



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

**ALTAS CAPACIDADES, PRECOCIDAD Y
AUTOCONCEPTO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA**

D. Alejandro Ortega Cotarelo

2019



ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

Tesis Doctoral:

ALTAS CAPACIDADES, PRECOCIDAD Y AUTOCONCEPTO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Dirigida por:

Dra. Carmen Ferrándiz García

Titular de Psicología Evolutiva y de la Educación

Dra. Rosario Bermejo García

Titular de Psicología Evolutiva y de la Educación

Presentada por:

D. Alejandro Ortega Cotarelo

Murcia, 2019

AGRADECIMIENTOS

Hace unos años, en el 2011, tuve la oportunidad de asistir a los galardones honoris causa de dos eminencias del mundo de la superdotación y el talento: Joseph Renzulli y Howard Gardner. Esta experiencia fue el chispazo, que me ha llevado a realizar el doctorado en esta línea de investigación en la que llevaba formándome desde el inicio de este siglo. La dilatada experiencia profesional dirigiendo un Departamento de Orientación Psicopedagógica en todas las etapas educativas, la disposición de formación continua, la implementación de proyectos para estudiantes con altas capacidades, y la competencia investigadora, desarrollada en el plan nuevo de la escuela de doctorado (EIDUM), han sido el marco de referencia donde se encuadra el presente trabajo. Conciliando el trabajo profesional y la actividad investigadora.

La chispa que pronto prendió en la amable acogida en el entorno al Grupo de Investigación de Altas Habilidades ya como doctorando de esta universidad en el curso 13/14, ha ido aumentando durante estos años. En verdad, son las personas que las componen, las que prestigian las instituciones, así que mi agradecimiento en primer lugar, a la Catedrática M^a Dolores Prieto y la Doctora M^a Carmen Ferrándiz y la Doctora M^a Rosario Bermejo por lograr guiarme durante estos 6 años de trabajo, investigación y buen entendimiento.

En segundo lugar, gracias a mi familia, amigos y compañeros de profesión por su apoyo, paciencia y generosidad para comprender la dedicación, que supone llevar a cabo este tipo de retos. Así como, todos aquellos que de alguna manera han formado parte de esta aventura profesional. Ojalá este trabajo que ya ha dado sus frutos a nivel personal, aporte un poco de luz en el apasionante ámbito educativo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN GENERAL

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPITULO 1: EL BRILLO DE LA INTELIGENCIA	13
1.1 Destellos Durante más de 20 Siglos	13
1.2 Conexiones entre Inteligencia y Altas Capacidades	17
1.3 Una Luz con Varias Intensidades y Contrastes	21
1.3.1. Definiciones de altas capacidades.	23
1.3.2. Talento y perfiles de excepcionalidad.	24
1.3.3. La superdotación, de bajo consumo.	26
1.3.4. La precocidad: los fulgores del alba.	29
1.4 Modelos que Iluminan la Excepcionalidad	33
1.4.1. El alumbramiento de los modelos psicométricos.	34
1.4.2. El deslumbramiento de los modelos cognitivos.	42
1.4.3. Un giro hacia el exterior: los modelos socioculturales.	57
1.4.4. Gagné y el desarrollo del talento.	60
1.5 Revolución Led: Castelló y la Provisión de Recursos	65
1.5.1. Diferencias entre la capacidad y la habilidad.	66
1.5.2. Los perfiles intelectuales y un protocolo de identificación.	67
1.6 Conclusiones	73

CAPÍTULO 2: EL BOSQUE DE LA VIDA: EL AUTOCONCEPTO Y LA EXCEPCIONALIDAD	77
INTRODUCCIÓN	77
1.1 Un Terreno Arado: Antecedentes	78
1.2 La Buena Semilla: Terminología Sobre el Autoconcepto	80
1.2.1. Definiciones del autoconcepto.	81
1.2.2. La autoestima.	85
1.2.3. El egocentrismo.	87
1.3 Las Raíces del Yo: la Formación del Autoconcepto	89
1.3.1. Etapas en el Desarrollo del Autoconcepto.	90
1.4 El Tronco del Yo: Modelos del Autoconcepto.	93
1.4.1. Modelo de autoconcepto general.	94
1.4.2. Modelo multidimensional.	96
1.5 Las Ramas del Yo: Dimensiones Del Autoconcepto	101
1.6 Las Flores del Yo: el Autoconcepto y la Excepcionalidad	105
1.6.1. Modelos que consideran el autoconcepto.	107
1.6.2. Factores moderadores del autoconcepto.	111
1.7 El Fruto Maduro: Estudios Sobre el Autoconcepto y las Altas Capacidades	112
1.7.1. El metaanálisis de Hoge y Renzulli.	114
1.7.2. Los metaanálisis de Litster y Roberts.	116
1.7.3. La investigación del autoconcepto en España.	119
1.8 Conclusiones	121

SEGUNDA PARTE: TRABAJO EMPÍRICO

CAPÍTULO 3: TRABAJO DE CAMPO	129
1.1 Diseño de la Investigación	129
1.1.1. Planteamiento.	129
1.1.2. Objetivos.	130
1.2 Método	131
1.2.1. Participantes.	131
1.2.2. Instrumentos de evaluación.	131
1.3 Procedimiento	137
1.3.1. Temporalización.	137
1.3.2. Protocolos de identificación de altas capacidades.	140
1.4 Análisis de los Resultados	143
1.4.1. Estadísticos descriptivos básicos.	144
1.4.2. Identificación de perfiles de excepcionalidad.	148
1.4.3. Estudio sobre los cambios y estabilidad de los perfiles de excepcionalidad.	164
1.4.4. Estudio del autoconcepto y la excepcionalidad.	169
1.4.5. El autoconcepto en los distintos perfiles de excepcionalidad.	176
1.4.6. Valor predictivo del autoconcepto sobre el rendimiento.	178
DISCUSIÓN	179
CONCLUSIONES	197
IMPLICACIONES EDUCATIVAS	200
LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	202

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	205
ÍNDICE DE TABLAS	219
ÍNDICE DE FIGURAS	221

INTRODUCCIÓN GENERAL

Esta investigación titulada: “Altas capacidades, precocidad y autoconcepto en la Educación Primaria”, está dirigida a 3 aspectos referidos al estudio de las altas capacidades intelectuales. El primero trata de la identificación de perfiles cognitivos-creativos con excepcionalidad. El segundo del estudio de la estabilidad de la inteligencia y el tercero, sobre cómo se ven y se valoran los estudiantes con altas capacidades y sus compañeros.

En la actualidad y en etapas anteriores, la inteligencia humana se ha considerado como una facultad que nos diferencia de otros seres vivos, permitiendo adquirir conocimientos, la adaptación al medio que nos rodea, planificar y prever situaciones, tomar decisiones, resolver problemas de todo tipo, aprender de la experiencia, aplicar lo aprendido a situaciones nuevas, incluso, la posibilidad de conocerse y de dirigir el comportamiento. Por ello, es comprensible que la inteligencia sea uno de los constructos que sugiere más interés y está entre los temas más estudiados desde las diferentes áreas del saber cómo la medicina, la biología, la filosofía, la educación o la psicología, entre otras disciplinas.

Desde el inicio de su estudio hasta ahora, ha ido cambiando la noción de inteligencia, y seguramente seguirá progresando ya que en la medida en que avanza la historia y la investigación, van surgiendo nuevos enfoques. Como afirman (Sternberg, Conway, Ketron, & Bernstein, 1981) todos coinciden en considerar a una persona como inteligente, por su capacidad para resolver problemas de todo tipo, el manejo del lenguaje y la apertura a la innovación.

Es en el año 2006, cuando aparece en la normativa educativa oficial, el término de “altas capacidades”, que se atribuye a las personas con una elevada dotación intelectual. A

su vez, comprende diferentes perfiles de excepcionalidad (la precocidad, el talento y la superdotación) que también, han sido definidos por expertos con múltiples matices, al ritmo de la investigación. Todo ello, ha llevado a emplear amplia terminología, o también usos generalizados que, en mayor medida, aún predomina en la práctica educativa y en el manejo social habitual.

Por otra parte, el autoconcepto como elemento central de la personalidad, también ha originado multitud de estudios. En síntesis, el autoconcepto, posibilita en el ser humano: llegar al conocimiento propio, la adaptación e interacción con el mundo en que vive y genera la energía que guía a la acción. Por todo ello, es decisivo en el desarrollo personal, familiar, profesional y en la integración social.

Del mismo modo que en el caso de la inteligencia, a lo largo de estos últimos siglos, se ha dado un avance importante en el estudio de yo, aportando enfoques, definiciones, elementos y dimensiones variadas, cada vez más confirmadas de modo empírico. En especial, cobra interés en los casos de altas capacidades intelectuales, ya que por circunstancias que comentamos más adelante, pueden provocar: un bajo autoconcepto, estima dañada o egocentrismo que afecta a toda la persona y a su contexto, por lo que conviene detectarlas. Por ejemplo, como afirma Janos (1990), muchos estudiantes dotados se sienten diferentes de sus compañeros, lo que puede afectar a la adaptación al entorno y a las habilidades socioemocionales. También, Sanz (2014) señala como hay personas muy inteligentes que consideran sus cualidades de manera negativa, y sufren, deseando ser como los demás. También, Regadera (2011) advierte que el fracaso escolar puede llegar ante la falta de estímulos educativos. Sin embargo, estas situaciones bien encauzadas, ayudan al propio bienestar y a la madurez general.

El punto de encuentro entre los constructos de altas capacidades y el autoconcepto es precisamente que el desarrollo de la persona es integrador, a modo de conjunto activo

de sistemas de tipo: físico, mental, afectivo, espiritual y social. A pesar de que se pueda profundizar en cada dominio por separado, conviene recordar esta visión dinámica, pues en la práctica están vinculados. Quizá por ello, cada vez es más frecuente la consideración de los factores no cognitivos en los modelos y programas para los estudiantes con altas capacidades

La estructura del trabajo de investigación se compone de dos grandes apartados, el primero se dedica al marco teórico y el segundo enfocado al trabajo empírico. De una parte, el marco teórico lo comprenden a su vez, dos capítulos con varios subapartados. Los epígrafes del primer capítulo hacen referencia a la luz, al comienzo del apartado explicamos el sentido particular de cada uno. Al principio del capítulo sobre la inteligencia, revisamos las principales aportaciones a lo largo de la historia, seguidamente, tratamos el reciente constructo de las altas capacidades intelectuales (talentos, superdotación y la precocidad) que esta última, cobra especial interés por la edad de los estudiantes participantes en el estudio. Posteriormente, repasamos los modelos más representativos sobre altas capacidades, dedicado un espacio especial al modelo de Castelló y Batlle ya que es el enfoque teórico y práctico que subyace en el trabajo de campo.

El segundo capítulo del marco teórico, versa sobre el autoconcepto y la excepcionalidad; los títulos de los apartados se refieren a la naturaleza. Se inicia con una breve introducción que enlaza con el capítulo anterior. Seguidamente se expone la importancia, el papel y la descripción de la problemática pueden afectar al sobredotado. El segundo apartado recoge las definiciones de autores representativos y términos afines del autoconcepto, como la autoestima y el narcisismo. Después, el tercer apartado, lo dedicamos a la formación y la estructura del autoconcepto en las distintas las etapas de desarrollo a largo de la vida. Llegado a este punto, se exponen en un cuarto apartado, los

diferentes modelos sobre el autoconcepto y sus características. Además, dedicamos el apartado quinto a las dimensiones del autoconcepto (físico, personal, académico, familiar, social, control). En el sexto, se acomete la excepcionalidad y el autoconcepto, resaltando los modelos de altas capacidades con referencias al autoconcepto, y se explican las posibles dificultades para formar un buen autoconcepto de los estudiantes con perfiles de excepcionalidad, tanto las de tipo personal, como las originadas por el contexto. (Disincronía, rasgos específicos de carácter, cambio de roles sociales). En el séptimo apartado comentamos los estudios empíricos más destacados, en concreto, tres metaanálisis sobre el autoconcepto y los sobredotados. Además, hacemos un resumen de la investigación de este tema realizada en España. Finalmente, reflejamos las conclusiones del capítulo.

La segunda parte de la tesis doctoral comprende el estudio de campo realizado con 2 promociones de un gran centro escolar de la Región de Murcia. Se valoran con pruebas psicométricas en 2 ocasiones abarcando la etapa de Educación Primaria. En la primera, la mayoría de los estudiantes tienen una edad de 6 y 7 años, en la segunda valoración, tienen entre 10 y 12 años. Han participado en el estudio 295 estudiantes. De los que el 55% son niñas y las promociones también son parecidas siendo la de menor edad también el 55% del total.

El objetivo principal del trabajo de campo, pretende realizar un proceso de identificación de perfiles intelectuales con el objetivo de observar la plasticidad y la estabilidad de los perfiles intelectuales, especialmente de alta habilidad, a lo largo de Educación Primaria, mediante el procedimiento para identificar alumnado con altas capacidades de la Región de Murcia basado en el protocolo de identificación de Castello y Batlle (1998). Un segundo propósito es aplicar los criterios de identificación del

procedimiento renovado en 2017 en esta Comunidad para comprobar las implicaciones de ambos procedimientos.

Otro objetivo importante, consiste en estudiar el autoconcepto de los estudiantes para averiguar si existen diferencias significativas entre el alumnado con altas capacidades y sus compañeros. También, se averigua la relación de 6 dimensiones del autoconcepto con otras variables como el rendimiento, creatividad o potencial cognitivo. Además, se analiza el valor predictivo de las distintas dimensiones del autoconcepto sobre el rendimiento académico con el alumnado con altas capacidades. Tras el análisis de datos se dará paso a la discusión de los resultados, las conclusiones, así como a las limitaciones encontradas, las futuras líneas de investigación y las implicaciones educativas derivadas de este trabajo. Finalizará con las referencias bibliográficas y la relación de figuras y tablas ofrecidas para facilitar la comprensión de la tesis doctoral.

Como punto de referencia para este trabajo, recogemos una cita del reciente Informe del Consejo Escolar del Estado sobre la situación del sistema educativo:

El alumnado que presenta altos niveles en todas o algunas de las competencias intelectuales o que da muestras de precocidad a este respecto, identificado como alumnado con altas capacidades, presenta unas necesidades específicas de apoyo educativo. La Ley Orgánica de Educación, en el artículo 76, prevé su identificación y la detección de sus necesidades, especificando que corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para llevar a cabo estas tareas (Consejo Escolar del Estado, 2017, p. 214).

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPITULO 1: EL BRILLO DE LA INTELIGENCIA

1.1 Destellos Durante más de 20 Siglos

A menudo, hacemos referencia a la inteligencia con expresiones comunes que tienen que ver con “la luz”, como por ejemplo: brillante, lumbreras, lúcido, tiene muchas luces, etc. Por ello, los títulos de este primer capítulo están relacionados en modo metafórico, dándoles un sentido particular, que comentamos en cada momento. En este primer apartado, pretendemos resumir más de veinte siglos de historia en el que la inteligencia ha sido ampliamente estudiada, originando distintos “destellos” que han dado lugar a aportaciones importantes en este campo. Pensamos que dar esta visión panorámica facilita la comprensión, hasta llegar al concepto de altas capacidades intelectuales y los apartados posteriores.

La fuente de la psicología que es la disciplina que ha tomado la iniciativa en el estudio de la inteligencia, han sido las humanidades hasta el siglo XIX. Pensadores, filósofos, estudiosos, autores polifacéticos, han tratado de explicar la inteligencia humana. Así pues, comenzando por el florecimiento cultural de Grecia en el siglo V a.C., especialmente en Atenas, surgieron tres reconocidos filósofos: Sócrates, Platón y Aristóteles, que curiosamente, fueron maestros y discípulos, superándose el uno al otro. Sócrates es conocido entre otras cosas, por ser un famoso sofista y por el llamado método socrático. Ya en esta época se acierta a transmitir que la búsqueda de la verdad aporta conocimiento, que es en suma, lo que pretende la ciencia actual. Por su parte, Platón propone que pueden darse dos tipos de conocimiento, el sensible que se percibe a través de los sentidos por lo que dependen más del cuerpo y el conocimiento intelectual, que corresponde al alma entendida como la energía que dirige la vida. Esta visión la expresa desde una perspectiva dualista del cosmos (el sensible o material y el mundo de las ideas).

Seguidamente, Aristóteles cambia el planteamiento, entendiendo el intelecto como la capacidad para captar la forma común a las cosas y de cada cosa, separándola mentalmente de lo material, es decir, la abstracción, que hace posible pasar de lo particular a lo universal.

