68).Salamanca: Amarú Ediciones.

- Benito, Y. (1996). *Inteligencia y algunos factores de personalidad*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Benito, Y. (2003) La identificación: procedimiento e instrumentos. En J. A. Alonso, J. S. Renzulli y Y. Benito (Autores). *Manual internacional de superdotados. Manual para profesores y padres*. (33-70). Madrid: EOS.
- Betts, G. T y Neihart, M. (2004). Profiles of the Gifted and Talented. En R. J. Sternberg. *Definitions and Conceptions of Giftedness*. (97-9). Thousand Oaks (California): Corwin Press.
- Berk, L. E. (1998). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Madrid: Prentice Hall.
- Borges del Rosal, A., Hernández-Jorge, C. y Rodríguez-Naveiras, H. (2008). La adaptación social de niños y niñas de altas capacidades intelectuales: Un acercamiento cualitativo. *Sobredotacao*, 9, 119-130.
- Borges del Rosal, A., Hernández-Jorge, C. y Rodríguez-Naveiras, H. (2011). Evidencias contra el mito de la inadaptación de las personas con altas capacidades intelectuales. *Psicothema*, 23, (3), 362-367.
- Borkowski, J. G. y Peck, V. (1986). Causes and consequences of metamemory in gifted children. En R.J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds.) *Conceptions of Giftedness*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Borland, James H. (2005). Gifted education without gifted children. The case for no conception of giftedness. En R. J. Sternber y J. E Davidson, (2005). *Conceptions of Giftedness*. (2º Ed., 1-19). California. Corwin Press.
- Burin, M. (2008). Las fronteras de cristal en la carrera laboral de las mujeres. Género, subjetividad y globalización. *Revista Anuario de Psicología*. 39 (1), 75-86.
- Burt, C. (1949). *The structure of the mind: a review of the results of factor analysis*. (19-100). British, J. of Educational Psychol.
- Butterfield E. C. y Feretti, R. P. (1987). Toward a Theoretical integration of cognitive hypotheses about intellectual differences among children. En J. C. Borkowski y J. D. Day (Eds). *Cognition special children: Comparative approaches to retardation, learning disabilities and giftedness*. Norwood, N. J: Ablex.
- Blanco, R., Ros, C.G. y Benavides, M. (2004). Respuesta educativa para los niños con talento. *En la educación de niños con talento en Iberoamérica*. (49-60). Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: Trineo S. A. [http:// www.unesco.org](http://www.unesco.org).
- Blubergs, M., (1978). Personal Studies of Gifted Females: An Overview and Commentary. *Gifted Chil Quarterly*, 22 (4), 539-547.
- Brown, S. W, y Yakimowski, M. E. (1987). Intelligence scores of gifted students on the WISC-R. *Gifted Child Quarterly*, 31(3), 130-134.

- Cajide, J. y Porto, A. (2002). Intervención y Educación de Sobredotados. En C. Jiménez (Coord.) La atención a la diversidad: Educación de los alumnos más capaces. *Revista Bordón*, 54, (2 y 3). 241-253.
- Callaham, C. M. (1999). Sugerencias para investigaciones y programas de orientación. En J. Ellis, y Willinsky (1999). *Niñas, mujeres y superdotación. Un desafío a la discriminación educativa de las mujeres*. (238-239). Madrid: Narcea.
- Callaham, C. M.; Cunningham, C. M. y Plucker, J. A. (1994). Foundations for the future: The socio-emotional development of gifted, adolescent women. *Roeper Review*, 17, 99-105.
- Callejo, J., Gómez, C. y Casado, E. (2004). El techo de cristal en el sistema educativo español. Madrid: UNED Ediciones.
- Caprile Elola-Olaso, M. y Otros, (2008), *El sesgo de género en el sistema educativo. Su repercusión en las áreas de matemáticas y tecnología en secundaria (THEANO)*. Madrid: Fundación CIREM. Instituto de la Mujer.
- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities. A survey of factor-analytic studies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Casanova, M. A. (2002). La mujer en la sociedad actual. Contribuciones del sistema educativo. En L. Pérez; P. Domínguez, y E. Alfaro. (Coord). *Actas del Seminario: Situación actual de la mujer superdotada en la sociedad*. (9-31). Comunidad de Madrid: Dirección General de Promoción Educativa.
- Castejón, J. L., Prieto, M. D. Y Rojo, A. (1997). Modelos y estrategias de identificación del superdotado. En M. D. Prieto (Coord.). *Identificación, Evaluación y Atención a la Diversidad del Superdotado*. (17-40). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Castelló, A. y Battle, C. (1998): Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. *Faisca*, 6, 26-66
- Castelló, A. (2002). *La Inteligencia en Acción*. Barcelona: Masson.
- Castro, M. L. (2005). Conocimientos y actitudes de maestros de educación infantil; Ed. Primaria y estudiantes de Magisterio sobre los niños superdotados intelectualmente. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Cattell, R. B. (1971). *Abilities, their structure, growth, and action*. Boston: Houghton Mifflin.
- Ceci, S. J. (1996). *On intelligence: A bioecological treatise on intellectual development*. Expanded edition. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Colangelo, N. y Davis, G. A. (1997) *Handbook of Gifted Education*. Boston. Allyn and Bacon.
- Colangelo, N. y Kelly, K. R. (1983). A study of student, parent and teacher attitudes toward gifted programs and gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 27 (3), 107-110.

- Colás, P. (2007). La construcción de la identidad de género: enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 5 (1), 151-166.
- Colás, P. y Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (1), 35-58.
- Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, 1994. [http:// www.unesco.org](http://www.unesco.org).
- Coriat, A. R. (1990). *Los niños superdotados. Enfoque dinámico y teórico*. Barcelona: Herder.
- Clance, P. R. e Imes, S. A. (1978). The imposter phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention. *Psychotherapy: Theory, Research y Practice*. 15 (3), 241-247.
- Clark, B. (1998). *Growing up Gifted (3º Ed)*. Columbus: Merrill.
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted (6º Ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Coleman, E. B. y Shore, B. M. (1991). Problem-solving processes of high and average performers in physics. *Journal for the Education of the Gifted*, 14, 366-379.
- Cornell, D. G. (1984). Families of gifted children. Michigan: UMI Research Press Ann Arbor.
- Cross, Ch. (2010): Barriers to the executive suite: evidence from Ireland. *Leadership y Organization Development Journal*. 31, (2), 104-119.
- Cross, T. L., Cassady, J. C., Dixon, F. A., y Adams, C. M. (2008). The psychology of gifted adolescents as measured by the MMPI-A. *The Gifted Child Quarterly*, 52 (4), 326-339.
- Cross, T. L., y Coleman, L. J. (2005). School-based conception of giftedness. En R. Sternberg y J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. (2º Ed., 52-63). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Cross, T. L., Speirs Neumeister, K. L. y Cassady, J. C. (2007). Psychological types of academically gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 51, 285-294.
- Csikszentmihalyi, M. y Robinson, R. E. (1986). Culture, time and the development of talent. En R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds.) *Conceptions of Giftedness*. (264-284). Nueva York: Cambridge University Press.
- Chan, D. W. (2010) Perfectionism among Chinese gifted and nongifted students in Hong Kong: The use of the revised almost perfect scale. *Journal for the Education of the Gifted*, 34 (1), 68-98.
- Chandler, K. (2008). Essentials of Curriculum for the Gifted. 11ª Internacional Conference of European Council for High Ability. 16-20. September: Prague.
- Cheng, P. (1993) Metacognition and giftedness: The state of the relationship. *Gifted Child Quarterly*, 37, 105-112.

- Dai, D. Y. (2002). Are gifted girls motivationally disadvantaged? Review reflection and redirection. *Journal for the Education of the Gifted*, 25 (4), 315-358.
- Dark, V.J. y Benbow, C.P. (1993), Cognitive differences among the gifted: a review and new data, in Detterman, D.K. (ED), *Current topics in human intelligence. Vol. III: Individual differences and cognition*. (85-120). Norwood, NJ: ALEX Publishing Corporation.
- 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.
- Davidson, J. E. (1986). The role of insight in giftedness. En R. J, Sternberg y J. E. Davidson (Eds). *Conceptions of giftedness* (201- 222). Cambridge: Cambridge University Press.
- Davidson, J. E. y Sternberg, R.J (1984). The role of insight in intellectual giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 28 (2), 58-64.
- 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
- Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades básicas de Aprendizaje (1990). Aprobada en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Jomtien, Tailandia. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>
- Del Caño, M. (2001). Formación inicial del profesorado y atención a la diversidad: alumnos superdotados. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 40, 135-146.
- Del Caño, S.M., Arias, M.B.y Román, J.M. (2002). Los docentes ante la superdotación: una perspectiva de género. En L. Pérez, P. Domínguez, y E. Alfaro (Coord.). *Actas del Seminario: Situación actual de la mujer superdotada en la sociedad*. Madrid: Comunidad de Madrid. (73-86).Consejería de Educación. Dirección General de Promoción Educativa.
- Del Caño, S.M., Elices, J. A., Palenzuelo, M. (2006). Necesidades educativas de alumnos con alta capacidad intelectual. Detección e identificación en el aula. (51-87). En L. F. Pérez, (coord.). *Alumnos con Capacidad Superior*. Madrid: Síntesis.
- Dodge, K. A y Feldman, E. (1990). Issues in social cognition and sociometric status. En S. R Asker, y J. D. Coie, (Eds). *Peer rejection in childhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Domenech, M. (2004). El papel de la inteligencia y de la metacognición en la resolución de problemas. Tesis Doctoral. Universidad Rovira I Virgili. Tarragona.
- Domínguez, P. (2002). La mujer y el concepto de superdotación. En L. Pérez, P. Domínguez y E. Alfaro (Coords.). *Actas del Seminario: Situación actual de la mujer superdotada en la sociedad*. (33-64).Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Dirección General de Promoción Educativa.