En la época romana, en cambio, a la inteligencia se le llamó de manera indiscriminada “intellectus”, capacidad de entender o comprender y también, con el término “ratio”, razón, por lo que se incorpora la idea del razonamiento como el acto de discurrir de la inteligencia. Así pues, se suceden aportaciones diversas a lo largo de los siglos, donde destacan especialmente dos figuras, la de San Agustín S. IV y de Santo Tomás S.XIII que aunque tienen ideas diferentes, también coinciden. Como afirma Martín (2007), los dos intelectuales afirman que hay dos modos de conocimiento, el sensible a través de los sentidos y el conocimiento racional que puede darse a su vez de dos maneras, bien a través de la ruta indirecta del discurso y la lógica o bien, por la ruta directa que responde a la intuición.

Los cambios culturales y filosóficos dieron lugar a dos corrientes de pensamiento al mismo tiempo. Una de ellas se gestó en Francia, conocida como racionalismo y la otra en Inglaterra, llamada empirismo. La corriente modernista iniciada por Descartes en el siglo XV llega hasta el XX. Descartes, impulsor del racionalismo, defiende que el conocimiento verdadero solo se puede alcanzar a través de la razón y que por tanto, los sentidos confunden. Sin embargo, la razón basta, para conocer la realidad de las cosas, empleando el método deductivo. De ahí la célebre afirmación: pienso, luego existo. En cambio, los pensadores británicos de los siglos XVII y XVIII rechazaron la omnipotencia de la razón, supeditándola a la información sensorial, a la experiencia. Así pues, la diferencia es que en la nueva ciencia, el papel principal corresponde a la experiencia y no a la razón; ya que se postula que sin la primera, no es posible el uso de la segunda. Por su

parte, Emmanuel Kant en el siglo XVIII, intentó mediar entre ambas corrientes, moderando la introspección del racionalismo y la visión materialista del empirismo. Su influencia estuvo presente en el comienzo de la psicología. La alternativa que Kant propone se conoce como idealismo trascendental. En lo que tiene relación con la inteligencia, el conocimiento humano es un proceso formado por dos facultades, la intuición sensible por la que captamos las impresiones sensibles y el entendimiento que nos permite pensar por medio de conceptos esa información, ósea el juicio. En las dos facultades existen conceptos a priori, a partir de los cuales se articulan las intuiciones sensibles en juicios inteligibles. Sin embargo, afirma que la razón se diferencia del entendimiento, que ocupa un lugar inferior.

En resumen, el legado de los pensadores y humanistas precedentes son los cimientos para continuar con acierto en el poso cultural y la ciencia de los tiempos actuales. Aunque las aportaciones de la filosofía y otras humanidades siguen añadiendo valor, a finales del siglo XIX es cuando la psicología toma la suficiente envergadura como para considerarse una disciplina con entidad propia.

El alumbramiento de la de la psicología llegó hacia finales del siglo XIX, como especialidad académica independiente, alejándose de las humanidades, para acercarse al ámbito de las ciencias. Generalmente se ha concebido el inicio formal de la psicología moderna desde 1879, cuando Wundt crea el primer laboratorio de psicología científica. Así, comienza una nueva rama del saber. A partir de este momento, se da un proceso de acercamiento a las ciencias naturales y el empleo de método científico por un lado, por el influjo de las corrientes modernistas citadas y por otro, para crear su espacio propio.

Las décadas siguientes son especialmente fructíferas, ya que aparecen las teorías cognitivas que se centra en la cuestión de ¿Cómo funciona la inteligencia? Este nuevo enfoque arroja una nueva vía que profundiza en los procesos mentales así como la

amplitud de criterios y otras dimensiones diferentes a lo estrictamente intelectual. Hasta entonces, los esfuerzos se condensaron en el estudio de la inteligencia y estaban centrados en ¿qué es o no es, la capacidad mental y cómo conseguir medirla? Desde la corriente cognitiva destacan autores como Piaget, que ha contribuido al conocimiento de la infancia y su desarrollo psicológico. Las investigaciones de Guilford, que demostró que el CI es sólo una parte de la inteligencia, y que está formada, por un conjunto de capacidades superiores. Esta nueva visión provocó dos corrientes de pensamiento. Por un lado, los que consideraban la inteligencia de modo general y unitario y la nueva tendencia, que habla de varias capacidades organizadas que interactúan entre sí y dan lugar a la inteligencia (se tratará con más profundidad en el apartado de los modelos psicométricos) A mediados de siglo XX, se propone otro cambio de enfoque promovido por R. Cattell, cuya atrevida propuesta fue, la existencia de dos tipos de inteligencia, la llamada fluida marcada por la herencia genética y la inteligencia cristalizada, condicionada por el aprendizaje y el contexto. Posteriormente, ha tenido gran repercusión en el campo de la personalidad. Si bien, desde la década de los 70, en los Estados Unidos, se desarrolló el campo de la investigación de la inteligencia de manera extraordinaria, tomando la iniciativa en los nuevos enfoques y modelos. Quizá, un elemento a destacar en este periodo, es el acento en la dimensión adaptativa y relacional de la inteligencia, respecto a la perspectiva individual y organizativa. Así pues, las teorías de la inteligencia exitosa de Sternberg, o de las inteligencias múltiples de Gardner, las teorías ambientalistas de Tannenbaum o Mönks y Van Boxtel, abrieron todo un abanico de posibilidades y nuevas líneas de investigación. Por eso tiene sentido que Colom y Pueyo (1999) destaque las décadas de los 80 y 90 como un resurgimiento de grandes propuestas en el estudio de la inteligencia, similar a la mostrada medio siglo antes. Actualmente, las teorías del talento y los enfoques multicriteriales predominan en el estudio de la excepcionalidad. Autores como Renzulli,

Gagné, Tourón, Freeman, Pfeiffer, Stanley, Olszewski-Kubilius, entre otros, marcan las líneas maestras, asumiendo el talento como el dominio destacado de capacidades sistemáticamente desarrolladas. Finalmente, la inteligencia estudiada desde otros ámbitos, como la inteligencia emocional, la neurociencia y la inteligencia artificial, ayudan a la mayor comprensión y conocimiento de funcionamiento mental humano. En esta última etapa se fomentan numerosas iniciativas y la creación de equipos multidisciplinares especializados en distintas universidades, que marcarán líneas básicas de desarrollo sirviendo de referencia para la normativa y la práctica educativa actual. A continuación, trataremos de ir esbozando en el siguiente apartado los intentos por definir la inteligencia y términos afines, partiendo de las aportaciones de expertos en el estudio de este constructo. Además, comentaremos los problemas encontrados en la comunidad científica para dar con una definición unánime.

1.2 Conexiones entre Inteligencia y Altas Capacidades

Dar con una definición de inteligencia completa y consensuada por la comunidad científica, ha sido uno de los propósitos de simposios y trabajos realizados hasta el momento. A pesar de los esfuerzos realizados para lograrlo, se han encontrado grandes dificultades ya que es un tema complejo y con múltiples aspectos a tener en cuenta.

Desde el ámbito de la psicología, en varias ocasiones, grupos de expertos han intentado un acuerdo para definir la inteligencia. Es el caso por ejemplo de Sternberg (1988), realizando una recopilación de los diferentes conceptos de inteligencia tomados de los simposios de 1921 y 1986 convocados para este propósito. Estas conclusiones son relevantes ya que se puede observar las visiones y cambios que se dan en un área científica concreta durante 65 años. Se muestra en la Tabla 1, algunas definiciones de la inteligencia del simposio de 1921.

Las aportaciones quedaron resumidas por Reyero y Tourón (2000):

- En 1921, los rasgos destacados fueron los siguientes:

Los trabajos se centran principalmente en la problemática de los test mentales; Los temas de investigación se centran en el genio, el retraso mental, las aptitudes especiales (arte, música, etc.) y en aspectos relativos a la alta y baja inteligencia; El interés principal se centra más en los productos de la inteligencia humana (por ejemplo, hasta qué punto las personas contestan bien a los test de inteligencia) y por la utilidad de estos productos para la predicción del futuro rendimiento académico y profesional; La mayoría de los expertos que participan en el simposio pertenece al grupo de la psicología educativa, debido a que el constructo de inteligencia está estrechamente vinculado a los problemas de los test mentales y, por tanto, se considera algo propio de dicho grupo; Sus principales intereses se centran, por tanto, en las diversas clases de medición, especialmente del rendimiento académico.

Tabla 1 *Definiciones sobre inteligencia del simposio de 1921*

AUTOR	DEFINICIÓN DE INTELIGENCIA
Colvin	<i>Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas del ambiente</i>
Dearborn	<i>Capacidad para aprender de la experiencia</i>
Terman	<i>Habilidad para pensar de modo abstracto</i>
Thorndike	<i>Poder dar buenas respuestas desde el punto de vista de los hechos</i>
Thurstone	<i>Capacidad analítica, capacidad inhibitoria y perseverancia</i>
Woodrow	<i>Capacidad para adquirir capacidad</i>

Nota: Elaboración propia. Tomado de Benatuil (2007)

- En cambio, 65 años más tarde, en el simposio de 1986 se observa que:

Los trabajos se centran principalmente en las diferencias individuales en aptitudes humanas.; Los temas de investigación se centran en los problemas del retraso mental, del desarrollo de la inteligencia, del posible cambio de la naturaleza de la inteligencia a causa del desarrollo y de las diversas culturas, del contexto de la inteligencia y en otros temas dentro del área de la psicología cognitiva; El interés principal, no se extiende únicamente a

las diferencias individuales en los productos de las aptitudes, sino también a las diferencias en los procesos del funcionamiento mental; Los expertos pertenecen a grupos diversos, y manifiestan menor interés por la predicción y tienen mayor interés por comprender el constructo de la inteligencia; En la medida en que aparece el tema de la predicción, ésta se refiere tanto a los aspectos no académicos como a los académicos; En general, el campo de la teoría y de la investigación parece haberse ensanchado. El constructo inteligencia es algo interesante por sí mismo, aparte de sus aspectos predictivos.

En la Tabla 2 aparecen las definiciones más relevantes del simposio de 1986. A su vez, Sternberg y Detterman (1986) justifican la dificultad para definir de manera completa la inteligencia por su complejidad y sin caer en simplificaciones.

Tabla 2 *Definiciones sobre inteligencia del simposio de 1986*

AUTOR	DEFINICIÓN DE INTELIGENCIA
Anastasi	<i>La inteligencia es una conducta adaptativa</i>
Baltes	<i>La inteligencia está integrada por constructos específicos: capacidad mental innata, de almacenamiento, para resolver problemas, etc.</i>
Carrol	<i>La inteligencia es un concepto social que opera en el dominio técnico, académico o práctico</i>
Das	<i>La inteligencia es la suma de todos los procesos cognitivos (planificación, atención y codificación)</i>
Berry	<i>La inteligencia es adaptativa para cada grupo cultural permitiendo a los miembros del grupo actuar eficazmente en un contexto ecológico</i>
Detterman	<i>La inteligencia es un conjunto de aptitudes básicas inmersas en un sistema complejo de relaciones</i>
Eysenck	<i>La inteligencia se basa en la eficiencia de procesamiento neuronal</i>
Gardner	<i>La inteligencia es el conjunto de capacidades distintas que actúan de forma independiente acorde a las exigencias del medio</i>
Jensen	<i>La inteligencia es un factor general, inducción de relaciones o transformaciones mentales relativamente complejas</i>
Sternberg	<i>La inteligencia es un tipo de autogobierno mental superior</i>
Vernon	<i>La inteligencia es velocidad de procesamiento de la información y capacidad de retener información en la memoria inmediata</i>

Nota: Elaboración propia. Tomado de Benatuil (2007)

En este simposio el centro de interés fue la comprensión de la naturaleza de la inteligencia y de su funcionalidad. Como señala Benatuil (2007) el acuerdo más general en

el simposio de 1986 fue, el considerar la inteligencia como en términos de sistema, dado su complejidad. Según Sánchez Manzano (2007) y Pacho (2016), las 4 causas que dificultan un consenso entre los expertos sobre la inteligencia, y que quedan representadas en la Figura 1, responden a, por un lado, la disparidad en el concepto de inteligencia va cambiando según los enfoques y corrientes a lo largo del tiempo. El segundo problema son los criterios o puntos de corte a partir de los que se identifica a una persona como superdotada o talento. Además, la inteligencia no es algo físico, por lo que se puede valorar con diferentes modos y las interpretaciones de los resultados también son variados. El tercero de los problemas, ha venido de la primacía las capacidades cognitivas como fuente de la inteligencia, frente a otras habilidades intelectuales como las emocionales y las creativas que en las últimas décadas se ha investigado tanto.

Finalmente, el cuarto problema es el de la terminología, pues se usan diferentes conceptos para definir la inteligencia, alta capacidad, superdotados, los talentos, etc. de manera genérica. Incluso en una cultura o lengua un término hace referencia a un significado y en otra, tiene otro matiz. Incluso en un mismo país según la zona donde se vive la normativa educativa emplea unos conceptos u otros. Si bien, Sternberg (1985) afirma que el concepto de inteligencia ha sido contextualizado de muchísimas maneras diferentes.

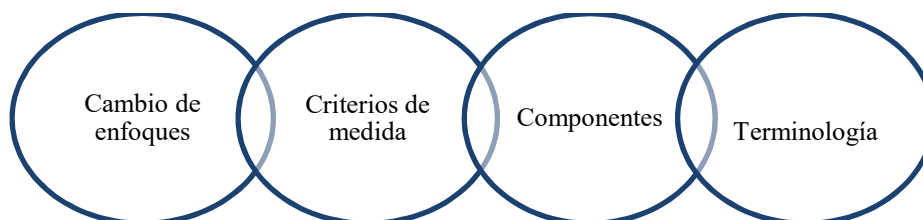


Figura 1. Dificultades de los expertos para consensuar la definición de inteligencia. Según Pacho (2016) (elaboración propia)

1.3 Una Luz con Varias Intensidades y Contrastes

Como veremos, la capacidad intelectual está muy relacionada con otros términos como talento, sobredotación y precocidad. A su vez, han ido apareciendo otros términos a fines, como “altas capacidades intelectuales” o “perfiles de excepcionalidad”, que aclararlos, ayuda a profundizar en los objetivos de la presente investigación. El título de este apartado tiene sentido en cuanto que, el estudio de la inteligencia se encuadra en términos y normativas que la regulan. Las primeras referencias en normativa educativa que aparecen respecto a la superdotación, es como alumnado con necesidades educativas especiales en el año 1990. Más adelante, el termino altas capacidades intelectuales queda recogido en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), como alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, pero omite una definición precisa. Así pues, en el artículo 76 indica que:

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, así como programas de enriquecimiento curricular adecuados a dichas necesidades, que permitan al alumnado desarrollar al máximo sus capacidades (LOE, art. 76)

Este artículo se consolida en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Por primera vez aparece el término de “alumnos con altas capacidades “en sustitución de los anteriores empleados en las distintas normativas: superdotados intelectualmente y alumnos con necesidades educativas personales de sobredotación intelectual. Desde entonces, como afirman Comes, Díaz, Ortega y Luque (2012) se establece un concepto más amplio que comprende también a los estudiantes precoces y a los que manifiestan talento. En la Tabla 3 se puede observar las

últimas leyes orgánicas con la terminología que recogen y las denominaciones correspondientes, así como las consideraciones básicas que concretan en la normativa.

Tabla 3 *De la sobredotación a las altas capacidades en la ley de educación*

	LOGSE 1990	LOCE 2002	LOE 2006	LOMCE 2013
Término	Sobredotación intelectual	Alumnos con superdotación intelectual	Alumnos con altas capacidades	Alumnos con altas capacidades
Denominación	Alumnos con necesidades educativas especiales (NEE)	Alumnos con necesidades educativas específicas (NEE)	Necesidades educativas específicas de apoyo educativo (ACNEAE)	Necesidades educativas específicas de apoyo educativo (ACNEAE)
Considera	-Respuesta educativa a las necesidades. -Recursos materiales y personales. -Ayudas complementarias a lo largo de su escolaridad	-Atención específica. -Respuesta educativa a través de: -Identificación y evaluación temprana de sus necesidades	-Atención temprana -Planes de actuación	-Planes de actuación -Programas de enriquecimiento curricular.

Fuente: Adaptado de Vázquez (2016)

Valadez, Betancourt y Zavala (2006) citado por (López, 2016) encuentran trabas en los términos relacionados con altas capacidades, ya que en numerosas publicaciones científica, se intercambian términos o se usa de manera diferente a la original en las traducciones desde distintos idiomas, lo que crea confusión. Desde hace unas décadas, se insiste en ampliar la visión exclusivamente cuantitativa de la capacidad intelectual como criterio de clasificar las altas capacidades.

1.3.1 Definiciones de altas capacidades.

Las definiciones actuales amplían estas manifestaciones, como se puede comprobar en las 3 definiciones muy esclarecedoras de autores reconocidos, que exponemos a continuación: la primera tomada de la National Association for Gifted Children (NAGC) de los EE.UU en la revisión de 2012. Comentado por (Tourón 2012; 2018)

Personas de alta capacidad son aquéllas que demuestran un nivel de aptitud sobresaliente (definido como una capacidad excepcional para razonar y aprender) o competencia (desempeño documentado o rendimiento que los sitúe en el 10% superior, o por encima, respecto al grupo normativo) e uno o más dominios. Los dominios incluyen cualquier área de actividad estructurada con su propio sistema simbólico (las matemáticas, la música, el lenguaje...) o su propio conjunto de destrezas sensorio motrices (la pintura, la danza, los deportes...). Se puede destacar de esta definición, la consideración de la aptitud o la competencia en uno o más dominios para determinar alta capacidad, si llega al menos al centil 90 en cualquier actividad estructurada.

Mostramos una segunda definición propuesta por Pfeiffer:

Alumnos con altas capacidades son aquellos que, cuando los comparamos con otros estudiantes de su misma edad, experiencia y oportunidades, muestran una mayor probabilidad de alcanzar logros extraordinarios o sobresalientes en uno o más dominios culturalmente valiosos para una sociedad determinada (Pfeiffer, 2017, p. 270)

Varias ideas se condensan en esta definición: la primera, respecto a que es un potencial que se desarrolla con el tiempo dando lugar a cambios que dependen de la madurez, las oportunidades y la experiencia vivida. Una segunda observación, es que no siempre se manifiesta de manera idéntica y sobresaliente. Finalmente, que esa manifestación de alta

capacidad es valorada en la sociedad donde vive. En resumen un potencial en desarrollo, dinámico, demostrado y reconocido.

Otra definición que indica y refuerza un cambio de planteamientos que se está originando, es la siguiente:

La alta capacidad consiste en una potencialidad intelectual elevada que es lo que la caracteriza, no un rasgo de personalidad ni una conducta escolar o un rendimiento concreto. Esta potencialidad inicial, multidimensionalmente configurada, debe cristalizar a lo largo del desarrollo y tiene un funcionamiento cognitivo que distingue intelectualmente a estas personas respecto de las de capacidad intelectual media. (Sastre-Riba, 2008, p. 13)

En esta ocasión, se destaca un potencial intelectual con diversas dimensiones que se van forjando progresivamente y se distingue por el funcionamiento cognitivo diferente a los demás. Con la advertencia de evitar confundirlo con el alto rendimiento académico, rasgos de personalidad o de conductas escolares. Acentúa también, el funcionamiento mental más eficiente y desde el enfoque de la neurociencia.

1.3.2 Talento y perfiles de excepcionalidad.

Para mostrar con la mayor claridad posible los términos más usados y las diferencias respecto a las personas que manifiestan excepcionalidad. Según Martín y González (2000) en una publicación del Ministerio de Educación afirman que:

- El talentoso se considera a los alumnos que muestran habilidades específicas en áreas muy concretas. Así se puede hablar de talento académico, talento matemático, talento verbal, talento motriz, talento social, talento artístico, talento musical, talento creativo. Es el resultado de mostrar alta competencia en un ámbito o campo. Además la combinación de talentos, dan lugar a otros más complejos como el talento académico o el figurativo

- El superdotado son los alumnos que, al presentar un nivel de rendimiento intelectual superior en una amplia gama de aptitudes y capacidades, aprenden con facilidad cualquier área o materia. Todos los superdotados en sus primeros años por lo menos, destacan en varias áreas o tienen un número de talentos determinados.
- La precocidad se da en alumnos que muestran cualidades de superdotación o de talento a edades tempranas y que posteriormente, en la adolescencia o adultez, no mantienen esa diferencia significativa respecto a su grupo normativo en edad. La mayoría de los alumnos superdotados, aunque no todos, son precoces. Pero no existe relación directa entre precocidad e inteligencia ni tampoco se da la relación a cuanto más precocidad mayor inteligencia. Se incide en el ritmo de desarrollo evolutivo.
- El prodigio sería el sujeto que realiza una actividad fuera de lo común para su edad. Produce algo que puede competir en un campo específico con los adultos. Por tanto, se caracteriza por la competencia específica prematura y admirable.
- Se considera un genio a la persona que debido a sus excepcionales capacidades en inteligencia y creatividad ha producido una obra importante para la cultura en que vive y que la sociedad reconoce y exalta. Se caracteriza por la competencia general y específica. La persona que dentro de la superdotación y compromiso con la tarea, logra una obra genial. Antes se identificaba al genio con un C.I. extraordinario, superior a 170/180. De ahí que sea errónea la comparación entre "genio" y "superdotado". A veces al superdotado se le exigen actuaciones propias del genio.
- La eminencia se atribuye a la persona que debido a la perseverancia, oportunidad, suerte, etc. ha producido una obra genial sin que el nivel intelectual sea el factor determinante.

Como acertadamente afirma Pfeiffer (2015) la definición y la perspectiva del constructo de las altas capacidades, condiciona los procesos de identificación. De ahí la importancia del marco teórico.

1.3.3 La superdotación, de bajo consumo.

Acometemos ahora, el perfil de superdotación como constructo específico por sus particularidades. Aunque hasta hace unas décadas, se considera así, en todos los casos, que alcanzan un cociente intelectual de 130 o superior, actualmente, es la combinación de varios criterios los que hace posible este perfil de excepcionalidad y su identificación. La Guía científica de las altas capacidades, publicada en 2014 por el Consejo Superior de Expertos de Altas Capacidades, es un documento abalado por numerosos expertos, afirma que la alta capacidad se configura por múltiples componentes, lo que da lugar a perfiles intelectuales como el talento o la superdotación que muestran un funcionamiento diferencial cuantitativo y cualitativo en el aprendizaje y en las funciones ejecutivas. Otra referencia interesante es la de Prieto (2008) cuando aclara como el concepto de superdotación es mucho más que la elevada capacidad intelectual, sino que también contiene diferentes habilidades divergentes, habilidades específicas y otras de tipo social, deportivo o artístico, idea que comparten: (Castelló y Batlle,1998; Gagné, 1995; Marland 1972 y Renzulli, 1978) A su vez, la neurociencia también se ha especializado en el estudio de los cerebros más capaces, respecto a las características físicas como funcionales con herramientas novedosas como la neuroimagen.

Los avances en el estudio del cerebro y la mente afectan directamente la mejor comprensión de la inteligencia y de las altas capacidades. Como afirma Marina (2012), el conocimiento acerca del cerebro nos permite saber sus posibilidades y la manera de cuidarlo.

De este modo, el perfil de superdotación se entiende como la configuración cognitiva más compleja y con mayores posibilidades. La neuropsicología ha aportado valiosos conocimientos sobre la superdotación y los otros conceptos relacionados. La afirmación más aceptada por la comunidad científica es que el cerebro del superdotado es más eficiente. Es decir, emplea menos recursos cognitivos y resuelve de manera más eficaz que los demás. En este sentido, la publicación de la guía científica de las altas capacidades (2014), viene a ser un referente que destaca los siguientes hallazgos de las características de las personas superdotadas, caracterizadas por:

La existencia de diferencias físicas del grosor cortical en el desarrollo mayor a los 6 años respecto a su edad y menor a los 12 que el resto; Una mayor eficiencia neural de funcionamiento que comporta la activación selectiva; Mejor activación simultánea de las zonas relacionadas con la resolución de la tarea; Un menor consumo metabólico cortical; La mayor mielinización en las neuronas y la gran riqueza de redes sinápticas.

Además, Garlick (2003) recoge como la plasticidad neuronal y el desarrollo de conexiones neuronales en respuesta a la presión del ambiente son propias de los superdotados. También, según Colom et al. (2006), las personas con inteligencia muy altas, poseen también mayor cantidad de materia gris que implica a las áreas como el lenguaje, la atención y la memoria.

Bastantes investigaciones más, han encontrado diferenciación en el cerebro de los más capaces, como recogen De La Cruz y Tirapu (2011), que enuncian los hallazgos relevantes sobre el cerebro del superdotado (ver Tabla 4). Así pues, Hindze hace unos 50 años mayor un mejor riego arterial. Además, Shaw et. al., (2006) más recientemente, en un estudio longitudinal con resonancia magnética, observaron que el desarrollo del cerebro de los niños con inteligencia superior, tenía un patrón distinto al de los otros. La investigación de Jin (2006, 2007) muestra que emplean con mayor efectividad los recursos intelectuales

en procesos cognitivos complejos. Asimismo, según Sastre-Riba (2008) los sujetos de inteligencia superior, utilizan menos zonas no específicas y distribuyen mejor los recursos cognitivos necesarios. También presentan una actividad más específica y simultánea de las redes selectivamente activadas y una mayor eficiencia que puede relacionarse con una mayor mielinización neuronal, luego una mayor velocidad de conducción neuronal.

Por lo tanto, en las tareas complejas De la cruz y Tirapu (2011) encuentran que los superdotados tienen mejores funciones ejecutivas para resolver los problemas complejos, elegir las estrategias más adecuadas, consiguen mayor gestión de la información y para inhibir los recursos cognitivos que no se precisan para la tarea.

Tabla 4 *Diferencias en el cerebro del superdotado*

ASPECTO	MANIFESTACIÓN	CONSECUENCIA	AUTOR	FECHA
Riego arterial	Mayor caudal de riego	Más fluidez	Hindze	1980
Plasticidad	Mayor plasticidad neuronal	Mayores posibilidades de conexión	Garlick	2003
Materia gris	Aumento	Atención, memoria, lenguaje	Colom et al.	2006
Córtex prefrontal	Diferente patrón de desarrollo	Menor a 6 años y mayor a los 12. Sinapsis.	Shaw et al.	2006
Procesos cognitivos complejos	Eficiencia en uso de recursos	Redes neuronales	Jin et al.	2006, 2007
Actividad cerebral	Menor consumo, Bajo nivel de ondas Alfa	Menor esfuerzo Coherencia, focalización	Jausovec, Corta	2000 y 2011
Gran Activación	Robusta activación de la red fronto-parietal	Mayor rapidez de ejecución	Lee	2006
Activación Específica y simultanea	Conexiones más eficaces, focalización	Mayor capacidad para la transmisión de información	Sastre i Riba	2008
Sinapsis	Mayor mielina	Más agilidad sináptica	Sastre i Riba	2008
Estrategias cognitivas	Mejores modos de procesar	Mayor efectividad	De la cruz y Tirapu	2011

Fuente: Elaboración propia

1.3.4 La precocidad: los fulgores del alba.

Este apartado aborda con más hondura dos aspectos importantes que pueden darse en los alumnos de altas capacidades, especialmente en la edad escolar primaria. La precocidad, que sería en sentido figurativo, los fulgores del inicio del día o de la infancia, donde esa luminosidad va dominando la escena, anunciando de nuevo, la mañana. En el caso de la precocidad, los alumnos muestran niveles superiores a los esperados para su edad, en las etapas iniciales de la escolaridad o desarrollo. Así pues, teniendo en cuenta que el alumnado que participa en esta investigación corresponde a la etapa de Educación Primaria, y se han realizado dos valoraciones tanto en los inicios como finalizando la etapa, nos parece oportuno profundizar en este perfil ya que la precocidad es una de las manifestaciones de excepcionalidad incluida dentro del constructo de altas capacidades que comparte con el talento y la superdotación, según la normativa educativa vigente.

Una primera definición oficial de la precocidad queda definida, en un monográfico del Ministerio de Educación como “son alumnos que muestran cualidades de superdotación o de talento a edades tempranas y que posteriormente, en la adolescencia o adultez, no mantienen esa diferencia significativa respecto a su grupo normativo en edad” (Martín, González y cols.2000, p. 19) Sin embargo, pueden darse diferentes situaciones respecto a la precocidad y la alta capacidad. La primera, la más acuñada, es que consiste en estudiantes manifiestan precocidad, pues maduran antes, pero esa ventaja desaparece con el tiempo, es decir no consolidan sus buenas capacidades años después. Un segundo grupo, son los casos de estudiantes que manifiestan precocidad y confirman los perfiles de altas capacidades años después. La tercera opción, corresponde a los casos de alta capacidad que no han manifestado precocidad previamente.

De la literatura científica explorada se pueden distinguir varias posturas respecto a la precocidad: un primer grupo, son los que defienden que la precocidad es un tipo de la

alta capacidad, que se manifiesta en la infancia, por un desarrollo temprano. Así pues, la precocidad sería de tipo evolutiva y pasajera. Relacionada con la edad. Para Castelló y Batlle (1998) en la precocidad se accede antes a los recursos intelectuales básicos, pero el estudiante no consigue más ni mejores niveles después del desarrollo cognitivo. Además, varios autores concretan límites de edad para escoger uno u otro perfil, es el caso de Calero y García (2011), al concretar la edad de los 13 años como momento a partir del cual se debe diagnosticar como talentoso o superdotado ya que podría confundirse con precocidad. También Castelló (1995), concreta el periodo de desarrollo alcanzado en los 12 o 13 años de edad. Así pues, la precocidad se trataría de una cuestión de madurez temprana, pero no un nivel mental superior. Esperando que las habilidades del niño precoz se normalizan con el resto. Unos años después, Castelló (2008), advierte de evitar confundir la precocidad con las de altas capacidades, que sólo se puede estimar una vez finalizada la maduración cerebral. Según la Guía Científica de las Altas Capacidades (2014), la precocidad intelectual, se da en las etapas de desarrollo de la infancia, cuando los recursos intelectuales se activan de manera diferente a la normal, principalmente por dos causas: el mayor ritmo de desarrollo o las mejores aptitudes que la media a partir de los 14 años de edad, cuando finaliza el desarrollo cognitivo. Por tanto, es una manifestación de la inteligencia que implica las dimensiones cognitivas, emocionales y motivacionales de las personas.

Un segundo grupo de autores, afirman que la precocidad como rasgo que apunta excepcionalidad, que se da en la mayoría de los casos que posteriormente consolida la sobredotación intelectual. Así pues Terrasier (1993) respalda que los niños superdotados se caracterizan ante todo por la precocidad de su desarrollo intelectual. También, Benito (2008) argumenta que la mayoría de los niños superdotados son precoces, y suelen destacar en las áreas de dibujo y lenguaje, aunque no hay una relación directa entre la

precocidad y la inteligencia. Además en el monográfico del Ministerio de Educación publicado en el año 2.000 reafirma estas ideas y apunta que además, una mayor precocidad no indica una mayor inteligencia.

Para Tourón (2014) un niño de alta capacidad es, ante todo un niño precoz, ya que aprende a un nivel de competencia que otros más mayores. Tanto es así que, este autor asegura, que la precocidad es una de las notas que caracterizan la alta capacidad. Estas situaciones diversas podrían quedar explicadas al asumir que pueden darse varios tipos de precocidad, en función de los factores que activan los recursos intelectuales básicos y la promueven: Proponemos 3 tipos: la precocidad estructural o por potencial, la precocidad funcional o de habilidad y la precocidad por factor ambiental. Las tres modalidades pueden darse de forma combinada o que una de ellas, sea la que más destaque según las circunstancias del estudiante.

1.3.4.1 La precocidad estructural o por potencial.

Este primer tipo de precocidad es el más conocido y viene determinada por la maduración de la dimensión física del cerebro, de los cambios hormonales y la química corporal, de tal modo que favorece un desarrollo a un ritmo más rápido que los de una edad similar. Para Tannenbaum (1991) el niño en su desarrollo evolutivo puede ser precoz, mostrando de manera inusual para su edad, un desarrollo temprano en aptitudes como el habla, el desarrollo psicomotor. También, Balaguer (2015), afirma que los procesos evolutivos y la precocidad están siempre asociados. García y Abaurrea (1997) que contemplan precisamente diferentes perfiles, manifiestan la característica evolutiva de la precocidad es lo que la distingue de la superdotación y del talento. A su vez, en la investigación de Gamarra (2015) concluye que lo que caracteriza a la precocidad es el ritmo acelerado en algunas áreas o capacidades, sin llegar a niveles superiores.

1.3.4.2 La precocidad funcional o por habilidades.

Se manifiesta este tipo de precocidad por una disponibilidad de mayores recursos cognitivos o una articulación de estos, más eficaz, lo que favorece un mayor ritmo del aprendizaje del previsto. Varios autores apoyan esta manifestación de precocidad.

Así pues, Prieto, Sainz y Fernández (2012) afirman que los niños precoces son alumnos con mayor disponibilidad de recursos que sus compañeros que facilitan niveles superiores de desarrollo y de ritmo de aprendizaje. En su modelo, Castelló (2008) defiende también, este tipo de precocidad de habilidades que pueden originadas por dos efectos: por un lado, la maduración temprana y por otro lado, la articulación de recursos que logra habilidades menos comunes.