- Domínguez R., P. (2002). Sobredotación, Mujer y Sociedad. *Faisca: Revista de Altas Capacidades*. 9, 3-34 Madrid. UCM
- Domínguez R., P. (2003) La autoestima en niñas y adolescentes de altas habilidades. *En mujer y sobredotación intervención escolar*. (39-57). Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Dirección de Promoción Educativa.
- Domínguez R., P., Pérez S., L., Gandarilla A. E., Reyzábal R. M<sup>a</sup> V. (2003). *Mujer y sobredotación intervención escolar*. Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Dirección de Promoción Educativa.
- Dowdall, D.B. y Colangelo, N. (1982). Underachieving gifted students: Review and implications. *Gifted Child Quarterly*, 26, 179-184.
- Eccles, J. S. (1994). Understanding women's educational and occupational choices. *Psychology of Women Quarterly*, 18, 585-609.
- Eccles, J. y Jacobs, J. (1988) Social Forces Shape Maths Participation. *Sings*, 11, 367-380.
- Ellis, J. y Willinsky (1999). *Niñas, mujeres y superdotación. Un desafío a la discriminación educativa de las mujeres*. Madrid: Narcea.
- Esteban G, M.L, Medina D., R. y Távora R., A. (2005) ¿Por qué analizar el amor? Nuevas posibilidades para el estudio de las desigualdades de género. En C. Díez Mintegui; C. Gregorio Gil (coord.). *Cambios culturales y desigualdades de género en el marco local-global actual*. (207-223). X Congreso de Antropología, Sevilla, FAAEE-Fundación El Monte-ASANA.
- Esteban, M.L. y Távora, A. (2008). El amor romántico y la subordinación social de las mujeres: revisiones y propuestas. *Anuario de Psicología*. 39 (1), 59-73.
- Estebaranz García, A. (2004). *Andaluzas de Ayer, Hoy y Mañana. Abriendo Caminos*. Observatorio E-igualdad. Córdoba: Diputación de Córdoba.
- Eysenck, H. L. (1979). *The structure and measurement of intelligence*. Berlin: Springer-Verlang.
- Feldhusen, J. F. (1982) Meeting the needs of gifted students through differential programming. *Gifted Child Quarterly*, 26 (1), 37-41.
- Feldhusen, J. F. (1986). Conception of Giftedness. En R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds). *Conceptions of giftedness*. Nueva York: Cambridge University Prees.
- Feldhusen, J. F. (1992). Early admission and grade advancement for young gifted learners. *The Gifted Child Today*, 15 (2), 45-49.
- Feldhusen, J. F. (1995) Identificación y desarrollo del Talento en la Educación (TIDE). *Revista Ideación*, 4. [http://www.Centrohuertadelrey.com/files/fck/file/num\\_18\\_TIDE.pdf](http://www.Centrohuertadelrey.com/files/fck/file/num_18_TIDE.pdf).



- Feldhusen, J. F. y Jarwan, F. A (1993). Identification of gifted and talented youth for educational programs. En K. A. Hellen, F. J. Mönks y A. H. Passow (Eds): *International Handbook of reserarch and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press.
- Feldman, D. H. (1999). A developmental, evolutionary perspective on gifts and talents. *Journal for the Education of the Gifted*, 22, 2, 159-167.
- Ferbeizer, I. (2003). Gifted children in Slovenia between theory and practice. *Gifted Education International*, 17, (1), 95-102.
- 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. 33-39. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ferretti, R. Y Butterfield, E. C. (1992). Intelligence-Related Differences in the Learning, Maintenance, and Transfer of Problem-Solving Strategies. *Intelligence*, 16 (2), 207- 223.
- Fiebig, J. N., y Beauregard, E. (2010). Longitudinal change and maternal influence on occupational aspirations of gifted female American and German adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 34 (1), 45-67.
- Fishkin, J.J. Kampsnider- (1996). Testing: Exploring the WISC-III as a measure of giftedness *Roeper Review*. 18 (3), 226-31.
- Fornia, G. L. y Frame, M. W. (2001). The social and emotional needs of gifted children: Implications for family counseling. *The Family journal* 9 (4), 384-390.
- Fox H. y Zimmerman Z. (1985). Las mujeres superdotadas. En J. Freeman (Dir.). *Los niños superdotados: aspectos psicológicos y pedagógicos*. (246-272). Madrid: Santillana, Aula XXI.
- Fuentes, M. J. (2003). Los grupos, las interacciones entre compañeros y las relaciones de Amistad en la infancia y adolescencia. En López, F. Extebarria, I., Fuentes, M.J. y Ortiz, M. J. (Coord). *Desarrollo Afectivo y Social*. Madrid: Pirámide.
- Flavell, J. (1976). Metacognitive Aspects of Problem Solvin. En L. B. R Esnick (Ed.). *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, N. J: Erlbaum.
- Frasier, M. M., y Passow, A. H. (1994). *Towards a new paradigm for identifying talent potential*. Storrs: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Freeman, J. (1983). Emotional Problems of the Gifted Child. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24 (3), 481-485.
- Freeman, J. (1985). Aspectos emocionales de la superdotación. En Freeman (Dir.). *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*.( 274-293).Madrid: Santillana, Aula XXI.
- Freeman, J. (2003). Gender Differences in Gifted Achievement in Britain and the USA. *Gifted Child Quarterly*, 47, 202-221.
- Freeman, J. (2004) Teaching the gifted and talented, *Education Today*, 54, 17-21.

- Freeman, J. (2005). Permission To Be Gifted: How Conceptions Of Giftedness Can Change Lives. En R. Sternberg y Davidson, *Conceptions of Giftedness* (2º Ed., 80-97).Cambridge: Cambridge University Press.
- Freeman, J. (2005). Counselling the Gifted and Talented. *Gifted Education International*. 19. 245-252.
- Freeman, J. (2008). *The Emotional development of the gifted and talented. Conference proceedings. Gifted and Talented Provisión*. London: Optimus Educational.
- Freeman, J, Raffan, J. y Warwick, I. (2010). *World-wide Provision to Develop Gifts and Talents. An International Survey*. En <http://www.joanfreeman.com/pdf/towereport.pdf>.
- Freixas, A. (2001). Entre el mandato y el deseo: la adquisición de la identidad sexual y de género. En C. Y. Flecha García, *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas*. (23-31). Sevilla: Universidad De Sevilla.
- Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29, 103–112.
- Gagné, F. (1993). Constructus and Models Pertaining To Exceptional Human Abilities. En K.A. Heller, F.J. Mönks y A.H. Passow (Eds.), *Internacional Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press.
- Gagne, F. (2005). From Gifts to Talents: The DMGT as a Developmental Model. En R. J. Sternberg y J. E. Dadvison (Eds) *Conceptions of Giftedness* (2º Ed., 98-119). Cambridge University Press.
- Gagné, F. (2009). Building Gifts into Talents: Detailed Overview of the DMGT 2.0. National Conference on Gifted Education. [http://www.giftedconference2009.org/presenter\\_files/gagne\\_p12\\_therealnature.pdf](http://www.giftedconference2009.org/presenter_files/gagne_p12_therealnature.pdf).
- Galton, F. (1869). *Hereditary Genius. An Enquiry into is laws and consequences*. Londres: McMillan.
- Gallagher, S. A. (1990). Personality patterns of the gifted. *Understanding Our Gifted*, 3, 11–13.
- Gallagher, A. y Kaufman, J. C, (2005).Gender Differences in Mathematics: What we Know and What we Need to Know. En A. Gallagher y J. C. Kaufman. *Gender Differences in Mathematics: An Integration Psychological Approach*.(316-331).New York, NY, US: Cambridge Universtity Press.
- Gallucci, N. T. (1988). Emotional adjustment of gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 32 (2), 273-276.
- García-Alcañiz, E. y Vega, M.A. (1993). Superdotación. En L. Pérez (Dir.) *Diez palabras clave en superdotados*. (15-43). Estella: Verbo Divino.

García Artal, M. V. (1990) *El niño bien dotado en la E.G.B. Seguimiento y estudio psicopedagógico de una muestra de alumnos de primero de la zona centro (Madrid, Ávila y Guadalajara)*. Tesis doctoral. Madrid: Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad Complutense.