Un fenómeno típicamente diacrónico es el de la precocidad, caracterizado por la maduración de recursos de procesamiento con anterioridad a lo que es habitual. Como se ha indicado, ello no es garantía de que el número de recursos que acaben madurando sea superior al normal, aunque sí comporta que los recursos disponibles, durante algún período de la infancia, sean mayores a los recursos promedio de dicha edad (Castelló, 2008, p. 209)

Finalmente, advierte Case (1985) del efecto negativo que pueda tener un alumno con una precoz articulación de habilidades y disponibilidad de recursos pero sin embargo, no van acompañado de conocimientos y operaciones más complejas.

1.3.4.3 La precocidad por factores ambientales.

Los factores ambientales y contextuales pueden ser enormes facilitadores de la precocidad al recibir numerosos estímulos, experiencias y motivaciones que beneficien un desarrollo más rápido de lo esperado. También, las variables moderadoras como la familia, el colegio, las oportunidades a lo largo de la vida y la actitud del niño, pueden influir de manera decisiva.

“Las capacidades, las aptitudes y la inteligencia surgen como resultado de las experiencias, motivaciones y estilos de aprendizaje” (Tourón, 2004, p. 19). De acuerdo con Pfeiffer (2017), los factores no cognitivos, tienen un impacto decisivo en el desarrollo del talento y en el aprendizaje de todos los alumnos, incluidos los más capaces. Asimismo, Kaufman (2013) asegura que el afloramiento de altas capacidades es posible por un entorno estimulante y propicio. Con todo lo dicho, otros factores moderadores pueden influir a la hora de determinar la precocidad. Uno de ellos es el temporal o cronológico, que puede afectar especialmente en los primeros años de la escolaridad, donde pueden coincidir en un mismo curso compañeros de hasta un año de diferencia en edad, según el mes de nacimiento. Este aspecto en edades tempranas, es un condicionante importante. Esta desigualdad, que tiene relación con el proceso de maduración, se va reduciendo conforme se avanza en la infancia. Otro factor que se produce, son los ritmos y rasgos diferenciales entre sexos, ya que como es sabido, las niñas tienen ventaja respecto a los niños en el ritmo de maduración general, siendo más lento en estos. Así pues, podrían darse simplemente en condiciones normales, distancias de hasta año y medio en un aula. De ahí, la importancia no sólo de un buen proceso de identificación sino también, de un acertado diagnóstico. Llegados a este punto, se continúa con los modelos más representativos de las altas capacidades intelectuales.

1.4 Modelos que Iluminan la Excepcionalidad

Siguiendo la propuesta de autores como (Castelló, 2001; LLor, 2014) mostraremos la división de los diferentes enfoques del estudio de la inteligencia y de la alta capacidad que facilita la comprensión de los modelos propuestos principalmente en Europa y Estados Unidos, divulgándose a toda la comunidad científica, aunque en cada nación al ritmo de las corrientes culturales y las posibilidades de investigación. Aunque la excepcionalidad

recoge ambos extremos de la manifestación intelectual, nos referimos en este trabajo a los casos que sobresalen por encima de la media.

La revisión de los modelos y teorías más destacadas de alta capacidad muestran la perspectiva de las distintas corrientes psicológicas. Todas ellas han aportado interesantes aciertos. En muchos casos son complementarias y a la vez singulares, ya que adoptan enfoques diferentes.

1.4.1 El alumbramiento de los modelos psicométricos.

En los comienzos, la estadística aplicada a la psicología y a la educación, facilitó el avance en esta primera etapa donde se gestan las primeras teorías sobre la inteligencia.

1.4.1.1 El modelo monolítico.

En los inicios de la psicología se pretendió incorporar las características de ciencias experimentales, quizá con el afán de distanciarse de las humanidades y buscando su propio objeto de estudio, el del comportamiento y la conducta humana. De este modo, la base antropológica dio paso progresivamente a una etapa diferente, centrada en la búsqueda de datos y herramientas para la medida, pudiéndose entender que en esta fase se ponía mayor énfasis en los elementos o características de la inteligencia. En esta época, destacan varios autores representativos en el estudio de la inteligencia, son investigadores polifacéticos como Galton, que mostró gran interés por el estudio del ser humano y las diferencias individuales. Se consideraba que la inteligencia tenía gran carga genética y era poco flexible, en gran medida hereditaria a las generaciones sucesivas. Dedicó años a estudiar los aspectos físicos de la cabeza y del cerebro como el tamaño, la forma, el color, el peso, etc. ya que podrían ser condicionantes de la capacidad intelectual. En 1869, publicó su primera obra *Hereditary Genius*, que fue resultado de investigaciones sobre la carga genética en familias destacadas en la vida social. También, introdujo por vez primera, la estadística en la psicología. Aportando conceptos como correlación, distribución normal,

entre otras nociones. Se le considera el padre de la Psicología Diferencial. Como confirman Molero, Saiz y Esteban (1998) la psicología como ciencia aplicada vino de las pruebas de medición de la inteligencia.

Es por ello que los inicios del siglo XX, comprenden esta segunda etapa en la que el famoso término de cociente intelectual (C.I.) fue la chispa que aceleró la investigación acerca del potencial mental y la aparición de sólidas herramientas de medición. Un referente de este periodo son Binet y Simon, que recibieron el encargo del gobierno francés, para elaborar unas pruebas con el propósito de identificar a los niños escolarizados que presentaban retraso. Aporta la búsqueda de la medición más introspectiva, más allá de lo sensible o externo con instrumentos de medida. Así pues, las llamadas pruebas de inteligencia, fueron publicadas definitivamente en 1905. Años más tarde, en 1916, fue traducida al inglés por Terman, siendo una de las escalas más usadas y con revisiones sucesivas. Desde entonces, son conocidas como Test de Stamford-Binet. Otras aportaciones importantes fueron de fue la definición de edad mental, dada por Binet, entendida como la capacidad promedio estimada, a una edad determinada por lo que la edad mental puede diferir de la edad cronológica. Además se atribuye a Stern (1912) el famoso término de cociente de inteligencia (C.I.) que sintetiza en cifras, el grado de la inteligencia. En resumen, entre las figuras destacadas de este periodo, que entienden la inteligencia de un modo general y unitario destacan: Galton, Binet y Catell. Las aportaciones de estos autores han servido de base y punto de referencia para los trabajos posteriores. Se les atribuye la audaz tarea de abrir brecha en los primeros pasos de la evaluación psicométrica y la creación de los primeros test de medida intelectual. Eran personajes cultos, que destacaban por el dominio de varias áreas del saber.

Especial mención merece las investigaciones longitudinales sobre las personas superdotadas de Terman. Iniciadas en 1921, tras revisar las aportaciones de Binet,

actualizó la prueba modificando algunos ítems, incluyendo el nuevo concepto de CI, usando mejores métodos de estandarización. A esta herramienta se le llamó Stamford-Binet. Fue una de las pruebas más usadas en el ámbito de la educación y fuera de este. Ha sido actualizada después hasta en cinco ocasiones por sus colaboradores. Así pues, Rojo (1996) destaca el valor longitudinal del trabajo de Terman y enmarca los objetivos del magno estudio. “centra su trabajo en dos objetivos básicos: uno, el comparar el carácter estable de la inteligencia a lo largo de la vida del superdotado, y el otro, hacer patente la relación entre inteligencia y rendimiento” (p. 10)

Las investigaciones Terman y su equipo se publicaron en la obra *Genetic Studies of Genius*, repartida en cuatro volúmenes. La muestra la formada por adolescentes principalmente del estado de California, consideró superdotados a los estudiantes que alcanzaban en las pruebas un CI de 140 o superior. La muestra de alumnos identificados fue de casi 1.500, a los que se hizo un seguimiento a lo largo de más de 50 años. Es por tanto, el primer estudio longitudinal a gran escala. En ese momento el concepto predominante de la inteligencia se consideraba como un factor estable y general. Como asegura González (2015) el seguimiento de la muestra inicial fue del 90%.

Los resultados del estudio que menciona Papalia (2009) hacen referencia a que no sólo en la infancia eran que físicamente eran más altos, sanos, con mejor coordinación, sino que también, más populares, mejor adaptados, más que sus compañeros. Además como grupo, se conservó la superioridad cognitiva, escolar y vocacional una vez llegaron a ser adultos y ancianos. Según Peñas (2006) aunque Terman es conocido dentro del modelo de capacidades, muchos años después, admitió la influencia de rasgos ambientales y de personalidad que influyen en el rendimiento.

En el caso de Spearman, defiende la existencia de una aptitud común de la inteligencia implicada en la resolución de problemas, así como en todas aquellas tareas que

requerían el uso de la mente, al que llamó “factor g”. A través de la técnica del análisis factorial demostró la prueba empírica de la inteligencia general. Además, afirmaba que existen factores específicos, denominado “factores s”, que organizó en 3 grupos (verbal, visual y numérico) que estaban asociados a diferentes procesos específicos. Es decir, una inteligencia única que actúa a través de varios mecanismos según la tarea concreta que realiza. Como afirma Ferrándiz (2003) los autores de esta etapa centraban su interés en la medida de la inteligencia, con el afán de elaborar pruebas precisas, para conocer el C.I y predecir el rendimiento.

1.4.1.2 El modelo factorial.

Con los avances en las técnicas para manejar los datos a través de la estadística y la posibilidad de cuantificar, comparar y relacionar los datos obtenidos de los test, cobra importancia la capacidad mental como conjunto de factores, favoreciendo un nuevo modo de entender la inteligencia. Martín (2007) incide en el planteamiento empírico de esta corriente para valorar la inteligencia, tanto en las herramientas como en los análisis de los resultados.

“Los principios unitaristas del funcionamiento intelectual, son sustituidos por una conceptualización factorial de la inteligencia, entendida ésta como conjunto de habilidades múltiples e interdependientes en mayor o menor grado. Deja de hablarse de inteligencia y pasa a hablarse de inteligencias” (Genovard y Castelló, 1990, citado en Rojo 1996, p. 10) Entre los autores más representativos del momento, están Thurstone y Guilford, que postulan que se pueden definir diversas aptitudes diferenciales obteniendo puntuaciones concretas para cada una de ellas. Entre ellos estarían el razonamiento lógico, espacial, verbal y numérico. El primero, defendía que la inteligencia se manifiesta a partir la resolución de tareas concretas y que estas pueden ser medibles. De esta forma, Thurstone (1924) entiende las capacidades intelectuales especializadas como autónomas,

independientes y la manera en que se materializa el rendimiento cognitivo. Este autor, introdujo el modelo de las Aptitudes mentales primarias (PMA) formado por 7 habilidades básicas: Comprensión verbal, fluidez verbal, numérica, espacial, memoria, velocidad perceptual y razonamiento. Siguiendo su propuesta, elaboró un test que aplico realizando diferentes estudios que confirmaban su modelo. Una de las aportaciones valiosas de Thurstone es la disposición organizada de estos factores intelectuales, la complejidad que mostraban logrando establecer diferentes grados desde más genéricos a otros específicos. También, Gardner (2001) destaca del modelo de Thurstone, la relación y disposición de los diferentes factores que implica que cada uno de ellos como equivalentes formando una estructura heterogénea pero no una jerarquía de los factores. Este apunte tiene su importancia teniendo en cuenta el modelo posterior y los supuestos que expondremos más adelante.

El segundo, investigador destacado es Guilford, que también defendía la concepción de la inteligencia como un conjunto de capacidades cognitivas independientes. Este investigador, desarrolló su propio modelo a lo largo de los años 50 y 60 y fue revisado en continuas ocasiones, con modificaciones a través del sistema análisis factorial. El modelo se denominó Estructura del Intelecto. Las diferentes aptitudes que halló, las plasmó gráficamente en forma de cubo tridimensional. Los tres planos eran: a) las operaciones o procesos mentales implicados en la tarea (evaluación, producción convergente, producción divergente, memoria y cognición); b) la naturaleza de los contenidos mentales asociados (figurativo, semántico, simbólico y conductual) y c) la forma de la respuesta exigida o producto (unidades, clases, relaciones, sistemas, transformaciones e implicaciones). En un inicio propuso 120 factores, al ser independientes entre sí, no existían factores de orden superior. En varias versiones posteriores hasta 180 factores Guilford (1988). Una de las destacadas aportaciones de este

modelo es la diferenciación entre el pensamiento convergente y el divergente o creativo al que dedicó especial atención (ver Figura 2).

Como conclusión, Peña del Agua (2004) y Pérez (1995) confirman que las propuestas de (Guilford, 1967 y Thurstone, 1938) conceptualizan la inteligencia a modo de perfil de aptitudes distintas, que puede estar en algunos casos relacionado y en otros casos son independientes.

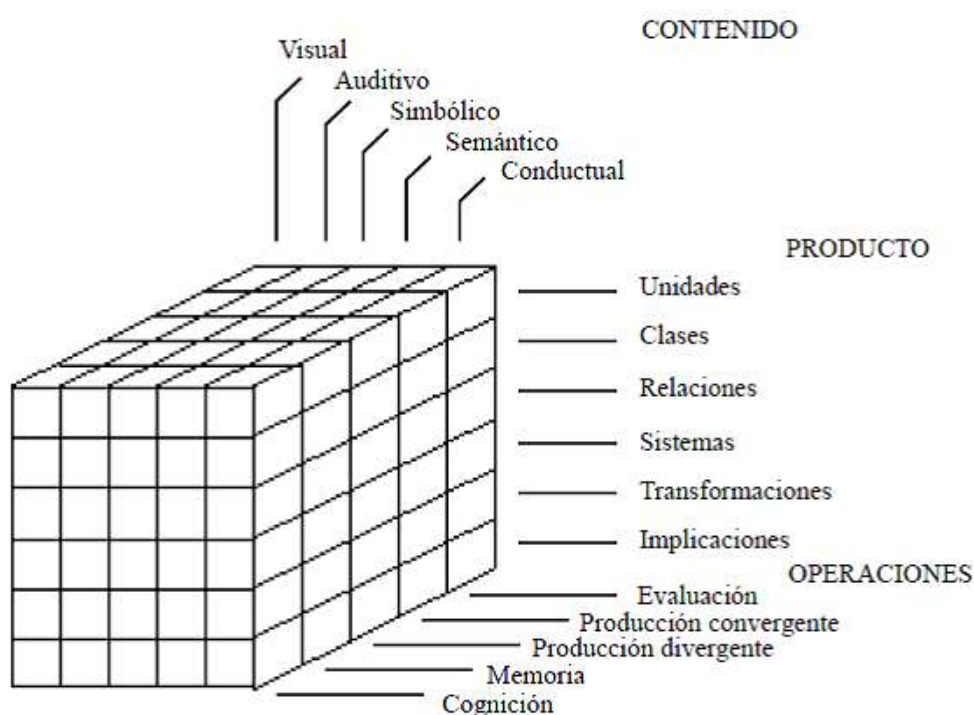


Figura 2 . Modelo de la estructura del intelecto de Guilford (Berk, 1998; 408)

1.4.1.3 El modelo Jerárquico.

Una tercera perspectiva, se fue consolidando que surgió en la llamada Escuela de Londres que inició Galton y fue continuada por Spearman, Burt y Vernon. Esta corriente considera la inteligencia como una estructura que está integrada de manera jerárquica.

También Raymond Cattell, partiendo del modelo de Thurstone, desarrolló una actividad científica con numerosos análisis factoriales de segundo orden, aplicados sobre

las aptitudes primarias. La propuesta de Cattell (1967) es una de las más completas y representativas del estudio diferencial de la inteligencia por la metodología aplicada tanto como por acudir a otras áreas de investigación como la fisiología o la psicología del desarrollo. Entre las aportaciones que surgen de los trabajos realizados, aparece la división en dos tipos de la inteligencia. Una sería la inteligencia fluida, más innata, responsable de las capacidades básicas de razonamiento y otros procesos mentales superiores. La otra, la inteligencia cristalizada, con más influencia ambiental, que indica de manera complementaria, las capacidades dependientes de los conocimientos adquiridos y por la experiencia del sujeto. Estas divisiones dieron lugar al modelo jerárquico de las capacidades intelectuales articulado en tres niveles. En el nivel inferior se sitúan las capacidades más específicas, (los factores primarios de Thurstone); en el nivel inmediatamente superior aparecen dos factores, denominados inteligencia fluida e inteligencia cristalizada; por último, en el tercer nivel surge un factor general que coincide con el factor g de Spearman Cattell, (1963). La formulación más acabada de esta propuesta se conoce como Modelo de Cattell-Horn.