García Colmenares, C. (2000). Inteligencia y desarrollo emocional: problemática de las chicas superdotadas. En Y. Benito (Coord). *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados (2º Ed., 165-172)*. Salamanca: Amarú.

García J.; Gil, C., Ortiz, C.; de Pablo, C. y Lazano, A. (1986). *El niño bien dotado y sus problemas. Perspectivas de una investigación española en el primer ciclo de la E.G.B.*Madrid: CEPE.

García Pérez, R.; Rebollo, M.A.; Buzón, O.; González, R.; Barragán, R. y Ruiz, E. (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (1), 217-232.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (2005). Las Inteligencias Múltiples 20 años después. *Revista de Psicología y Educación*, (1), 27-34.

Garrison, C. N. (1989). The emotional foundation of gifted girls. *Understanding Our Gifted*, 2. 10-12.

Geary, D. C. y Brown, S. C. (1991). Cognitive addition: strategy choice and speed-of-processing differences in gifted, normal, and mathematically disabled. *Developmental psychology*, 27 (3), 398-406.

George, D. (1992). *The challenge of the able child*. London: David Fulton.

Gere, D. R., Capps, S. C., Mitchell, D. W., Grubbs, E., y Dunn, W (2009). Sensory sensitivities of gifted children/invited commentary on sensory sensitivities of gifted children. *The American Journal of Occupational Therapy*, 63 (3), 288-295.

Gilligan, C. (1988). Prologue: Adolescent Development Reconsidered. En C. Gilligan, J. V. Ward, J.M. Taylor y B. Bardige (Eds.). *Mapping the moral domain: a contribution of women's thinking to psychological theory and education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Goetzels, M. G., Goetzels, V., Goetzels, T. G. (1978). *The hundred eminent personalities*. San Francisco. Jossey-Bass.

Gorodetsky, M. y Klavir, R. (2003). What can we learn from how gifted/average pupils describe their processes of problem solving?. *Learning and instruction*, 13, 305-325.

- Guildford, J. P. (1973). *La inteligencia humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Grañeras, M., Olmo, G., Gil, N., Garcia, M. y Boix, M. (2001). *Las mujeres en el Sistema Educativo*. Madrid: CIDE.
- Grau Company, S y Prieto Sánchez, M. D. (1996). La formación de profesores de alumnos superdotados. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27, 127-139.
- Greake, J. (2003). Neuroimagen del cerebro superdotado. En J. A. Alonso, J. S. Renzulli y Y. Benito. *Manual Internacional de superdotados. Manual para profesores y padres*. (25-32). Madrid: EOS.
- Grinder (1985). The gifted in our midst: by their Divine, Deeds, Neuroses and mental rest scores we have known them. En F. D. Horowitz y M. O'Brien, *The gifted and talented. Developmental perspectives*. Washington: APA.
- Gross, M. U. M. (1994). Factors in the social adjustment and social acceptability of extremely gifted children. En N. Colangelo, S. G. Assouline y D. L. Ambrosion (Eds). *Talent development*. Dayton, OH: Ohio Psychology Press.
- Gross, M. U. M. (2002). Social and emotional issues for exceptionally intellectually gifted students. En M. Neihart, S. Reis, N. Robinson & S. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: what do we know?*. (19–29). Washington, DC: Prufrock.
- Grossberg, I. N. y Cornell, D. G. (1988). Relationship between personality adjustment and high intelligence: Terman versus Hollingworth. *Exceptional Children*, 55 (3), 266-272.
- Hartung, P. J., Pofelu, E.J., y Vondracek, F. W. (2005). Child vocational development. A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 385-419.
- Hebert, T. P., y Olenchak, F. R. (2000). Mentors for gifted underachieving males: Developing potential and realizing promise. *Gifted Child Quarterly*, 44 (3), 196-207.
- Heller, K. A. (2004). Identification of Gifted and Talented Students. *PsychologyScience*, 46, (3), 302-323.
- Heller, K. A., Perleth, C., y Lim, T. K. (2005). The Munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students. En R. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. (2ª Ed., 147-170). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Heller, K.A. y Ziegler, A. (1996) Gender differences in mathematics and natural sciences; can attributional retraining improve the low performance of gifted females? *Gifted Child Quarterly*, 40, 200-210.
- Hernstein, R., y Murray, C. (1994). *The bell curve*. New York: Random House.

- Hidalgo, V. y Palacios, J. (2011). Desarrollo de la personalidad entre los dos y los seis años. En *Desarrollo Psicológico y Educación*. (2º Ed.). Vol I. Madrid: Alianza Editorial.
- Holocher-Ertl, S, Kubinger, K. D, y Hohensinn, C. (2008) Identifying children who may be cognitively gifted: the gap between practical demands and scientific supply. *Psychology Science Quarterly*, 50 (2), 97-111.
- Hollingworth, L. (1914). Variability as related to sex differences in achievement: A critique. *The American Journal of Sociology*, 19, 510-530.
- Hollingworth, L. (1926). *Gifted Children: Their Nature and Nurture*. New York: Macmillan.
- Hollingworth, L. S. (1931). The Child of Very Superior Intelligence as a Special Problem in Social Adjustment. *Mental Hygiene*, 15, 3-16.
- Hollingworth, L. S. (1942). *Children above 180 IQ (Stanford-Binet): Origin and development*. Yonkers-on-Hudson, NY: World Book.
- Horn, J. L. y Cattell, R. B. (1966). Refinement and test of the theory of fluid and crystallized general intelligence. *Journal of educational psychology*, 57 (5), 253-270.
- Horner, M.S. (1972). Towards And Understanding of Achievement Related Conflicts in Woman. *Journal of Social Issues*, 28, 157-175
- Howell, R., Hewards, W. y Swassing, R. (1997). Los alumnos superdotados. En W.L. Herward. (Eds.). *Niños excepcionales. Una introducción a la educación especial*. (5ª Ed).Madrid: Prentice Hall.
- Hume, M. (2000). *Los alumnos intelectualmente bien dotados*. Barcelona: Edebé.
- Hume, M y Sánchez, C. (2004) *Adolescentes intelectualmente bien dotados. Una investigación en la provincia de Toledo*.  
<http://www.uclm.es/varios/revistas/docenciaeinvestigación/numero4.asp>
- Instituto Nacional de la Mujer. Estadísticas. En [http://www.inmujer.gob.es/ss/Satellite?c=Page&cid=1264005678200&language=cas\\_ES&page name=InstitutoMujer%2FPPage%2FIMUJ\\_Estadisticas](http://www.inmujer.gob.es/ss/Satellite?c=Page&cid=1264005678200&language=cas_ES&page name=InstitutoMujer%2FPPage%2FIMUJ_Estadisticas)
- Jackson, N. E. y Butterfield, E. C (1986). A Conception of Giftedness. En R. J. Sternber y J. E. Davidson (Eds.) *Conceptions of giftedness*. (151-181). Nueva York: Cambridge University Press.
- Janos, P. M. y Robinson, N.M. (1985). Psychosocial development in intellectually gifted children. En F. D. Horowitz y M. O'Brien (Eds.). *The gifted and talented: Developmental perspectives* (149-195). Washington, DC: American Psychological Association.

- Jeltova I., y Grigorenko, E. L. (2005), Systemic approaches to giftedness: contributions of Russian psychology. En R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds) *Conceptions of Giftedness* (2<sup>o</sup> Ed., 171-186). Nueva York: Cambridge University Press.
- Jellinek, M. S., Schuyler, W., Henderson, S. W., Pfeiffer, S. I. (2009). The Gifted Clinical: Challenges for child Psychiatry. *Journal of the American Academy of Child y Adolescent Psychiatry*. 48 (8). 787-790.
- Jensen, A. Y. (1989). Speed of information processing in academically gifted youths and their siblings. *Personality and Individual Differences*. 10 (1) , 29-33
- Jiménez, C. y Álvarez, B. (1997). Alumnos de alta capacidad y rendimiento escolar insatisfactorio. *Revista de Educación* 313, 279- 295.
- Jiménez Fernández, C. (2000). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid: UNED.
- Jiménez-Fernández, C. (2002). La atención a la diversidad a examen: la educación de los más capaces en el sistema escolar. *Bordón*, 54, 219-231.
- Jiménez, C. (2004). Alumnos superdotados: caracterización e identificación. En Secretaría General de Educación (Ed.). *Diagnóstico y atención a los alumnos con necesidades educativas específicas: alumnos intelectualmente superdotados*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Jiménez, C. (2006). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. (4<sup>o</sup> Ed.). Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Consejería de Educación Comunidad de Madrid. Madrid: UNED.
- Jiménez, C., Álvarez, B., Gil, J. A., Murga, M. A. y Téllez, J. A. (2005). Educación, Capacidad y Género. *Revista de Investigación Educativa*, 23 (2) 391-416.
- Jiménez, C.; Álvarez, B.; Gil, J. A.; Murga, M<sup>a</sup>. A. y Téllez, J. A. (2006). Educación, Diversidad de los más capaces y estereotipos de género. *RELIEVE*, 12 (2). 28. ([http://Www.Uv.Es/RELIEVE/V12n2/Relievev12n2\\_5.Htm](http://Www.Uv.Es/RELIEVE/V12n2/Relievev12n2_5.Htm)).
- Jiménez, C., Álvarez, B., Gil, J. A., Murga, M<sup>a</sup> A., Téllez, J. A. y Trillo Miravalles, M<sup>a</sup> P. (2007). Hacia un modelo sociocultural explicativo del alto rendimiento y de la alta capacidad I: ámbito familiar. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, Vol. 18, (1), 31-46.
- Jiménez, C., Murga, M<sup>a</sup>. A., Gil, J. A., Téllez, J. A. y Trillo, M<sup>a</sup>. P. (2010). Hacia un modelo sociocultural explicativo del alto rendimiento y la alta capacidad: ámbito académico y capacidades personales. *Revista Educación XXI. Madrid. UNED*. 13, (1), 125-154.
- Johnson, L., Karnes, M. y Carr, V. (1997). Providing services to children with gifts and disabilities: a critical need. En Colangelo y Davis: *Handbook of Gifted Education*. (2<sup>o</sup> Ed.). Boston: Allyn y Bacon.

Karnes, F. A. y Wherry, J.N (1983). CPQ Personality Factors of Upper Elementary Gifted Students. *Journal of Personality Assessment*, 47, 3, 303-304.

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.

Kaufman, S. B. y Sternberg, R. J. (2008). Conceptions of Giftedness. En S. Pleiffer (Ed). *Handbook of Giftedness in children: Psycho-educational theory, research, and best practices*. New York, NY: Plenum. <http://scottbarrykaufman.com/articles/papers/>.

Ketcham, B. y Snyder, 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 (1), 111-116.

Kerr, B. A. (1997). *Smart Girls. A new psychology of girls, women, and giftedness*. Great Potential Press, Inc.

Kerr, B. A. (1999). Orientación profesional de las mujeres superdotadas. En Ellis, J. Y Willinsky, J. (1999). *Niñas, Mujeres y Superdotación*. Un desafío a la discriminación educativa de las mujeres. (155-163).Madrid: Narcea.

Kilbourne, J. (2004). The more you subtract the more you add: Cutting girls down to size. En Kasser, T., y Kanner, A, D. (Eds.), *Psychology and consumer culture: The struggle for a good life in a materialistic world*. (251-270). Washington, DC: American Psychological Association.

Killian, J. (1983). Personality characteristics of intellectually gifted secondary students. *Roeper Review*, 6(1) 39-42.

Kitano, Margie K. (1990) Intellectual abilities and psychological intensities in young children: Implications for the gifted. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 13(1), 5-10.

Kurtz, B. E. y Weinert, F. E. (1989). Metamemory, memory performance, and causal attributions in gifted and average children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 48(1), 45-61.

Landau, E. (1997). Ser superdotado no es sólo ser inteligente, sino que también abarca aspectos sociales y emocionales. *Revista Complutense de Educación*, 8 (2),33-41.

Landau, E. (2003). *El valor de ser superdotado*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Fundación CEIM.

Lameiras M. (2002) *Evaluación y estereotipos de género en docentes no universitarios/as*. Madrid: Instituto de la mujer. Ministerio de trabajo y asuntos sociales.

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.

Lessinger, L. M. y Martinson, R. A. (1961). The use of the California Psychological Inventory with gifted pupils. *Personal and Guidance Journal*, 572-575.

- Loeb, R. C y Jay, G. (1987). Self-Concept in Gifted Children: Differential Impact in Boys and Girls. *Gifted Child Quarterly*, 31, (1), 9-14.
- Lombroso, C. (1895). *Genius and insanity. The man of genius* Nueva York; Charles Scribner's Sons.
- López Andrada, B. (1990) *Análisis de una muestra de alumnos bien dotados. Seguimiento y estudio de un grupo de alumnos de tercero de E.G.B. de la zona centro (Madrid, Ávila y Guadalajara)*. Tesis doctoral. Madrid: Facultad de Psicología. Universidad Complutense.
- López Escribano, M<sup>a</sup>. C. (2004). *Análisis de las características y necesidades de las familias con hijos superdotados: propuesta y evaluación de un programa de intervención psicoeducativa en el contexto familiar*. Tesis Doctoral. Madrid: UCM.
- López, P. (2006). *Representación de género en los informativos de radio y televisión*. Madrid: Instituto Oficial de Radio y Televisión.
- Loscertales, F. y Núñez, T. (2009), La imagen de las mujeres en la era de la comunicación. *Revista Científica de Información y Comunicación*, 6, 427-462.
- Lovecky, D.V. (1994). Exceptionally different children: Different minds. *Roeper Review*, 17, 116-120.
- Macmann, Gregg M.;Plasket, Carol M.;Barnett, David W.;Siler, Randolph F. (1991). Factor structure of the WISC-R for children of superior intelligence. *Journal of School Psychology*, 29 (1), 19-36
- 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.
- Manassero, M<sup>a</sup>. A. y Vázquez, A. (2003). Los estudios de género y la enseñanza de las ciencias. *Revista De Educación*, 330, 251-280.
- Manzano, A. y Arranz, E. (2008). Contexto familiar, superdotación, talento y altas capacidades. *Anuario de Psicología*. 39 (3), 289-309.
- Marland, S. P. (1972). *Education of the gifted and talented. Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Martín, L. T., Burns, R. M. y Schonlau, M. (2010). Mental disorders among gifted and non-gifted youth: A selected review of the epidemiologic literature. *Gifted Child Quarterly*, 54, 31-41.
- Martínez Verdú, R. (2008). La mujer del siglo XXI. La desigualdad y el techo de cristal. En Arriaga, M. y colaboradores (2008). *Feminismo e interculturalidad*. Sevilla: Arcibel Editores S.L.



- Maume, D.J. (2006): Gender Differences in Taking Vacation Time, *Work and Occupations*, vol. 33, (2), 161-190.
- McCoach, D. B., y Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 47, 144–154.
- Maxwell, M. (2007). Career Counseling is Personal Counseling: A Constructivist Approach to Nurturing the Development of Gifted Female Adolescents. *Career Development Quarterly*, 55, 206-224.
- MEC (2004). *Diagnóstico y atención a los alumnos con necesidades educativas específicas. Alumnos intelectualmente superdotados*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Medina, (2006). *Análisis de las actitudes del profesorado ante la educación de los niños superdotados*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Mendaglio, S. y Peterson, J. S. (2007). *Models of counseling gifted children, adolescents, and young adults*. Waco, TX: Prunforck Press.
- Meredith, C. C. (2009). Young, gifted and female: a look at academic and social needs. *Gifted and Talented International*, 24 (2) 109-120.
- Milgram, R. M. y Milgram, N. A. (1976). Personality characteristics of gifted Israeli children *The Journal of Genetic Psychology*, 29, 185-194.
- Mills, C.J. (2003). Characteristics of effective teachers of gifted students: teacher background and personality styles of students. *Gifted Child Quarterly*, 47, (4), 272-281.
- Miller, E. M. (2009). The effect of training in gifted education on elementary classroom teachers' theory-based reasoning about the concept of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 33 (1), 65, 105.
- Mirandés I Grabolosa, J. (2007) Entrevista a Joseph de Mirandés I Grabolosa. *Infocoponline*. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos.
- Mishra, S. Y. (1989). Cognitive Processes underlying WISC-R performance of gifted and learning disabled Navajos. *Psychology in the Schools*. 26 (1) 31-36.
- Mönks, F. J. (1992). Desarrollo de los adolescentes superdotados. En Y. Benito (Coord): *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. (205-216). Salamanca: Amarú.

Mönks F. J. (2000). Desarrollo psicosocial de los superdotados. En Y. Benito (1994) (Coord.). *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. (139-146). Salamanca: Amarú Ediciones.

Mönks, F. J. y. Katzko, M. W. (2005). Giftedness and Gifted Education. En R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds). *Conceptions of Giftedness* (2º Ed., 187-200). Nueva York: Cambridge University Press.

Mönks, F.J. Y Plufger, R. (2005), *Gifted Education In 21 European Countries: Inventory And Perspective*. Radbound University Nijmegen. En [Www.Bmbf.De/Pub/Gifted Education 21 Eu Countries.Pdf](http://www.bmbf.de/pub/Gifted_Education_21_Eu_Countries.Pdf)

Mönks, F.J. y Van Boxtel, H.W. (1985). Los adolescentes superdotados: una perspectiva evolutiva. En J. Freeman (Dir.). *El niño superdotado. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. (306-327). Madrid: Aula XXI de Santillana.

Monreal, C. y Martínez, B. (2010). Esquema de género y desigualdades sociales. En L.V. Amador y M.C. Monreal (Coord). *Intervención Social y Género*. (73-95). Madrid: Narcea S.A.

Moon, S. M. (2002). Gifted children with attention-deficit/hyperactivity disorder. En 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?*. (193–204). Waco, TX: Prufrock Press.