Atendiendo a la relación jerárquica entre estos dos factores de segundo orden y los primarios de los cuales emergían, Horn y Cattell (1966) relacionaron la inteligencia fluida con el razonamiento inductivo, el razonamiento deductivo, la cognición de relaciones de figuras, la clasificación de figuras y la amplitud de memoria; la inteligencia cristalizada, por su parte, se consideraba representada por la comprensión verbal, el conocimiento mecánico, la aptitud numérica, la aptitud de juicio, y la evaluación de sistemas semánticos. En este segundo nivel aparecían además, otros factores de menor peso: la rapidez cognitiva, la capacidad de recuerdo y la visualización. Estos se solapaban en buena medida con la inteligencia fluida. Un sexto factor de segundo orden, más próximo al

temperamento que a las aptitudes intelectuales, apuntaba a la calidad del rendimiento y al cuidado puesto en la ejecución Horn y Cattell (1966).

Junto a los dos anteriores, cabe destacar el modelo de Carroll. Este investigador intenta sistematizar las principales aportaciones del análisis factorial al conocimiento de la inteligencia. Tiene especial relevancia ya que recogió más de 450 de estudios de 19 países. A partir de sus resultados, Carroll (1993) planteó un modelo de las habilidades cognitivas humanas organizado en tres estratos. La teoría está enfocada específicamente a los factores de segundo y tercer orden, planteándose como una buena solución para la estructura jerárquica de la inteligencia, representado en la Figura 3.

En sus distintos trabajos, Carroll utiliza generalmente el término habilidades cognitivas en vez de inteligencia. Para este autor, la habilidad cognitiva es aquella que está relacionada con algún tipo de tarea de procesamiento para una ejecución exitosa. Un atributo humano en el que aparecen variaciones interindividuales, como consecuencia de la ejecución en una tarea con un determinado grado de dificultad (Carroll, 1993). En cambio, inteligencia es un concepto social que opera en diferentes dominios como el académico, técnico, social y práctico. Cabe decir de acuerdo con LLor (2014) que la teoría jerárquica de Carroll de tipos de inteligencia, fluida y cristalizada de Horn y Cattell se han integrado en la teoría Cattell, Horn y Carroll, propuesta en el modelo de los tres estratos.

En conclusión, los test reflejan con fidelidad los presupuestos sobre los que se fundamentan estos instrumentos de medida y el modo en que queda enmarcado el concepto de inteligencia. En este apartado del enfoque psicométrico, hemos considerado la evolución de los inicios de la psicología científica que comenzó con la visión positivista, pasando por el experimentalismo, el tratamiento estadístico de los resultados y el valor adaptativo de la inteligencia. Damos paso a otro salto que supuso un cambio de paradigma.

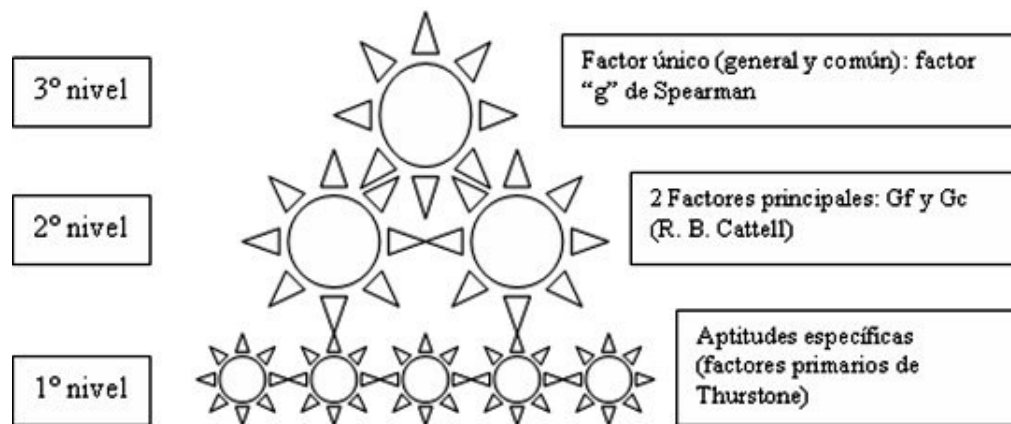


Figura 3. Modelo de los 3 estratos según Carroll (1993)

1.4.2 El deslumbramiento de los modelos cognitivos.

Una nueva óptica deslumbró en el conocimiento de la inteligencia humana que consistió poner el foco en los procesos y habilidades mentales, empleados para manejar la información y la resolución de problemas, etc. Así pues, se parte del presupuesto de que la inteligencia cuenta con una serie de componentes de procesamiento de la información que tienen diferentes niveles y funciones.

1.4.2.1 Piaget y el ascensor cognitivo.

El modelo de Jean Piaget es uno de los más influyentes en el siglo XX en la psicología y en la educación. En especial, centró su investigación en la maduración y desarrollo de la inteligencia a lo largo de la vida. Según Papalia (2009), la antesala a la revolución cognitiva fue la teoría de Piaget ya que profundizó en los procesos mentales, creando una teoría del desarrollo mental.

Este nuevo enfoque se ocupa del modo en que piensan los niños, es decir, de la manera en que la mente se adapta al ambiente y el modo en que opera. Así pues, describió el desarrollo cognitivo en cuatro etapas distintas, que son universales y se inician a partir de una capacidad innata. La existencia de cuatro estadios o períodos evolutivos que son el sensoriomotor, el preoperacional, el operacional concreto y el operacional formal. Las

cuatro etapas son secuenciales y comunes a todos, aunque puede haber diferentes ritmos individuales.

- La etapa sensoriomotora abarca desde el nacimiento hasta los dos años de edad aproximadamente. En este periodo la manera de aprender sobre sí mismos y su entorno es principalmente a través de los sentidos y el desarrollo de la actividad motora. Los sucesos agradables que va descubriendo actúan de refuerzo.
- La etapa preoperacional se da entre los 2 y 7 años de edad. Los niños avanzan en el uso del pensamiento simbólico, elaborando una serie de esquemas representacionales sobre personas, lugares, situaciones, pero sin poder utilizar aún la lógica. Es una etapa donde el juego y el lenguaje cobran gran protagonismo.
- La etapa de operaciones concretas es a tercera etapa del desarrollo cognitivo desde los siete a los cerca de los 12 años de edad, se da pensamiento lógico de tipo concreto, donde resuelven problemas cotidianos, pero no llegan a la abstracción.
- La etapa de las operaciones formales desde los 11 años en adelante. La persona puede pensar de manera abstracta, el razonamiento es más sofisticado, el adolescente piensa acerca de diferentes posibilidades, realiza hipótesis, saca conclusiones coherentes y elabora razonamientos más profundos que se consolidan a lo largo de su vida como adulto.

Según la teoría de Piaget, el crecimiento cognitivo ocurre a partir de tres procesos cognitivos interrelacionados: La organización, la adaptación y la equilibración. Estos dos primeros mecanismos mentales se dan a lo largo de toda la vida, en cambio la equilibración, ocurre sólo durante las transiciones entre estadios. Según Fischer y Rose (1994, 1995) el desarrollo cognitivo se hace posible por la maduración neurológica. Si

bien, los periodos de desarrollo y crecimiento acelerado son similares a los cambios de comportamiento propuestos por Piaget.

Las aportaciones de este autor son de gran importancia pero sin embargo, se le ha reprochado que el planteamiento de partida individual, así como la integración y asimilación del entorno. Otras teorías como la de Vygotsky conciben el crecimiento cognitivo como un proceso de interacción conjunto. También como dice Gardner (2001) La idea de inteligencia independiente de la cultura, está superada actualmente, entendiendo la inteligencia como el resultado de la interacción tanto de potencialidades, inclinaciones como de oportunidades y limitaciones de una cultura. De acuerdo con LLor (2014) Piaget es una importante referencia en el desarrollo de la inteligencia.

1.4.2.2 Renzulli y la interacción de los anillos.

Una de las teorías más asentadas en el ámbito de la superdotación y el talentos la de Joseph Renzulli conocida como la teoría de los 3 anillos (ver Figura 4). Desde 1978, está teniendo gran repercusión. La propuesta surgió como consecuencia de dilatadas investigaciones: entiende que la superdotación se puede desarrollar en algunas personas con una apropiada interacción entre la persona, su entorno o el área particular de trabajo. Esta visión parte de un enfoque multifactorial de la inteligencia y con un planteamiento educativo, con vistas a la aplicación de programas. El nombre del modelo de “los tres anillos” tiene que ver con los tres conjuntos de rasgos del marco conceptual. Estos rasgos son: la capacidad superior a la media, pero no necesariamente medida mediante las pruebas de inteligencia tradicionales, el compromiso con la tarea y la creatividad, implicadas directamente en las áreas de desempeño humano. Por tanto, se considera superdotado si alcanza por lo menos un percentil 75 en los tres rasgos.

La razón por la cual este rasgo se refiere a una “capacidad por encima de la media” y no a una “capacidad excepcional” o al “5% superior de la población” se debe a una serie de investigaciones que evidenciaron la no existencia de una clara relación entre aptitud académica y logro profesional. En otras palabras, estas investigaciones sugirieron, por encima de un determinado nivel de capacidad intelectual, los logros en la vida real dependen menos de un incremento en el nivel aptitudinal del sujeto que de otros factores más personales o volitivos como lo son, el nivel de creatividad o de implicación en la tarea (Renzulli, 2015, p. 109).

El nivel elevado de creatividad es entendido como la capacidad de pensamiento divergente que favorece la búsqueda de soluciones o alternativas diferentes en la resolución de problemas. Las personas con gran creatividad, muestran una gran capacidad inventiva de soluciones nuevas y originales. Los test de creatividad suelen valorar varias dimensiones como la fluidez, la originalidad, la flexibilidad y la elaboración de las tareas propuestas. El tercer elemento es el compromiso con la tarea y motivación para aprender que están relacionados con el interés y dedicación hacia tareas de diferente tipo o un para tema concreto, donde intervienen: la curiosidad intelectual, el afán de superación y el perfeccionismo.

Así Renzulli y Gaesser (2015) dejan claro que la alta capacidad intelectual no es una característica estable o absoluta, sino más bien se entiende como un conjunto de conductas que se pueden desarrollar dentro del marco de la resolución de problemas. Por ello, realmente sería un error decir que un estudiante tiene o no tiene alta capacidad.

En numerosas ocasiones se ha confundido el modelo de los tres anillos como un modelo de identificación de la superdotación, pero realmente el propósito de Renzulli desde el inicio en las siguientes revisiones de 1986, 2005, es diferente. “Fue diseñado expresamente

para un programa de intervención dirigido a desarrollar tanto el potencial académico como el creativo-productivo “(Renzulli y Reis, 1994, 1997, 2014).

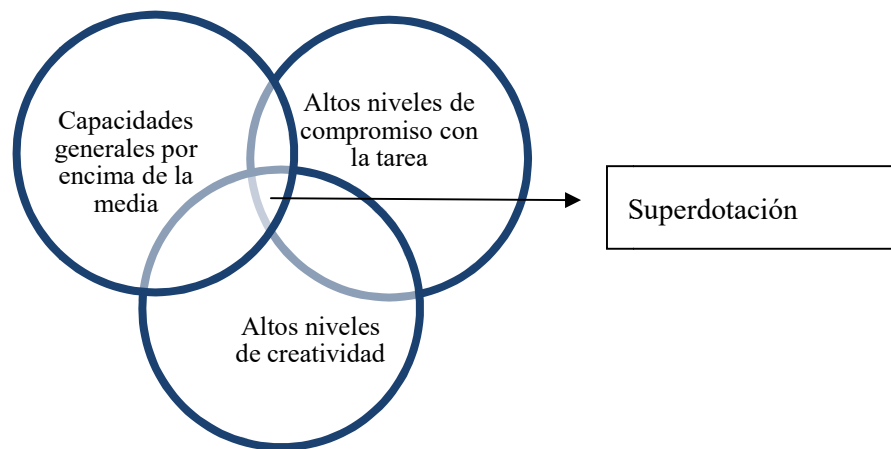


Figura 4. Modelo de los tres anillos de Renzulli (1978) (elaboración propia)

El aspecto más destacable de su teoría como comenta Renzulli (2015), es la interacción de los 3 conjuntos de rasgos lo que posibilita el inicio de cualquier proceso creativo-productivo cuando se dirigen a alguna área de desempeño concreta o a resolver determinados problemas. Además, estos conjuntos de rasgos se dan únicamente en ciertas personas, en determinados momentos y bajo ciertas circunstancias.

En posteriores revisiones del modelo se aportaron dos tipos de perfiles de superdotados: El considerado académico, por demostrar alto rendimiento en la escuela y el perfil de resolución práctica de problemas, más orientado a la resolución de problemas de la vida cotidiana. Así como Renzulli ve mayor estabilidad en la capacidad intelectual a lo largo de la vida, no ocurre lo mismo en los otros dos factores. De este modo Renzulli y Gaesser (2015) constatan que la creatividad y el compromiso con la tarea varían en función del contexto y las circunstancias que fomentan el desarrollo de estos rasgos. Donde se incluyen las experiencias educativas. Por todo ello, más adelante, completó el

modelo original con la consideración de los factores ambientales, no cognitivos (ver Figura 5).

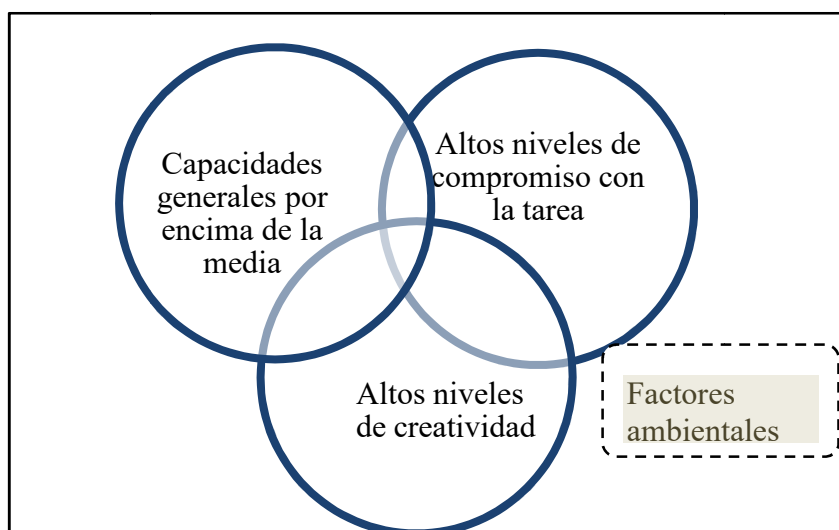


Figura 5. Versión revisada del modelo de los 3anillos, según Renzulli (2015) (elaboración propia)

El equipo de Renzulli en la universidad de Connecticut en EEUU, lanzo varias iniciativas para el desarrollo de programas dirigidos al alumnado con talento. También diseñó un modelo de identificación multicriterial con varios tipos de pruebas formales y no formales. Al modelo de identificación se le llamó “de puerta giratoria”.

En definitiva, para Renzulli una aproximación multicriterial significa mucho más que el establecimiento de puntos de corte en diferentes tipos de pruebas. El elemento crucial de un el juicio fundamentado de un ser humano en un sistema de identificación es que aspira a: desarrollar distintos perfiles y potenciales de alumnos y que a su vez, se centra más en el desarrollo de la capacidad creativo productiva, que en impartir clases para alumnos con un nivel más avanzado.

1.4.2.3 Gardner y las inteligencias múltiples.

Una de las teorías de la inteligencia con mayor éxito actualmente, es la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner que parte de un enfoque multimodal de la capacidad intelectual. Este planteamiento es novedoso, teniendo en cuenta las corrientes precedentes por lo que ha tenido tanta aceptación, como bastantes críticas. Howard Gardner, profesor de la Universidad de Harvard, se especializó en los ámbitos de la psicología y la neuropsicología. Su teoría parte de las investigaciones realizadas con pacientes con lesiones cerebrales. Tiene gran prestigio internacional y ha recibido numerosos premios. De acuerdo con LLor (2014), el fin de Gardner es el de ampliar el campo de la inteligencia, más allá de los test, ya que se había restringido a ese campo. Por lo tanto no procura desmentir los hallazgos previos de la inteligencia, sino de aportar otra visión que explique los resultados de sus trabajos empíricos.

Las aportaciones Gardner parten del estudio sobre los procesos neuropsicológicos del cerebro que le llevan a plantear la existencia de diversas formas de inteligencia, con frecuencia independientes entre sí, consideradas como capacidades de competencias demostrables en algún ámbito, que se manifiestan en la interacción del individuo con su entorno. Los criterios para definir las diferentes inteligencias tomados de los estudios de la neurología, psicometría, psicología experimental, cognitiva y del desarrollo, hacen posible describir cada inteligencia específica en términos de sus operaciones, su desarrollo y su organización neurológica (Ferrándiz, 2003, p. 14).