Moon, S. M. (2004). *Social/Emotional issues, underachievement, and counseling of gifted and talented students*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Moon, S. M. (2006). Developing a definition of giftedness. En J. Purcel y R. Eckert (ed). *Designing services and programs for high ability learners*. Thousand Oaks, CA. Corwin Press.

Moon, S. M. (2007). Counseling issues and research. En Mendaglio, S. y Peterson, J. S. (Ed.). *Models of counseling gifted children, adolescents, and young adults*. (7-32). Waco, TX: Prunforck Press

Moon, S. M. y Roselli, h. C. (2000): Developing gifted programs. En K. A. Heller, F. J.Monks, R. J. Sternberg, y R. F. Subotnik. *International handbook of giftedness and talent*. (2º Ed., 499-515). Great Britain. Pergamon.

Morris Miller, E. (2008). Conceptions of giftedness. En J. A Plucker y C. M. Callahan (Ed.). *Critical issues and practices in gifted education: What the reserch says*. (107-117). Waco, TX, VS: Prufrock Press.

Nail, Joe M.; Evans, J. Gary (1997). The emotional adjustment of gifted adolescents: A view of global functioning. *Roeper Review: Journal on Gifted Education*, 20 (1) 18-21.

Neihart, M (1999) The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say?. *Roeper Review*, 22 (1), 10-17. En <http://positivedisintegration.com>

- Neihart, M. (2002). Gifted children and depression. En M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?*. (93–102). Waco, TX: Prufrock Press.
- Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M. y Moon, S. M. (Eds.). (2002). *The social and emotional development of gifted children. What do we know?*. Waco, Texas: Prufrock Press.
- Noble, K. D. (1987). The dileme of gifted women. *Psychology of women Quarterly*; 11, 367-368.
- Noble, K., D. (1999). Vivir la superdotación con todas sus consecuencias. En Ellis, J. Y Willinsky, J. (1999). *Niñas, Mujeres y Superdotación. Un desafío a la discriminación educativa de las mujeres*. (177-200). Madrid: Narcea.
- Noble, K.D, Subotnik, R.F. y Arnold, K.D (1999). To thine own self be true: a new model of female talent development, *Gifted Child Quarterly*, 43, 140-149.
- O`Connor, Kevin, J. (2005). *Stereotypes and Beliefs Regarding Intellectually Gifted Students: Perceptions of Pre-Service School Counselors*, Doctoral Dissertation University of Connecticut. (On Line) [www.gifted.uconn.edu](http://www.gifted.uconn.edu).
- Olenchak, F.R, y Reis, S. M. (2002). Gifted students with learnig disabilities. En M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (177-191). Waco, Texas: Prufrock Press
- Olszewski-Kubilius, P. M., Kulieke, M. J. y Krasney, N. (1988). Personality dimensions of gifted adolescents: A Review of the Empirical Literature. *Gifted Child Quarterly*, 32 347-352.
- Padilla, M.T, Moreno, E, y Veléz, E. (2002). La técnica delphi en la evaluación de necesidades: una aplicación al tratamiento de género en los centros escolares. *Revista Bordon*, 54 (1), 83-94.
- Padilla y Col. (2006). *Estudio exploratorio de las aspiraciones y expectativas educativas, profesionales y vitales de las chicas que finalizan la escolaridad obligatoria*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría General de Políticas de Igualdad. Instituto de La Mujer.
- Patti, J., Brackett, M., Ferrandiz, C., y Ferrando, M. (2011). ¿Por qué y cómo mejorar la inteligencia emocional de los alumnos superdotados?. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 14 (3). 145- 156.
- Passow, A. H. (1985). El niño superdotado como excepcional. En J. Freeman (dir.). *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Aula XXI. (40-78). Madrid: Santillana.
- Peña del Agua, A. M' (2002). Superdotación: factores culturales y barreras sociales. *XXI Revista de Educación*, 4, 261-269.
- Peña del Agua, A. M. (2004). Las teorías de la inteligencia y la superdotación. *Aula Abierta*, 84, 23-39.

- Peña del Agua, A M. (2006). El diagnóstico en educación como principio de identificación en el ámbito de la superdotación intelectual. *REOP*. 17 (1), 59-74.
- Peña del Agua, A. M., Martínez, R, Velázquez, A., Barriales, R. y López, L. (2003). Estudio de las características que percibe el profesorado en alumnos con alta capacidad intelectual. *Revista de Investigación Educativa*, 21, (1), 271-289.
- Peña, A.M. y Sordíaz, M. L. (2002). La superdotación y el género. *Revista Aula Abierta*, 79, 31-42.
- Peñas Fernández, M. (2008). *Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotada. ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Dirección General de Evaluación y Ordenación del Sistema Educativo. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Pepperell, J. (2006). *The Experience Of Gifted Girls Transitioning From Elementary School To Sixth And Seventh Grade*. For The Degree of Doctor of Philosophy.
- Pérez, L. F. (Ed.) (1993). *Diez Palabras Clave en Superdotados*. Navarra: Verbo Divino.
- Pérez, L. F. (1995). La Inteligencia humana. En J. Beltrán y J. A. Bueno. *Psicología de la Educación*. (59-95). Barcelona: Boirexeau.
- Pérez, L.F. (2002) Mujeres superdotadas y sociedad: del "burka" al síndrome de abeja reina. *Faisca. Revista De Altas Capacidades*. 9, 35-55. Madrid. UCM.
- Pérez, L.F. (2002). El Síndrome de la abeja reina. En L. Pérez, P. Domínguez y E. Alfaro (Coord.). *Actas del Seminario: situación actual de la mujer superdotada en la sociedad*. (211-233). Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.
- Pérez, L. F. (2011). Los alumnos con altas habilidades tienen el derecho a ser estudiados. *Revista Infocop*. 5, 8-12. Madrid: Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos.
- Pérez, L. y Ancillo, I: (2002). Trastornos psicofisiológicos y altas capacidades. En L. Pérez, P. Domínguez y E. Alfaro (Coord.). *Actas Del Seminario: situación actual de la mujer superdotada en la sociedad*. (201- 216). Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación Consejería de Educación.
- Pérez, L. F y Beltrán, J (2006). Dos décadas de "inteligencias múltiples". Implicaciones para la psicología de la Educación. *Papeles del Psicólogo*, 27 (5), 147-164.
- Pérez, L. y Díaz, O. (1994). Bajo rendimiento académico y desintegración. *Faisca, Revista de Altas Capacidades* 1, 103-127.
- Pérez, L. F. y Domínguez, P. y Díaz, O. (1998). *La educación de los más capaces. Guía para educadores*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Pérez L. F. y Domínguez, P. (2000). *Superdotación y adolescencia. Características y necesidades en la Comunidad de Madrid*. Madrid: CAM. Consejería De Educación: Dirección General de Promoción Educativa.

Pérez, L. y Domínguez, P. (2006). El concepto de superdotación como base de las experiencias y propuestas de intervención educativa. En L. F. Pérez (Coord.) *Alumnos con capacidad superior. Experiencias de intervención educativa*. (17-45). Madrid: Síntesis.

Pérez, L. F. y González, C. (2007). Diferencias individuales y variabilidad intelectual entre estudiantes con dotadas capacidades. *Faisca*. 12, (14), 106-117.

Pérez, L. F. y Lorente, R. (2006). Fracaso escolar en niños y jóvenes con capacidad superior. En L. F. Pérez (Coord.). *Alumnos con capacidad superior. Experiencias de intervención educativa*. (241-263). Madrid: Síntesis.

Pérez, L. y Losada, L. (2006). Perspectiva Internacional en la educación de los alumnos con capacidad superior. En L. Pérez (Ed.), *Alumnos con capacidad superior. Experiencias de intervención educativa*. (393-429). Madrid: Síntesis.

Pérez, L. F., Losada L. y González C. (2009) La formación del profesorado para la educación de alumnos con capacidad superior en Europa. *Aula Abierta*, 37, (1), 31-44. ICE. Universidad De Oviedo.

Perrone, K. M., Ksiazak, T. M., Wright, S. L., Vannatter, A., Crane, A. L., y Tanney, A. (2010). Multigenerational giftedness: Perceptions of giftedness across three generations. *Journal for the Education of the Gifted*, 33 (4), 606-631.

Persson, R.S., Joswing, H. y Balogh, L. (2000). Gifted education in Europe: Programs, Practices, and current research. En K.A., Heller, F. J., Monks, R. J., Sternberg, R.F. Subonitnik, (Coords.). *International Handbook of Giftedness and Talent*. New York: Elsevier Science.

Piechowski, M. M. (1997). Emotional giftedness: The measure of intrapersonal intelligence. En N. Colangelo y G. A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education (2ª Ed., 366–381)*. Allyn and Bacon, Boston, MA.

Pindado, J. (2006). Los medios de comunicación y la construcción de la identidad adolescente. *Zer. Revista de Estudios de Comunicación*. 21, 11-22.

Pirto, J. (1994): *Talented Children And Adults: Their Development And Education*. Englewood Chiffs, NJ, Merril/Prentice Hall.

Pomar-Tojo, C. M. (2001). *La motivación de los superdotados en el contexto escolar*. Santiago de Compostela: Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.

- Porter, R. B. y Cattell, R. B. (1990). *Cuestionario de Personalidad para Niños, CPQ*. Madrid: TEA.
- Powell, P. M. y Haden, T. (1984). The intellectual and psychosocial nature of extreme giftedness. *Journal on Gifted Education*. 6 (3), 131-133.
- Puleo, A.H. (1997). Algunas reflexiones sobre Género y Persona. En Alario Trigueros, T. y García Colmenares, C. (Coord.). *Persona, Género y Educación*. (23-30).Salamanca: Amarú.
- Plaza, J. F. (2005). *Modelos de varón y mujer en las revistas femeninas para adolescentes. La representación de los famosos*. Madrid: Fundamentos.
- Plaza, J. F. (2009). La globalización de la identidad de género en las revistas para adolescentes. *Revista Zer*. 14, 26, 129-144.
- Plucker, J. A., y Barab, S. A. (2005). The Importance of Contexts in Theories of Giftedness: Learning to Embrace the Messy Joys of Subjectivity. En R. J Sternberg y J. E. Dadvison (Eds) *Conceptions of Giftedness* (2º Ed., 201-216). Nueva York: Cambridge University Press.
- Plucker, J. A., y Stocking, V. B. (2001). Looking outside and inside: Self-concept development of gifted adolescents. *Exceptional Children*, 67 (4) 535–548.
- Preckel, F., Goetz, T., Pekrun, R., y Kleine, M. (2008). Gender differences in gifted and average-ability students: Comparing girls' and boys' achievement, self-concept, interest, and motivation in mathematics. *Gifted Child Quarterly*, 52 (2), 146-159.
- Prieto, M. D. y Castejón, J. L. (2000). ¿Quiénes son los Superdotados? En M. D. Prieto y J.L. Castejón. *Los superdotados: esos alumnos excepcionales*. (13-44). Málaga: Aljibe.
- Prieto, M. D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sánchez, C. y Bermejo, M. R. (2008). Inteligencia Emocional y Alta Habilidad. *Revista Española de Pedagogía*, 66, nº 240, 241-259.
- Prieto, M D. y Sternberg, R. J. (1993). Inteligencia. En L. Pérez (Dir): *Diez palabras clave en superdotados*. (45-82). Navarra: Verbo Divino.
- Raven, J. C., Court, J.H. y Raven, J. (2001). *Test de Matrices Progresivas RAVEN* (3º ed.). Madrid: TEA.
- Rayo, J. (2002). Síntesis de la normativa legal sobre el alumnado de altas capacidades en la Comunidad Autónoma Andaluza. En Jiménez, C. (Coord.) *La atención a la diversidad: Educación de los alumnos más capaces*. *Revista Bordón*. 54, (2 y 3). 479-487.
- Reed, T.E. y Jensen, A. R. (1992). Conduction velocity in a brain nerve pathway of normal adults correlates with intelligence level. *Intelligence*, 16, 259-272

Reis, S. M. (1999). Necesidades especiales de las niñas y mujeres muy inteligentes. En J. Ellis y J. Willinsky (1999). *Niñas, Mujeres y Superdotación. Un desafío a la discriminación educativa de las mujeres*. (62-78). Madrid: Narcea.

Reis, S. M. (2000). Decisiones y compromisos en mujeres superdotadas y con talento. *Revista Ideación*. 59-76. Valladolid: Centro "Huerta Del Rey".

Reis, S. M. (2002). Internal Barriers, Personal Issues, and Decisions Faced By Gifted and Talented Females. *Gifted Child Today Magazine Winter*. En <http://www.Trailblazercoaching.Com/Resources/Articles/Giftedness/Sally%20Reis%20Article.pdf>

Reis, S. M. (2005). Feminist perspectives on talent development: A research-based conception of giftedness in women. En R. Sternberg y J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. (2<sup>o</sup> Ed., 217-245). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Reiss, S.M. y Callahan, C.M. (1989), Gifted females: they've come a long way - or have they? *Journal for the Education of the Gifted*, 12, 99-117.

Reis, S. M., y McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go?. *Gifted Child Quarterly*, 44, 152-170.

Reis, S. M. y Renzulli, J. S. (2009). Myth 1: The Gifted and Talented Constitute One Single homogeneous Group and Giftedness Is a Way of Being That Stays in the Person over Time and Experiences. *Gifted Chil Quarterly*. 53. 233-235

Reis, S. y Smalls, (2001). Characteristics and Needs of Gifted Learners. En F.A. Karnes y S. M.Bean (Eds). *Methods and Materials for Teaching the Gifted and Talented*. Waco, TX: Prufrook Press.

Renzulli, J. S. (1978). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan*, 60 (5), 180–184.

Renzulli, J. (1986/2005). The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity. En R. J. Sternberg (Ed.), *Conceptions of giftedness*. (2<sup>o</sup> Ed., 246-279). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Renzulli, J. S. (2000). El concepto de los tres anillos de la superdotación: un modelo de desarrollo para una productividad creativa. En Y. Benito (Ed.). *Intervención e Investigación Psicoeducativas en Alumnos Superdotados*. (41-78). Salamanca: Amarú.

Renzulli, J. S. y Reis, S. M. (1992). El modelo de enriquecimiento triádico/puerta giratoria: un plan para el desarrollo de la productividad creativa en la escuela. En Y. Benito (Coord.): *Desarrollo y Educación de los Niños Superdotados*. (261-304). Salamanca: Amarú.

Renzulli, J. S., Sytsme, R. E. y Berm, K. B. (2003). Ampliando el concepto de superdotación de cara a educar líderes para una comunidad global. En J. A. Alonso, J. S. Renzulli y Y. Benito. *Manual Internacional de Superdotados. Manual para profesores y padres.* (71-87). Madrid: EOS.

Reyero, M. y Tourón, J. (2000). Reflexiones en torno al concepto de superdotación: evolución de un paradigma. *Revista Española de Pedagogía*, 215, 7-38

Reyero, M y Touron, J. (2003). *El desarrollo del Talento: la aceleración como estrategia educativa.* Coruña. Netbiblo S.L.

Reyzabal, M<sup>a</sup> V. (2002). *Respuesta educativa al alumnado con sobredotación intelectual. Guía para elaborar el documento individual de adaptaciones curriculares de ampliación o enriquecimiento.* Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería De Educación. Dirección General de Promoción Educativa.

Reyzábal, M<sup>a</sup>. V. (2002). Mujer y literatura. Apuntes para la conquista del derecho a crear mundos propios. En L. Pérez; L. Domínguez y E. Alfaro (Coord.). *Actas del seminario: situación actual de la mujer superdotada en la sociedad.* (115-139). Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Dirección de Promoción Educativa.

Reyzábal, M<sup>a</sup>. V. (2003). Marco General de Actuación con el alumnado de Altas Capacidades. En P. Domínguez, L. Pérez, E. Alfaro, y M.V. Reyzábal. *Mujer y Sobredotación: Intervención escolar.* (11-34). Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Dirección de Promoción Educativa.

Richert, E. S. (1991). Rampant Problems and Promising Practices in Identificación. En N. Colangelo y G. A. Davis. (Eds). *Handbook of Gifted Education.* Boston: Ally and Bacon.

Richert, S., Alvino, J. y McDonnell, R. (1982). *National Report on identification of Gifted and Talented Youth.* New Jersey: Educational Information Resource Center.

Rinn, A. N., Plucker, J. A., y Stocking, V.B. (2010). Fostering Gifted Students' Affective Development: A Look at the Impact of Academic Self-Concept. *Exceptional Children Plus*, 6 (4) <http://escholarship.bc.edu/education/tecplus/vol6/iss4/art1>.

Robinson, N. M. (2005). In Defense of a Psychometric Approach to the Definition of Academic Giftedness: A Conservative View from a Die-Hard Liberal. En R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds) *Conceptions of Giftedness (2<sup>o</sup> Ed., 280-294).* Nueva York: Cambridge University Press.

Robinson, N. M. (2008). The Social World of gifted children and youth. En Pfeiffer (Ed). *Handbook of giftedness in children. Psychoeducational theory, research and best practices.* (33-51). New York, NY US: Springer Science + Business Media.



Robinson, A y Clinkenbeard, P.R. (2008).History of giftedness: perspectives from the part presage modern scholarship. En Pfeiffer (Ed). *Handbook of giftedness in children. Psychoeducational theory, research and best practices*. (13-31). New York, NY US: Springer Science + Business Media.

Robison, N.y Noble. K.(1987/1991). Social-emotional development and adjustment of gifted children. En M. Wang, M. Reynolds y H. Walberg (Eds), *Handbook of Special Education: Research And Practice*, (4). (57-76). NY: Pergamon Prees.

Robinson, N. y Olszewski-Kubilius, P. (1997). Niños superdotados y talentosos. Temas para peditras. *Pediatric in Review*, 18, 337-341.