Con el objetivo de fundamentar los diferentes tipos de inteligencia Gardner, seleccionó 8 criterios que debía reunir cada una, para demostrar su existencia y su solidez: El aislamiento potencial por daño cerebral; La existencia de individuos prodigio, sabios y superdotados; Una operación nuclear o un conjunto de operaciones, identificables; La

historia característica de un individuo, junto con la ejecución experta definible; Una historia evolutiva y credibilidad evolutiva; Apoyo por parte los test de psicología experimental; Apoyo de los hallazgos psicométricos; Susceptibilidad, para codificar en un sistema simbólico. Más adelante, matizó el concepto de inteligencia. La define como “un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura” (Gardner, 1999, p. 45). Este cambio en el término de inteligencia está más relacionado con un conjunto de habilidades intelectuales dinámicas y modificables a lo largo de la vida, según la experiencia de cada persona y moldeadas por el entorno cultural. Es más, podría considerarse un comportamiento inteligente en una cultura y en otra diferente pasar desapercibida.

La teoría de las inteligencias múltiples es un programa abierto, según Gardner (1999), y este listado de ocho inteligencias podría ampliarse o reducirse con investigaciones futuras. La tipología que propuso Gardner, fundamentada en su modelo de las Inteligencias Múltiples, comprendió en un principio, siete tipos de inteligencia, que ayudan a especificar la configuración cognitiva, aunque actualmente se ha añadido dos más. Como afirman Gardner (1983, 1999, 2005b) y Pérez y Beltrán (2006), hay muchas maneras de ser inteligente, al menos, estas ocho: inteligencia lingüística, inteligencia lógico-matemática, inteligencia espacial, inteligencia corporal-kinestésica, inteligencia musical, inteligencia interpersonal, inteligencia intrapersonal, e inteligencia natural. Últimamente ha admitido la existencia de una más (inteligencia existencial) y tiene otras en perspectiva.

- La inteligencia lingüística, es la capacidad de manejar el lenguaje de manera eficaz. Está relacionado con el manejo de los recursos intelectuales para resolver tareas de tipo oral o escrito. Entre ellos se incluye la facilidad para discriminar los sonidos, aprender

idiomas, permite recordar, analizar, problemas, planificar, crear, contenidos verbales. Son cualidades especialmente necesarias en oficios como escritor, periodista, abogado, etc. Esta capacidad verbal, se combina con todas las demás, especialmente con la lógico-matemática y la cenestésica. Está localizada en los lóbulos temporal y frontal izquierdos. Las áreas cerebrales más destacadas son el área de Wernicke que favorece la comprensión y el área de Broca que es la responsable de la producción de la palabra hablada.

- La inteligencia lógica-matemática, corresponde a esta inteligencia, la facilidad para relacionar conceptos, realizar cálculos, operar con números, organizar ideas, sintetizar, establecer y comprobar hipótesis. Este tipo de inteligencia combina principalmente con la inteligencia espacial, lingüística, cenestésica y la musical. Desde el punto de vista biológico, está localizada en los lóbulos parietales izquierdos, las áreas de asociación temporal y occipital contiguas adquieren relevancia en el desempeño de esta inteligencia. Se ha demostrado que las lesiones en esa zona ocasionan bloqueos en la capacidad de cálculo, dibujo geométrico y la orientación. Estas habilidades son demandadas en oficios propios de ingenieros, filósofos, físicos, matemáticos, etc.

- La inteligencia espacial es el tipo de inteligencia que tiene que ver con el manejo de representaciones mentales y el pensamiento figurativo. Facilita el dominio del mundo de las imágenes, tan tolas percibidas del mundo exterior a través de los sentidos como las imágenes mentales propias. Es tipo de inteligencia son requeridas en oficios como arquitecto, pintor, conductor de vehículos. La inteligencia espacial se combina con todas las demás, especialmente con la lingüística, la musical y la cenestésica. Se localizan las regiones posteriores del hemisferio derecho, relacionadas con la visión.

- La inteligencia musical es la capacidad que facilita el manejo del lenguaje musical. Es decir las habilidades de percibir, discriminar, transformar y expresar sonidos. Es propia de músicos, cantantes, etc. Se relaciona con la inteligencia lógico matemática y la

cenestésica corporal. La Localización cerebral está en el hemisferio derecho, lóbulo frontal y temporal.

- La inteligencia corporal-cenestésica es la capacidad que muestra destreza para utilizar el propio cuerpo, tanto la expresividad gestual como en la coordinación o habilidad física. Oficios como actor, deportista, etc. Incluye las habilidades físicas específicas tales como: la coordinación, el balance, la destreza, la fuerza, la flexibilidad y la velocidad. Se relaciona con las inteligencias lingüística, espacial, emocional y pictórica, percepción, concentración y creatividad.

- La inteligencia naturalista es la capacidad para captar la comprensión de la naturaleza. Se refiere a la facilidad de identificar del lenguaje natural y la sensibilidad hacia el medio ambiente y los animales. Se relaciona con todas las demás inteligencias específicamente con la lingüística, musical y espacial. Está Localizada principalmente en el hemisferio derecho. Algunos oficios que requieren este tipo de inteligencia son los biólogos, veterinarios, jardineros, etc.

- Inteligencia intrapersonal es la capacidad para manejar los estados emocionales propios. Implica la reflexión, dominio de sí, y las habilidades para valorar de manera correcta los sentimientos, experiencias y logros personales. Así como el entorno. Implica la adaptación a las situaciones y el autoconcepto. Está ligada al temperamento. Interactúan y se relacionan con todas las demás, particularmente con la lingüística, la naturalista y la cenestésica corporal. Se localiza en los lóbulos frontales. Las profesiones que precisan de estas habilidades se encuentran los psiquiatras, psicólogos, etc.

- Inteligencia interpersonal es la inteligencia que facilita la relación con las demás personas y el manejo de las habilidades sociales como la empatía, la asertividad, etc. La buena formación del carácter tiene un papel relevante en el manejo de estos recursos intelectuales. Las inteligencias interpersonales interactúan y se relacionan con todas las

inteligencias, especialmente con la lingüística, la naturalista y la cenestésica corporal. Es necesaria para el ámbito familiar, laboral y social.

- Inteligencia existencialista y espiritual es la última inteligencia propuesta, aunque por confirmar. Está enmarcada en el ámbito de la percepción de uno mismo respecto al universo. La sensibilidad hacia la dimensión espiritual, trascendente y profunda del ser humano. Los filósofos, historiadores y los sacerdotes, son ocupaciones que precisan de este tipo de inteligencia.

Además, Pérez y Beltrán (2006) resaltan un asunto especialmente importante y es que las inteligencias múltiples son independientes unas de otras, pero interactúan conjuntamente de manera compleja. Cualquier actividad humana inteligente demuestra que en su ejecución se activan todas las inteligencias. Es decir, que cada persona tiene las ocho inteligencias y cualquiera puede desarrollar cada inteligencia en un adecuado nivel de competencia.

Después de explicar el término de “inteligencias” es interesante compararlo con el término “ámbito” que se entiende como el área en el que se pueden manifestar las inteligencias como la música, la danza, las relaciones con los demás, las matemáticas. Por lo tanto, cada ámbito requiere varios tipos de inteligencias que van más allá de una sola área y a su vez, en cualquier ámbito se pueden desarrollar varias inteligencias. Otro elemento a tener en cuenta es el de “campo”, que sería el constructo social que valora una serie de destrezas de uno o varios ámbitos que son evaluadas por las personas, instituciones, etc. Y que le dan un valor concreto. Para hacer más claro las relaciones entre los diferentes niveles, un ejemplo de esto podría ser el de un estudiante que participa en un campeonato de ajedrez organizado por la universidad de ciencias matemáticas y lo gana. Por tanto, se podría decir que un individuo inteligente puede resolver problemas en un

ámbito, cuyo trabajo es considerado como valioso o aceptable por los miembros reconocidos de un determinado campo. Quizá, la crítica más fuerte realizada a Gardner está relacionada con el término de “inteligencia” ya que muchos investigadores de este campo han manifestado que puede llevar a confusión, pues las llamadas inteligencias múltiples corresponden más bien, a las habilidades o talentos empleados por la psicología. Entre las grandes aportaciones que se derivan de la teoría de las inteligencias múltiples encontramos las que tienen que ver directamente con la práctica educativa. Gardner refuerza la idea de que cada persona es diferente y existen muchas maneras de aprender y también de enseñar, por lo que se puede enfocar la docencia combinando cada una de las inteligencias múltiples, ampliando una visión más rica y diversa.

En definitiva, son muchos los avances y las aportaciones que desde la perspectiva de Gardner se realiza al estudio de la alta habilidad, y que se pueden resumir, siguiendo a Hernández (2010) en que es un estudio de las manifestaciones de la excepcionalidad (precocidad, superdotación y talentos) y de la configuración y gestión de los recursos cognitivos; representa un esfuerzo alternativo al enfoque psicométrico por fundamentar de manera amplia el concepto de inteligencia; abre la posibilidad de diseñar medidas más individualizadas la identificación de los alumnos de altas habilidades, en la medida que permite tener en cuenta perfiles mucho más específicos de distintas inteligencias; puede ayudar a que todos los individuos alcancen el máximo desarrollo de su potencial, tanto en la vida profesional, familiar, como personal.

1.4.2.4 Sternberg y el callejero cognitivo.

Uno de los investigadores más destacados en el estudio de la inteligencia de estas últimas décadas es Robert Sternberg. Está considerado como uno de los 100 psicólogos más importantes del siglo XX según la Asociación de Psicología Americana. En un primer momento, propone la teoría triárquica de la inteligencia que busca dar respuesta a los

procesos cognitivos que hacen posible el procesamiento de la información y que favorecen los comportamientos inteligentes de las personas. Posteriormente, hace sucesivas revisiones y además del modelo pentagonal de la superdotación, reformula su teoría con la teoría de la inteligencia exitosa, que resulta otra propuesta innovadora.

1.4.2.4.1 La teoría triárquica.

La teoría de la inteligencia triárquica propuesta por Sternberg (1985) constituye una alternativa a los planteamientos tradicionales de la inteligencia humana para el estudio y respuesta educativa de los alumnos de altas habilidades (Sternberg et al., 2010). Por tanto, esta teoría, está enfocada al funcionamiento cognitivo de recogida de información, de procesamiento y de automatización así como los mecanismos de autorregulación necesarios para la adaptación al medio social donde vive como afirma Rojo (1996). La inteligencia es entendida como un sistema formado por diferentes tipos de componentes cognitivos que están estrechamente interrelacionados. La inteligencia funciona a través de operaciones complejas cognitivas que facilitan el proceso de la información a la hora de resolver problemas y de adaptación con el entorno. Estos procesos ejecutivos dan a los individuos el control de sí mismo y la pericia para actuar con eficacia.

El objetivo de la teoría triárquica, según Prieto y Sternberg (1991) es explicar la inteligencia en términos de tres subteorías: la componencial, que se refiere a las relaciones entre la inteligencia y el mundo interno o mental del sujeto, una segunda, la experiencial que intenta entender la inteligencia en términos de relaciones entre el individuo y su experiencia a lo largo de su vida y finalmente, la contextual, que considera la inteligencia en función de las relaciones del individuo con su modo externo o contexto.

Teniendo en cuenta la teoría triárquica se puede afirmar que se aleja de los planteamientos psicométricos factoriales que venían aplicándose, dando más importancia

al tipo de procesos y los cambios que se producen en el funcionamiento mental. Es decir, cómo mejorar el funcionamiento de la estructura cognitiva a través de habilidades y estrategias. Por ello no incluye niveles de desarrollo mental. También, abre la puerta hacia la importancia del contexto cultural y social en el desarrollo de la inteligencia. Así pues, servirá de punto de referencia para las teorías de la inteligencia emocional.

1.4.2.4.2 Modelo de la inteligencia exitosa.

Partiendo de la teoría anterior, se propone una nueva versión donde se confirma la existencia de una estructura cognitiva que posibilita el procesamiento de la información, la resolución de problemas y la toma de decisiones. De este modo, las habilidades intelectuales pueden combinarse de manera diferente en las distintas tareas, según los tipos de pensamiento que se requiera para afrontarlas. Por ello, se entiende como una estructura mental dinámica y flexible. Más tarde, Sternberg (1996; 1999) utiliza el término de inteligencia exitosa para el estudio de la competencia experta y el logro del éxito en la vida. Así pues, define la inteligencia exitosa como la habilidad para conseguir los objetivos marcados dentro de un contexto sociocultural y según unos parámetros personales (Sternberg et al., 2010).

Sternberg defiende la existencia de tres tipos de inteligencia o pensamiento que son: el analítico, el creativo y el práctico (ver Figura 6).

El pensamiento analítico: Se corresponde con los procesos implicados para resolver problemas conocidos en los que se precisan habilidad para analizar, juzgar, criticar, comparar y contrastar, evaluar y explicar. Es necesario destacar que la inteligencia analítica no es equivalente a la inteligencia académica, medida tradicionalmente por los test de inteligencia. De hecho, los test de inteligencia tradicionales miden sólo una porción de la inteligencia analítica (Hernández, 2010).

El pensamiento creativo: Tiene relación con el uso de componentes empleados para resolver problemas novedosos o en búsqueda de alternativas. Facilitan los procesos para imaginar, crear, inventar, explorar, descubrir. De acuerdo con Hernández (2010), la inteligencia creativa proporciona un puente entre las inteligencias analítica y práctica en un recorrido en el que los tres elementos interactúan de manera coordinada. Es necesario destacar que la inteligencia creativa es una parte de la creatividad humana, pero no todo su contenido.

El pensamiento práctico es el modo pasar a la acción, de resolver los problemas ordinarios o simulados de la vida real. Es necesario para utilizar, aplicar, resolver. También, supone aprender de los éxitos y de los errores propios o de los otros.

Dentro de la inteligencia práctica está implícito el conocimiento tácito, que Sternberg et al. (2010) explican que se caracteriza por estar orientado a la acción, adquirirse sin ayuda directa de otros y permitir a los individuos conseguir objetivos que personalmente se valoran. La adquisición y el uso de tal conocimiento parece ser importante para el funcionamiento competente en la vida cotidiana.

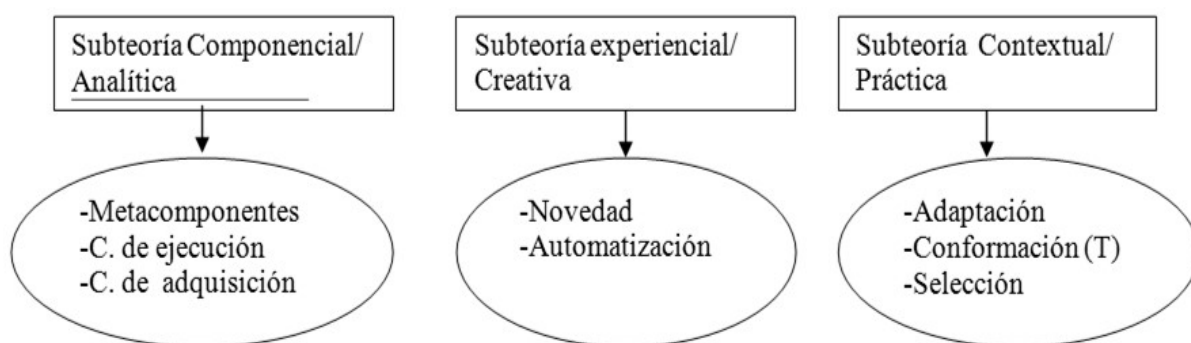


Figura 6. Modelo de la Inteligencia Exitosa (Sternberg, 1997)

El logro del equilibrio entre los tres tipos de habilidades sería lo que llevaría a la inteligencia exitosa, aunque cada uno puede tener su perfil y tipo de inteligencia más desarrollada. La competencia experta es definida como el proceso en curso de adquisición y consolidación de un conjunto de habilidades necesarias para alcanzar un alto nivel de pericia/ maestría en uno o más dominios del desempeño vital (Sternberg, 1999, 2000; Sternberg y Grigorenko, 2002); Cfr. Hernández (2010).

Para Sternberg la superdotación es dinámica y se orienta al grado de pericia en un área determinada la que denomina competencia experta. Esta visión rompe con la mentalidad tradicional que considera la inteligencia bastante estable a lo largo de la vida. A su vez, Hernández (2010), matiza que los superdotados y talentos consiguen llegar a ser unos expertos en un área determinada como consecuencia la interacción de habilidades de todo tipo, en el apoyo en sus fortalezas y en las tareas de compensación de otras habilidades menos desarrolladas.