Roedell, W.C. (1984). Vulnerabilities of highly gifted children. *Roeper Review* 6, 127-130.

Roedell, W. C. (1986). Socioemotional vulnerabilities of young gifted children. *Journal of Children in Contemporary Society*, 18, 17–29.

Roeper, A. (2003). The Young Gifted Girl: A Contemporary View. *Roeper Review*, 25, N° 4, 151-153.

Rogers, K.B. (1986). Do the gifted think and learn differently? A review of recent research an its implications for instruction. *Journal for the Education of the Gifted*, 10, 17-39.

Rodríguez, R. I. (2002). Mujeres y superdotación: una visión histórica. En L. Pérez; L. Domínguez y E. Alfaro (Coord.). *Actas del Seminario: situación actual de la mujer superdotada en la sociedad*. (87- 102). Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Dirección de Promoción Educativa.

Rodríguez, R. I. (2002). Factores extrínsecos que inciden en el rendimiento deficitario de las mujeres. En L. Pérez; L. Domínguez y E. Alfaro (Coord.). *Actas del Seminario: situación actual de la mujer superdotada en la sociedad*. (103- 114).Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.

Runco, M. A. (2005). Creative Giftedness. En Sternberg, R. J., y Dadvison, J. E. (Eds) *Conceptions of Giftedness* (2º Ed., 295-311). Nueva York: Cambridge University Press.

Sacuzzo, D. P., Johnson, N. E. y Russell, G. (1992). Verbal versus performance IQs for gifted African-American, Caucasian, Filipino, and Hispanic children. *Psychological Assessment*, 4, 239-244.

Sadker, M. y Sadker, D. (1994). *Failing At Fairness: How America's Schools Cheat Girls*. Nueva York: Scribner's.

- Shavinina, L. V. y Kholodnaja, M. A. (1986) The cognitive experience as a psychological basis of intellectual giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 20(1), 3-35.
- San Juan, H. (1575) Examen de ingenios para las ciencias. En J. García Yagüe *El niño bien dotado y sus problemas*. 18. Madrid: CEPE.
- Sánchez, C. (2006). *Configuración Cognitivo-Emocional en Alumnos con Altas Habilidades*. Tesis Doctoral. Universidad De Murcia.
- Sánchez, E. (1999). *Identificación de niños superdotados en la Comunidad de Madrid*. Ministerio de Educación y Cultura. Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid. Fundación RICH. Fundación CEIM.
- Sánchez, E. (2003). *Los niños superdotados: una aproximación a su realidad*. Madrid: Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.
- Sarrió, M., Barberá, E., Ramos, A. y Candela, C. (2002): El techo de cristal en la promoción profesional de las mujeres, *Revista de Psicología Social*, 17, Nº 2, 167-182.
- Sastre I Riba, S. (2004). La superdotación a examen: un abordaje psicológico. *Revista Faisca*, 11; 5-15.
- Sastre i-Riba, S. (2011) Funcionamiento metacognitivo en niños con altas capacidades. *Revista Neurología*, 52 (Supl 1): S11-8.
- 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), 25-130.
- Sebastián Ramos, A. y Colaboradores (2005). La presencia de estereotipos de género en el sistema educativo como determinante del desarrollo personal y profesional. Madrid: Ministerio de Igualdad. Secretaría General de Políticas de Igualdad. Instituto de la Mujer.
- See, S. y Olszewski-Kubilius (2006). The emotional intelligence, moral judgement, and leadership of academically gifted adolescents. *Journal for the Education of gifted*. 30 (1). 29-67.
- Shore, B.M (2000). Metacognition and flexibility: Qualitative differences in how gifted children think. En R.C. Friedman y B.M. Shore (Eds), *Talents unfolding. Cognition and development* (167-187). Washington, DC: American Psychological Association.
- Shore, B.M, y Dover, A.C (2004), Metacognitive, intelligence and giftedness. En R.J Sternberg, (Ed). *Definitions and conceptions of giftedness*. (39-46).California: Corwin Press.

- 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* (133-147). Oxford: Pergamon Press.
- Siegle, D., Moore, M., Mann, R. L., y Wilson, H. E. (2010). Factors that influence in-service and preservice teachers' nominations of students for gifted and talented programs. *Journal for the Education of the Gifted*, 33 (3), 337-360.
- Silver, S. J., y Clampit, M. K. (1990). WISC-R profiles of high ability children: Interpretation of verbal performance discrepancies. *Gifted Child Quarterly*, 34, 76-79.
- Silverman, L. K. (1992). Desarrollo Emocional de los Superdotados a través del Ciclo Vital. En Y. Benito (Coord). *Desarrollo y Educación de los Niños Superdotados*. (165-172). Salamanca: Amarú.
- Silverman, L. K. (1993). Counseling Needs and Programs For The Gifted". En K. A. Heller, F. J. Mönks Y A. H. Passow (Eds.). *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. (631- 647). Oxford: Pergamon.
- Silverman, L. K. (1994). The Moral Sensitivity of Gifted Childrend and the Evolution of Society. Roeper Review: *Journal on Gifted Education*, 17(2), 110-116.
- Silverman, L. K. (1995). How Parents Can Support Gifted Children. *Highly Gifted Children*, 10, 4, 5-6.
- Silverman, L. K. (1996). Developmental Phases of Social Development. *Gifted Development Center*, Denver, CO. <http://www.gifteddevelopment.com>.
- Silverman, L. K. (1999). Sugerencias para investigaciones y programas de orientación. En J. Ellis y J. Willinsky (1999). *Niñas, Mujeres Y Superdotación*. Un desafío a la discriminación educativa de las mujeres. (234-237). Madrid: Narcea.
- Spearman, C. E. (1904). General intelligence objectively determined and measured. *American Journal of psychology*, 15, 206-221.
- Spearman, C. E. (1927). *The abilities of man*. London: Macmillan.
- Speirs Neumeister, K., Adams, C., Pierce, R., Cassady J. y Dixon, F. (2007). Fourth- grade teacher's perceptions of giftedness: implications for identifyng and serving diverse gifted students. *Journal for the Educatio of the gifted*. 30 (4), 479-499.
- Stern, W. (1911). *Intelligenz problem and schule*. Leipzig: Teubner.
- Steiner, H. H. (2006). A microgenetic analysis of strategic variability in gifted and average ability children. *Gifted Child Quarterly*, 50, 62-74.

- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: a triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press. (Traducción Sternberg, R. J. (1990). *Más allá Del cociente intelectual*. Bilbao: Desclée de Brouwer).
- Sternberg, R. (1986/2005). A triarchic theory of intellectual giftedness. En R. J. Sternberg y J. E Davidson, (Eds.). *Conceptions of Giftedness*. (2º Ed., 223-247). New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (Ed.). (2004). *Definitions and conceptions of giftedness*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press / National Association for Gifted Children.
- Sternberg, R (2004). Introduction to Definitions and conceptions of Giftedness. En R. J. Sternberg (Ed.). *Definitions and conceptions of giftedness*. (23-26). California: Corwin Press.
- Sternberg, R. J. (2005). The Wisc Model of Giftedness. En R. J. Sternberg y J. E. Davidson, *Conceptions of Giftedness*. (2º Ed., 327-342). Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2008). Triarchic theory of intelligence. En N. J. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of educational psychology* (Vol 2, 988-994). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sternberg, R. J., y Davidson, J. E. (1986/2005). *Conceptions of giftedness*. (2º Ed.) Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. y Grigorenko, E. L. (2002). The Theory of Successful Intelligence as a Basis for Gifted Education. *Gifted child Quarterly*, 46, 265–277.
- Sternberg, R., Grigorenko, E., Ferrando, M., Hernández, D., Fernández, C. Bermejo, R. (2010). Enseñanza de la inteligencia exitosa para alumnos superdotados y talentos. *REIFOP*, 13 (1). 111-118 <http://www.aufop.com>.
- Subirats, M. y Brullet, C. (1988). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer.
- Subotnik R. F. y Jarvin, L (2005). Beyond Expertise: Conceptions of Giftedness as Great Performance. En R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds). *Conceptions of Giftedness* (2º Ed., 343-357). Nueva York: Cambridge University Press.
- Swanson HL (1992). The relationship between metacognition and problem solving in gifted children. *Roeper Review*. 15 (1) 43-48.
- Sweetland, J. D., Reina, J. M., Tatti, A. F. (2006). WISC-III Verbal/Performance discrepancies among a sample of gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 50 (1), 7-11
- Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted Children. Psychological and Educational Perspectives*. (417-435). Nueva York: McMillan.