El desarrollo de la competencia experta se desarrolla a través de 5 elementos cuando trabajan de manera constante en un área específica: Las habilidades metacognitivas: La ejecución de sus facultades (metacomponentes); las habilidades de aprendizaje de tipo consciente e inconsciente (componentes de adquisición del conocimiento); las habilidades de pensamiento: analíticas, creativas, prácticas (componentes de rendimiento); el conocimiento de dos tipos: declarativo o académico y el procedimental; la motivación que es el elemento emocional que impulsa al desempeño de la competencia.

1.4.3 Un giro hacia el exterior: los modelos socioculturales.

A la vez que se van consolidando las teorías cognitivas, el estudio de la psicología social, va cogiendo protagonismo desde las primeras propuestas como las de Thorndike (1920) que propone tres tipos de habilidades intelectuales para entender y manejar las

ideas, para los objetos concretos y para las personas. Cada una de estas tres tipos de habilidades, se corresponde con la inteligencia analítica, la mecánica y la social.

Este modelo que destaca el aspecto cultural, social en el aprendizaje y en el desarrollo de la inteligencia, encuentra en la antropología una disciplina válida para desarrollar este modelo. Es a partir de 1980 cuando empiezan a sobresalir aportaciones modelos y trabajos de investigación que complementan las aportaciones previas. La inteligencia social vendría a ser, el conocimiento que tiene el individuo sobre el mundo social y representa el esfuerzo de los individuos de resolver problemas diarios y de trabajar hacia la consecución de los objetivos marcados (Cantor & Harlow, 1994). También modelos ya comentados como el de Gardner o Sternberg, consideran las habilidades de interacción con el entorno como elementos importantes como es el caso de la inteligencias intrapersonal e interpersonal en un caso o la inteligencia práctica en el otro.

1.4.3.1 Mönks y Van Boxtel: La pieza que faltaba al puzle.

Algunos años más tarde, partiendo de la teoría de los tres anillos de Renzulli (1978), Mönks y Van Boxtel proponen el modelo de interdependencia triádica de la superdotación (1986), que incide en la importancia de los agentes sociales tanto como en las habilidades intelectuales, la creatividad y la motivación, rasgos para la identificación y la intervención del superdotado. De este modo, se realza como factor fundamental el contexto social en el que se desenvuelve cada individuo y la influencia tan grande que tienen los la familia, los amigos y la escuela. Así pues, las circunstancias y oportunidades que cada persona tiene en la vida marcan grandes diferencias entre unos y otros, incluso en algunos casos determinante (ver Figura 7).

Cada contexto comprende unos elementos físicos, culturales, sociales, etc. que definen el espacio en que los individuos actúan, se desarrollan, aprenden, se relacionan y viven. Por ello, es interesante tener en cuenta el valor que una cultura otorgue a unos productos y no a otros, de tal manera que unos rasgos en un lugar puedan ser considerados como propios de altas capacidades en otro lugar cercano no apreciarlo.

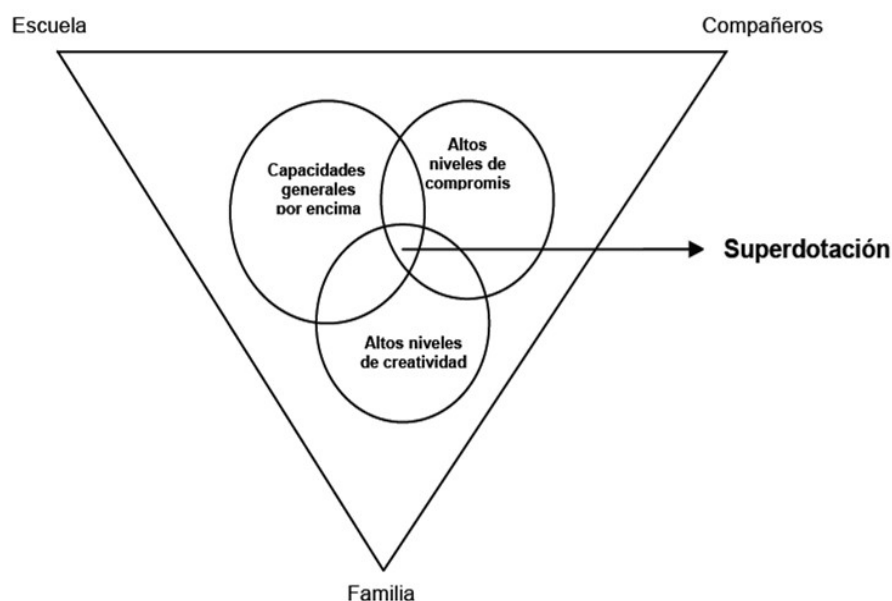


Figura 7. Modelo Tríadico de la superdotación (Mönks, 1986)

Como comenta Martín (2007) en la actualidad, la mayoría de las teorías de la inteligencia admiten la influencia del entorno como una de las funciones adaptativas de las capacidades intelectuales. Así pues, Tannenbaum (1991) señala que junto a la inteligencia, los factores de personalidad, los sociales y los culturales desempeñan un destacado papel en su realización para realizar el potencial se precisan unos mínimos en cada una de las cinco dimensiones siguientes: alta capacidad intelectual, aptitud o aptitudes específicas notables, rasgos o características no intelectivas como motivación y autoconcepto, entorno que estimule el talento y buena suerte en determinados periodos de la vida, como apunta (Jiménez, 2014).

1.4.4 Gagné y el desarrollo del talento.

Uno de los planteamientos más reconocidos en los últimos años es la propuesta de François Gagné, autor canadiense. La propuesta de Gagné ha quedado plasmada en un modelo de la superdotación y el talento que ha sido revisado y mejorado a lo largo de los años, y respaldan numerosos autores actuales. Afirma Gagné (2015) que casi todos los expertos reconocen el doble significado del término “alta capacidad”. La primera como formas emergentes de talento marcada por la herencia y la marca biológica y otra hacia el extremo contrario, como formas desarrolladas, llamadas “talento”. De acuerdo con Almeida, Fleith y Oliveira (2013) este planteamiento es similar a la inteligencia fluida y la inteligencia cristalizada, progresivamente a lo largo del tiempo.

Una de los propósitos claros de este autor es la de diferenciar la definición y rasgos de la dotación o capacidad y el talento ya que en muchas ocasiones se emplean como sinónimos. Así pues Gagné (2015) entiende por dotación o aptitudes, la posesión de capacidades naturales sobresalientes, expresadas de forma espontánea, sin entrenamiento en algún dominio, en un alto grado comparado con sus compañeros de su edad. Al menos en un grado de 10% superior. A su vez, también hace referencia a las capacidades intelectuales y no intelectuales normalmente medidas con pruebas psicométricas. Alta capacidad, equivaldría a la obtención de percentil 90 o superior. Las capacidades naturales actúan como “materia prima” para el desarrollo del talento. Sin embargo, el talento designa el dominio excepcional de competencias desarrolladas sistemáticamente (conocimientos y capacidades) en al menos un campo de la actividad humana, en un grado que coloca al individuo, por lo menos, entre el 10% superior de “compañeros” (en circunstancias similares de aprendizaje). Esto es, tiene una demostración práctica de una actividad a un alto nivel de pericia. Esto implica, que pueden darse numerosos talentos en los múltiples campos reconocidos.

Ambas definiciones comparten tres características comunes lo que ocasiona confusiones entre términos: Son capacidades humanas, hacen referencia a personas con altos niveles de desempeño, por encima de la media y realizan conductas destacadas. El modelo por tanto, consiste en concretar la transformación progresiva de dones en talentos.

1.4.4.1 El Modelo Diferenciado de Dotación y Talento (DMGT), (MDDT).

La revisión del modelo se realizó en 2007-2008 (ver Figura 8) Es un modelo reciente que integra las dos versiones anteriores, es conocido como Modelo Diferenciado de Dotación y Talento (MDDT). Asegura Gagné (2015) que es un modelo que parte de la base biológica y acaba en las competencias de alto nivel, siendo una versión sin fisuras. En pocas palabras, la emergencia del talento resulta de una compleja coreografía que es única para cada individuo, que se desarrolla mediante cinco factores causales: los dones, el talento, los catalizadores, el desarrollo del talento y la casualidad.



Figura 8. Modelo del MDDT (Gagné, 2015)

Los factores se describen a continuación:

- Los Dones (G): Corresponde a las capacidades naturales, destacan más fácilmente a menor edad ya que tienen menor influencia del ambiente. La facilidad y rapidez de aprendizaje son buenos indicadores de la velocidad progreso, y de las altas capacidades.

Así pues, las capacidades naturales se desarrollan durante la infancia a través de la maduración y del ejercicio informal. Aunque no son innatas, el desarrollo y el nivel de expresión dependen y son controlados parcialmente de la dotación genética. El autor propone 6 ámbitos naturales de capacidad, 4 de la esfera mental y otros 2 de la esfera física. En la mental son: GI: la intelectual, GC: el creativo, GS: la social y GP: el perceptivo. En la esfera física: GM: el muscular y GR el control motor.

- El Talento (T): va emergiendo de la transformación de las capacidades o dones naturales sobresalientes. De ahí que el rendimiento representa la manifestación del proceso de desarrollo del talento. Existen 9 subcomponentes de talento: De estos, 6 son del mundo laboral, referentes a los tipos de personalidad relacionados con el trabajo: realista, social, investigador, emprendedor, artístico, convencional y se complementa con otros 3 subcomponentes son: las áreas académicas, los juegos y los deportes practicados.
- El Proceso de desarrollo (D): el desarrollo del talento se define formalmente como la perseverancia sistemática, durante un período de tiempo significativo, en un programa estructurado de actividades que conducen a una meta específica de excelencia. De hecho, las capacidades naturales o aptitudes sirven como la ‘materia prima’ del talento que actúan a través del proceso de desarrollo. Este entrenamiento favorece las habilidades o hábitos que conforman el talento. Los componentes del desarrollo del talento son 3: las actividades, la inversión y el progreso. Ya que se entiende que se desarrolla cuando participa de un programa para el desarrollo del talento. Una capacidad natural particular puede expresarse de muchas maneras diferentes, dependiendo del campo de la actividad seleccionado por un individuo.
- Los dinamizadores del desarrollo del talento: (I, E): existen dos grandes conjuntos de catalizadores o dinamizadores, los llamados intrapersonales y los ambientales, que ambos influyen de forma positiva o negativa en el proceso de desarrollo del talento y por

tanto, a tener en cuenta. Los catalizadores intrapersonales (I): por un lado hacen referencia a rasgos de la personalidad, así como por a rasgos físicos como la condición física, la salud. Por otro lado, están relacionados con los factores propios del manejo de objetivos como el conocimiento propio, motivaciones, perseverancia, etc.

- Los catalizadores ambientales (E): la mayor parte de los estímulos ambientales tienen que pasar por el filtro de las necesidades, los intereses, o los rasgos de personalidad del individuo por lo que tienen gran relación con los catalizadores interpersonales que se reparten en 3 grupos de subcomponentes ejerciendo de catalizadores ambientales: Uno son las condiciones contextuales, como el clima, estilo de vida, etc. Un segundo tipo de ámbito psicológico, que abarca las personas importantes en la vida del estudiante como los familiares, amigos, profesores, referencias, etc. Un tercer compuesto por el conjunto de medidas recibidas o disponibles para el desarrollo del talento.
- El factor casualidad (C): En este factor se incluyen tanto las situaciones imprevistas que suceden y que afectan de alguna manera, como también, las peculiaridades de la herencia genética y las circunstancias del entorno que ejercen un papel importante a la hora de asentar las bases de las posibilidades de desarrollo del talento y que comparten con otros factores ya comentados.

De estos los 5 factores causales del modelo propuesto, los 4 primeros son activos pero influyen de manera diferente siguiendo el siguiente orden: dones, catalizadores intrapersonales, actividades de desarrollo y las influencias ambientales (G, I, D, E). Para Gagné (2015) las 4 dimensiones que marcan la diferencia, según los estudios de las últimas décadas, son: las capacidades y talentos, los catalizadores intrapersonales (voluntad y motivación), el tiempo y esfuerzo empleado y finalmente, las influencias ambientales. Queda organizado como se muestra la Figura 9.

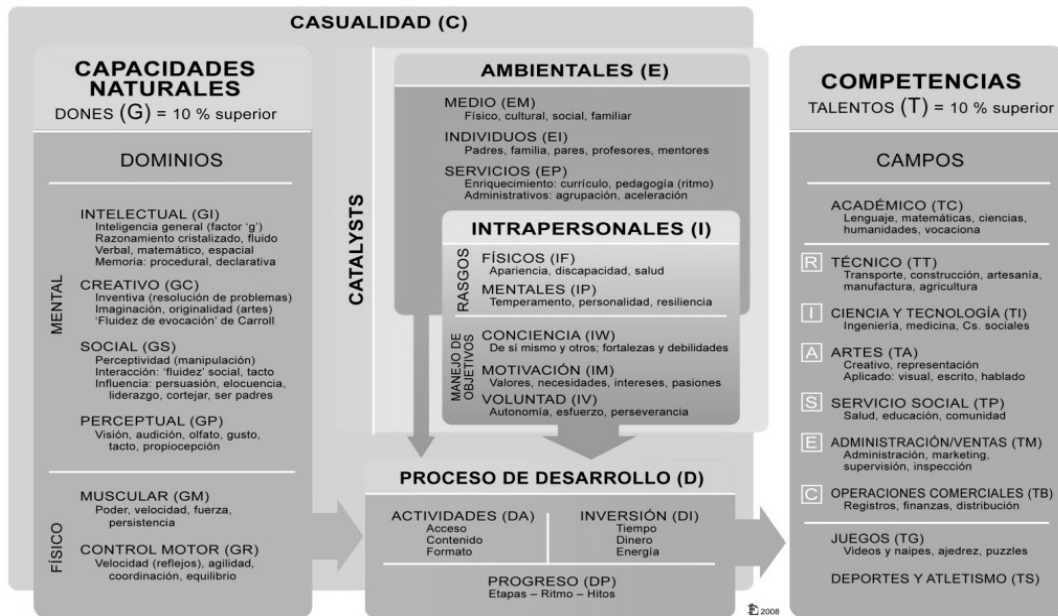


Figura 9. Representación del MDDT con sus elementos (Gagné, 2015)

Dada la falta de consenso común entre los expertos en los umbrales de alta capacidad o talento, Gagné propone un índice de prevalencia basado en sus investigaciones (ver Tabla 5). Estos niveles se pueden aplicar a todos los ámbitos, tanto de la capacidad como del talento Gagné (1998).

Tabla 5 Índices de prevalencia de alta capacidad según Gagné

Niveles	Etiquetas	Prevalencia	CI	D.S.
5	Extremo	1:100.000	165	+4.7
4	Excepcional	1:10.000	155	+3.7
3	Alto (super)	1:1.000	145	+3.0
2	Moderado	1:100	135	+2.3
1	Leve	1:10	120	+1.3

Fuente: Elaboración propia, adaptado de Gagné (2015)

1.5 Revolución Led: Castelló y la Provisión de Recursos

Dedicamos un apartado especial para las aportaciones de Castelló, ya que su protocolo de identificación, es la referencia para el trabajo empírico de la segunda parte de esta investigación. Por lo tanto, nos parece interesante darle mayor relieve dentro de los modelos expuestos. El título responde, a que el nuevo enfoque supone una novedosa manera de representar la actividad y la excepcionalidad intelectual, como el que ha supuesto el eficiente sistema de iluminación *LED*.

Como la mayoría de las aportaciones interesantes, la propuesta de Castelló surge a partir de los estudios que realiza sobre la inteligencia y al proponerse, dar con una definición de inteligencia lo suficientemente amplia y válida que pueda englobar todas las perspectivas desde las que se aborda. Asumiendo, el riesgo de que al ser tan amplia, tenga que dedicar esfuerzos para explicar las diferencias de la inteligencia entre las especies o con la inteligencia artificial. Así pues, parte de la siguiente definición de inteligencia:

Castelló (2001) entiende la inteligencia como la capacidad de manipular representaciones o, también, con términos tecnológicos, la capacidad para procesar información simbólica. Concepto que puede abarcar tanto un sistema inteligente, humano o de otro tipo. De este modo, la actividad intelectual humana opera a modo de sistema, en tres niveles diferentes: el físico, el funcional y el conductual.

Por una parte, la compone, la estructura más física y material que corresponde, al cerebro y su funcionamiento desde el punto de vista mecánico del sistema. Se refiere más que al potencial, a los límites de lo que se puede lograr. En situaciones ordinarias sería fiable, salvo lesiones o fallos puntuales. Además, en la inteligencia humana también está condicionada por los procesos del ciclo vital y las presiones del ambiente.