- Tannenbaum, A. J. (1986). Giftedness: A Psychosocial Approach. En R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds.) *Conceptions of Giftedness*. (21-32).Cambridge: Cambrigde University Press.
- Tannenbaum, A. J. (1993). History of Giftedness and Gifted Education in World Perspective. En K. Heller, F. Mönks y H. Passow (Eds): *Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon.
- Tannenbaum, A. J. (1997). The Meaning and Making of Giftedness. En N. Colangelo y G. A. Davis (Eds). *Handbook of Gifted Education*. (2ª Ed., 27-42).Boston: Allyn and Bacon.
- Tannenbaum, A. (2003). Nature and nurture of gitedness. En N. Colángelo y G. A. David (Eds). *Handbook of gifted education (3º Ed., 45-59)*. New Yok: Allyn and Bacon
- Taylor, R. L., Ziegler, E. W, y Partenio, I. (1984). An investigation of WISC-R Verbal Performance differences as a function of ethnic status. *Psychology in the Schools*, 21, 437-441.
- Terman, L. M. (1925). *Genetic Studies of Genius*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Terman, L. M. y Oden, M. (1947). *The Gifted Child Grows up: Twenty-Five Year's Followup of A Superior Group*. California: Stanford University Press.
- Terman, L. M. y Oden, M. (1959).*Genetic studies of genius: The Gifted Group at mid-life*. Univ. Press, Stanford.
- Thurstone, L. L. (1938). *Primary Mental Abilities (segunda reimpresión, 1957)*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Thurstone, L. L. y Thurstone, TH. G. (1990). *Test de Aptitudes Escolares. (6º ed)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Tomlinson-Kessey, C y Smith- Wimberry, C. (1983). Educational strategies and personality outcomes of gifted and nongifted college students. *Gifted Child Quarterly*, 27 (1), 35-41.
- Tourón, J., Fernández, R. y Reyero, M. (2002) Actitudes del profesorado hacia la superdotación. Implicaciones para el desarrollo de programas de formación. *Faísca*, 9, 95-110
- Tourón, J., Fernández, R. y Reyero, M. (2002). Identificación y diagnóstico de alumnos de alta capacidad. *Revista Bordón*. 54 (2 Y 3), 311-338.
- Trefinger, D. J. y Feldhusen, J. E. (1996). Talent Recognition and Development: Sucesor to gifted Education. *Journal for the Education of the Gifted*, 19 (2). 181-193.
- Unidad Europea de Eurydice (2006). Medidas educativas específicas para promover la sobredotación en los centros escolares europeos. Documento de trabajo. Madrid: Dirección General de Educación y Cultura.  
[http://www.edu21.cat/files/continguts/Medidas\\_educativas\\_sobre\\_superdotacion.pdf](http://www.edu21.cat/files/continguts/Medidas_educativas_sobre_superdotacion.pdf).

- Urban, K.K. y Sekowski, A. (1993). Programs and practices for identifying and nurturing giftedness and talent in Europe. En K. A. Heller, F.J. Mönks Y A. H. Passow (Eds), *International Handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press.
- Van Garderen, D. y Montagne, M. (2003). Visual-spatial representation: Mathematical problem solving and students of varying abilities. *Learning Disabilities: Research y Practice*, 18, 246-254.
- Van Tassell- Baska, J. (1998). Characteristics and Needs of Talented Learners. En J. Van Tassell- Baska (Eds). *Excellence in Educating Gifted and Talented Learners*. (173-191).Denver: Love Publishing.
- Van Tassell-Baska, J. (2005). Domain-Specific Giftedness. Applications in School and Life. En R. J. Sternberg y J. E Davidson (Eds.). *Conceptions of Giftedness*. (2ª Ed., 358-376).New York: Cambridge University Press.
- Vendramin, P., Valenduc, G., Guffens, C., Webster J., Wagner,I., Birbaumer, A., Tolar, M.,Ponzellini, A., Moreau, M-P. (2003) *Widening Women's Work in Information and Communication Technology: Conceptual framework and state of the art*, <http://www.ftu-namur.org/www-ict/>.
- Vernon, P. E. (1965). Ability factors and environmental influences. *American Psychologist*, 20, 723-33.
- Villuendas, Mª D y Gordo, A.J. (2003). *Relaciones de Género en Psicología y Educación*. Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Dirección General de Promoción educativa.
- Wallace, B. (1988). *La educación de los niños más capaces*. Madrid: Visor.
- Wallace, T. Y Walberg, H. (1987). Personality Traits and Childhood Environments of Eminent Essayists. *Gifted Child Quarterly*, 31 (2), 65-69.
- Watson, M., y MacMahon, M. (2005). Children's career development. A research review from a learnign perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 119-132.
- Webb, J. T. (1994). *Nurturing Social Emotional Development of Gifted Children*. ERIC Digest (No.E527).
- Webb, J. T; Gore, J.L, Amend, E.R, y Devries, A.R (2007). *A Parent's Guide to Gifted Children*. Arizona: Great Pretencel Press. Inc.
- Wechsler, D. (1993). *Escala de Inteligencia de Wechsler para niños- revisada (WISC-R)*. Madrid: TEA.

- Whitmore, J. (1985). Nuevos retos a los métodos de identificación habituales. En J. Freeman: *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. (115-138). Madrid: Santillana.
- Wilkinson S. C. (1983) Wisc-R profiles of children with superior intellectual ability. *Gifted Child Quarterly*, 37 (2), 84-91.
- Willinsky, J. M. (1999). Introducción: Niñas, Mujeres y Superdotación. En Ellis J. y Willinsky J (Ed). *Niñas Mujeres y Superdotación. Un desafío a la discriminación de las mujeres*: Madrid. Narcea S. M.
- Winner, E. (1996). *Gifted Children: Myths and Realities*. New York: Basic Books
- Winner, E. (2000) The origins and Ends of Giftedness. *American Psychological Association*. 55, 1, 159-169.
- Witty, P. (1958). Who Are The Gifted?. En N. B. Henry, (Ed.). *Education for the gifted. The fifty-seventh yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago, Illinois: University of Chicago Press.
- Yubero, S. y Navarro, R. (2010). Socialización de Género. En Amador, L.V. y Monreal, M.C. (Eds). *Intervención Social y Género*. (43-71). Madrid: Narcea S.A.
- Zarbatany, I., Hartman, D. P. y Gelfand, D.M. (1985). Why does children's generosity increase with age. Susceptibility to experimenter influence or altruism?. *Child Development*, 56, 746- 756.
- Zeidner, M y Schleyer, E.J (1999) Test anxiety in intellectually gifted school students. Anxiety, Stress, and Coping: *An international journal*, 12, 163-189.
- Ziv, A. (1977). *Counselling the intellectually gifted child*. Toronto, Ontario: University of Toronto Governing Council.
- Zuo, L. Y Tao, L. (2001). Importance of Personality in Gifted Children's Identity Formation. *Journal Of Secondary Gifted Education*, 12(4), 212-223.

## **.NORMATIVA Y LEGISLACION EDUCATIVA**

Declaración Universal de los Derechos Humanos. Aprobada por Naciones Unidas en la resolución 217 A (III) (1948). <http://www.derechoshumanos.net/normativa/normas/1948-DeclaracionUniversal.htm?gclid=Clieh5vajrACFYpjfAod9Trlsg>

Declaración de los Derechos del Niño (1959).

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales, Culturales, Civiles y Políticos, de 16/12/1966. Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966.

Convención sobre los Derechos del Niño. Resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (BOE 6-8-70).

Real Decreto 710/1982, de 12 de febrero, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo medio de la Educación General básica.(BOE-nº 90- 13-4 82).

Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (1989). Ministerio de Educación y Ciencia.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). (Boe nº 238- 4-10-90).

Decreto 213/1995, de 12 de septiembre, por el que se regulan los Equipos de Orientación Educativa, (EOE).

Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de los alumnos con necesidades educativas especiales.(BOE, nº 131 -2-6-1995).

Orden de 24 de abril de 1996 por la que se regulan las condiciones y el procedimiento sobre flexibilización con carácter excepcional del periodo de escolarización obligatoria para los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual (BOE,nº 107- 3 -5-1996)

ORDEN de 1 de agosto de 1996, se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. (BOJA, nº 99-29-8-1996).

Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de solidaridad en la Educación (BOJA Nº.140 – 2-12-99),

Ley orgánica de Calidad de la Educación de 10/2002, de 23 de diciembre, LOCE.(BOE, num.307, 24-12- 2002).

Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales.(BOJA nº 58, 18- 5- 2002).



Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE, nº 106- 4-5-2006).

LEY 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, (BOJA núm. 252, 26-12-2007).

Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docente públicos de Andalucía (BOJA Nº 167, 22-8-2008).

Consejería de Educación (2011). Plan de actuación para la atención educativa al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por presentar altas capacidades intelectuales en Andalucía. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación.

# ANEXOS

## CUESTIONARIO PARA PROFESORADO

### A) NOMINACIONES

Nomine a cinco niños/as de su tutoría que sean muy inteligentes

Nomine a cinco niños/as de su tutoría que posean una inteligencia normal a la media

Nomine a cinco niños/as de su tutoría que sean menos inteligentes

### B) CREENCIAS

Haga una relación capacidad intelectual-aprendizaje-rendimiento académico de los niños/as anteriormente citados

¿Qué características cree usted que posee un niño o niña de inteligencia muy alta?

Vocabulario

Razonamiento

Actitud

Motivación

Gustos e intereses

Relación con el tutor o tutora:

Relación con los compañeros de clase

Personalidad