El segundo nivel responde a la variedad y organización de los recursos intelectuales internos. Así pues, la información simbólica (verbal, numérica, musical, gráfica, etc.) captada por los sentidos o sensores, se procesa mediante operaciones elementales (microprocesos) que van dando lugar a funciones cognitivas construidas (macroprocesos) de diferente complejidad y tipo como resultado de la actividad intelectual. En definitiva, como apunta Ferrándiz (2011) las funciones intelectuales ocupan el espacio entre el nivel físico y el nivel de comportamiento. Un tercer nivel del sistema, hace referencia al comportamiento, como respuesta a las operaciones internas realizadas y de la interacción con el medio.

Ahora bien, el despliegue de los recursos cognitivos disponibles en cada persona son únicos y flexibles, pudiéndose dar multitud de configuraciones cognitivas distintas, incluso en la misma persona a lo largo de su existencia. Además, de los recursos internos, juegan un papel decisivo, el conjunto de recursos externos como la alimentación, la salud, el contexto, las oportunidades, la práctica, los hábitos, etc. De acuerdo con Castelló (2008) cuando predomina una disponibilidad de recursos en dominios concretos, manifestará habilidades óptimas en esas áreas, pero no en otras. Sin embargo, si la distribución de recursos es similar en varios dominios, podrá generar habilidades con mayor versatilidad, de distinto tipo y más complejas.

1.5.1 Diferencias entre la capacidad y la habilidad.

Para comprender la teoría de Castelló es importante diferenciar una serie de términos a los que da un significado muy preciso. Así pues, la capacidad es el constructo que hace referencia al conjunto de recursos cognitivos básicos de los cuales puede hacer uso una persona, en condiciones ambientales apropiadas, para construir funciones y comportamientos. Por lo tanto, es dinámica y a la vez estable, dependiendo de los procesos evolutivos de la persona. Responde al primer nivel de actividad intelectual del sistema.

En cambio, las habilidades son las articulaciones de los recursos disponibles aplicadas al contexto donde se desenvuelve cada persona. A medida que disponga de mayor cantidad de habilidades y de una articulación efectiva de estas, dará lugar a una mayor eficacia cognitiva. Así pues, las habilidades se moldean con la interacción con el ambiente, el modo por el que se construyen las funciones y especialmente las más complejas es por el proceso de automatización, que permite un menor consumo de recursos y a su vez una mayor combinación y eficacia en la ejecución. Además, hay funciones que no se manifiestan siempre o que se constatan en la conducta. Así pues, este segundo nivel tiene gran flexibilidad.

Por todo ello, el autor propone que la provisión de recursos intelectuales actúa dos maneras posibles. Por un lado, según la perspectiva de potencial, referente a las capacidades. Por otro lado, los recursos de tipo funcional que responde a las habilidades consolidadas, observables en el entorno escolar. Si bien, un alto nivel en estos recursos daría lugar a la posibilidad de altas habilidades y el primero al de altas capacidades. No obstante, el alto potencial, no garantiza la formación de habilidades. Sin embargo, sostiene Castelló (2008) que la alta habilidad muestra una información fiable de su comportamiento y por tanto de la capacidad que lo hace posible.

1.5.2 Los perfiles intelectuales y un protocolo de identificación.

Los recursos intelectuales se pueden valorar en base a diferentes dominios o tipos de lenguaje simbólico como son: lógico, verbal, numérico, figurativo. De tal forma que describan perfiles en cada sujeto que representan un conjunto de recursos manifestados que actúan de manera combinada. Los perfiles son una convención que facilita comprender la diversa la excepcionalidad intelectual. Por tanto, los resultados de los test, presuponen la configuración funcional para llevarla a acabo y la existencia de la capacidad requerida que la soporta. Según el autor. También, es oportuno tener en cuenta que los

distintos perfiles informan de la configuración cognitiva en función de la distribución de recursos disponibles tanto como, de la cantidad y articulación de estos (Castelló, 2008; Ferrándiz, 2011; Hernández 2010)

Así pues, con los test se hace una valoración aproximada de la competencia cognitiva que asume una relación condicional entre la competencia y de las, habilidades y de las capacidades que la propicia (Genovard y Castelló, 1990). Además, considerando la tarea de detectar los perfiles de excepcionalidad, comenta que:

Como afirma Martínez (2006) la configuración intelectual de cada individuo se va construyendo a lo largo de la vida por lo que es variable. Por eso, los diferentes perfiles de excepcionalidad ayudan a dar una respuesta más ajustada, de cada estudiante, evitando etiquetas cerradas

En 1998, Castelló y Batlle, publicaron un protocolo de identificación de la alta capacidad que se escogió como modelo en varias zonas de nuestro país, facilitando la labor de evaluar en especialmente, en los centros escolares y logrando mayores posibilidades de identificación de alumnado con talento o superdotación. De hecho, en los informes nacionales de identificación de alumnado con altas capacidades destacan las Comunidades Autónomas que han elegido el presente protocolo como Murcia, Andalucía, Canarias y Navarra. Si bien, Hernández y Gutiérrez (2014), destacan la ventaja de este modelo respecto a otros ya que explica con claridad los diferentes términos de las altas capacidades y la relación entre ellos.

Las herramientas de identificación elegidas fueron dos pruebas estandarizadas de prestigio, una de capacidades intelectuales y otra de pensamiento creativo. Esta propuesta trata de superar los dos principales problemas relacionados con la identificación, tanto de los superdotados como del talento. Por un lado, la baja coherencia entre los criterios

teóricos y los procedimientos de identificación y por otro, la frecuente confusión de términos referidos a la alta capacidad como son la superdotación, el talento y la precocidad. Dicho protocolo facilita identificar las distintas formas en las que se puede manifestar la alta capacidad a través de diferentes talentos que corresponden a talentos simples como el talento verbal, talento numérico, talento espacial, talento figurativo, talento creativo, y otros talentos más complejos como el talento figurativo, talento académico y la superdotación que describimos seguidamente. El Talento simple se manifiesta cuando se alcanza un percentil de 95 o superior en un factor concreto. Esta configuración cognitiva gozaría de una concentración elevada de recursos para el desempeño de un tipo de contenidos. Este perfil manifiesta que tiene facilidad para articular a un nivel elevado ese tipo de dominio. El talento múltiple presenta un perfil intelectual en el que varias aptitudes específicas se sitúan en un percentil de 95 o mayor. Al tener mayor provisión de recursos podría combinarlos de manera más eficaz.

El talento complejo en cambio surge de la combinación de varios tipos de capacidades, en las que debe alcanzar el percentil de 80 o superior en todas las áreas que la forman. En esta clasificación podemos encontrar: el talento académico, que resulta de la combinación de razonamiento verbal, razonamiento lógico y memoria. El talento figurativo que combinan a un nivel elevado recursos lógicos, espaciales y creativos. El talento conglomerado, que combina el talento complejo con al menos, otro talento más y el superdotado que tiene facilidad para manejar y combinar todo tipo de contenidos y se considera así cuando alcanza percentil 75 en todos los recursos cognitivos.

La precocidad se entiende como un estado más bien madurativo en el que la persona es capaz de un desarrollo intelectual mayor de lo esperado para su edad. Se manifiesta durante un tiempo en su infancia y tiende a igualarse con los demás. La distribución de los diferentes perfiles cognitivos se plasmó a modo de tabla, donde se

concreta el umbral del percentil para cada tipo de talento, ayudando a valorar los resultados de manera sencilla y práctica como se muestra en la Tabla 6.

Tabla 6 *Perfiles intelectuales según modelo de Castelló y Batlle (1998)*

PERFILES		Talento Verbal	Talento Matemático	Talento Lógico	Talento Espacial	Talento Creativo	Gestión memoria
SIMPLES	1 Talento	95	95	95	95	95	
COMPLEJOS	Talento Académico	80		80			80
	Talento Artístico-Figurativo			80	80	80	
	Talento Figurativo			80	80		
SUPERDOTADO		75	75	75	75	75	75

Nota: Tomado de Castelló y Batlle (1998)

Las manifestaciones de los perfiles intelectuales de excepcionalidad en los estudiantes, quedarían descritos del siguiente modo teniendo en cuenta las descripciones de Hernández (2010) y Ferrándiz et al. (2010):

- Perfil de talento: por un lado, los talentos intelectuales simples corresponden a configuraciones muy altas de recursos en áreas específicas. Así pues, los alumnos con Talento Lógico, tienen gran facilidad para captar las ideas complejas, relacionar la información nueva con la aprendida, desarrollan un fino espíritu crítico y son eficaces en la resolución de problemas; Con talento verbal muestran una extraordinaria inteligencia lingüística, que se concreta en una gran capacidad para utilizar con claridad las habilidades relacionadas con el lenguaje oral y escrito. Saben escuchar y comprender. El buen dominio que tienen de los instrumentos lingüísticos, favorece su rendimiento escolar; Con talento matemático: Los estudiantes con talento matemático se caracterizan por disponer de recursos elevados de representación y manipulación de informaciones que se presentan en la modalidad cuantitativa y/o numérica. Suelen representar cuantitativamente todo tipo de información, bien sea matemática o de otro tipo; con

talento espacial es propio de los estudiantes con una buena representación espacial en diferentes dimensiones. Manejan con gran facilidad las diferentes perspectivas y la proyección en el espacio.

- Con talento creativo se caracterizan por una gran capacidad para la innovación. Los talentos creativos son aquellos cuyo funcionamiento cognitivo manifiesta flexibilidad, suelen tener una gran capacidad para explorar las diferentes alternativas para resolver problemas, su pensamiento es dinámico y su organización mental es poco sistemática. Cabe esperar que la creatividad no esté únicamente asociada a la producción artística, sino que es un recurso de uso general, de la misma manera que sucede con la lógica. En una segunda categoría, se determina el talento múltiple que supone la combinación de varios talentos simples, por lo tanto una disponibilidad de recursos en dos o más dominios a un alto nivel.

- Además, la combinación de varias aptitudes específicas que aportan un rendimiento diferencial para algún tipo de tareas lo que constituye un talento complejo que engloba varios tipos. Así pues, el talento figurativo resulta de la combinación de razonamiento lógico y espacial. Son estudiantes que manifiestan un buen manejo de sus recursos lógicos dentro del contexto escolar; además, manifiestan un buen dominio en el uso de las relaciones y perspectivas espaciales;

- Si bien, el talento académico: es un tipo de talento complejo en el cual se combinan recursos elevados de tipo verbal, lógico y de gestión de la memoria. Los alumnos presentan facilidad para organizar, almacenar y recuperar cualquier tipo de información. Las funciones que manifiestan los talentos académicos son idóneas para los aprendizajes formales. Suelen ser estudiantes con éxito escolar;

- Por su parte, en el talento artístico, se relaciona con la articulación en buenas habilidades espaciales junto con habilidades lógicas y creativas. Es propio de los

estudiantes que manifiestan una gran capacidad para percibir imágenes internas y externas, transformarlas, modificarlas y descifrar la información gráfica. No todos los alumnos que muestran capacidades visuales exhiben las mismas habilidades. Es la interacción de esas habilidades la que resulta crítica. El perfil conglomerado: es aquel con una rica disponibilidad de recursos cognitivos derivada de la articulación conjunta de un talento complejo, con otro talento más.

- El perfil de superdotación: es propio de los escolares de un nivel bastante elevado y homogéneo de recursos de todas las aptitudes intelectuales, lo que favorece una articulación de recursos óptima. La evolución de la superdotación es lenta y compleja, siendo difícil que se manifiesten los procesos e interacciones más sofisticados antes del final de la adolescencia. A pesar de ello, las aptitudes básicas, tal y como se miden a través de los test de inteligencia, se pueden evaluar a partir de los 12 años.
- El perfil de precocidad: El niño precoz es aquél que presenta un ritmo de aprendizaje y desarrollo a unos niveles superiores a los compañeros de la misma edad. Son alumnos con mayores recursos intelectuales que sus compañeros. Sin embargo, cuando termina su maduración, su capacidad intelectual puede ser normal. La precocidad es más llamativa cuando el niño es de menor edad. Se manifiesta en los alumnos con puntuaciones de niveles muy altos en edad temprana. No obstante, la tipología de perfiles está fundamentada en conocer y atender con mayor hondura las diferencias que se pueden esperar del rendimiento cognitivo entre los superdotados y los distintos talentos, como argumenta Castelló (1996). Por un lado, sucede que estudiantes con talento pueden rendir mejor en un área específica al tener automatizado esos procesos que otro con un perfil de superdotado en el que prima la complejidad cognitiva y por ello mostrará buenas ejecuciones en muchas áreas diferentes.

En resumen, el novedoso planteamiento de Castelló, está fundamentado en los enfoques cognitivos, aprovecha la utilidad de los test como herramientas psicométricas, que han demostrado gran solidez mediante las técnicas estadísticas, logrando además, la interpretación de los recursos intelectuales en modo de perfiles intelectuales, de acuerdo con los modelos del desarrollo del talento más recientes.

1.6 Conclusiones

Al finalizar este primer capítulo nos parece oportuno resaltar los aspectos más relevantes de modo sintético.

En primer lugar, el legado recibido hasta el siglo XIX acogió el alumbramiento de la psicología como ciencia independiente y con nuevas expectativas, al mismo tiempo el estudio de la inteligencia y de las altas capacidades, continúan siendo constructos de gran importancia y necesidad, ya que la repercusión de los avances en la ciencia, lo hace también en la humanidad. Así pues, parafraseando a (Gardner, 1993; Molero, Saiz y Esteban, 1998), la idea que tengamos de la inteligencia es importante porque influye en la idea que tenemos acerca de nosotros mismos.

Se ha mostrado el esfuerzo realizado por los destacados autores para explicar la inteligencia, topando con la dificultad de esta tarea, aún pendiente por la complejidad que comprende. Destacamos los simposio de 1921 y 1986, convocados con esta finalidad. Así pues, todas las definiciones de inteligencia llevan la impronta de la época, del lugar y de la cultura en las que se han desarrollado. Las causas de esta disparidad de aportaciones pueden ser debido a los cambios de enfoques, los criterios de identificación, los instrumentos de medida y la terminología. Sin embargo, una nueva corriente no anula a la anterior, sino que todas son útiles en cada momento en el que se desarrollan, y sirven de base para posteriores investigaciones.

La definición de de alta capacidad puede quedar resumida como: la aptitud, potencial o competencia sobresaliente para la edad de referencia, en uno más dominios valiosos y reconocidos. Por ello, el perfil de superdotación es entendido como una configuración multidimensional y eficiente de recursos que presentan rasgos diferenciales, que dan lugar a una óptima actividad cerebral y gestión de tareas complejas. Mientras que el talento hace referencia a las manifestaciones de gran disponibilidad de recursos para dominios específicos o combinados. En cambio, el perfil de la precocidad, responde a la manifestación de un alto potencial y desarrollo evolutivo avanzado previo al término de la maduración cerebral. Además, pueden darse diferentes facilitadores que favorezcan estas situaciones: por la dotación de capacidades, por la articulación de habilidades y/o los factores ambientales.

Los enfoques planteados en el estudio de la alta capacidad son numerosos, destacamos los modelos psicométricos, los cognitivos, los socioculturales y los del desarrollo del talento, acorde con una investigación activa y en plena expansión. De modo que los planteamientos actuales apuntan hacia la expresión del potencial desde una óptica multidimensional y adaptativa. Por todo ello, se asume que la alta capacidad es un potencial en desarrollo, dinámico, demostrado y socialmente reconocido. En este sentido, el estudio del talento, que emerge con fuerza en las últimas décadas, lo presenta como un continuo desde la alta capacidad a la pericia en algún ámbito apreciado por la sociedad.

De este modo, las aportaciones de Castelló permiten describir e identificar la disponibilidad de recursos intelectuales mediante variedad de perfiles de excepcionalidad intelectual, facilitando tanto la identificación como la respuesta de los estudiantes más capaces. Además, esta propuesta está amparada por la legislación vigente que recoge bajo la denominación de “altas capacidades intelectuales”, las manifestaciones de precocidad, talento y superdotación.

Finalmente, pensamos que cualquier proceso de evaluación psicopedagógica o diagnóstico, afecta a la globalidad de la persona y por lo tanto, conviene explorar otros factores no cognitivos y que sea adecuadamente contextualizada. A continuación, damos paso al segundo capítulo del marco teórico sobre el autoconcepto y la excepcionalidad.

CAPÍTULO 2: EL BOSQUE DE LA VIDA: EL AUTOCONCEPTO Y LA EXCEPCIONALIDAD

INTRODUCCIÓN

¿Cómo se ven y cómo se valoran los estudiantes con altas capacidades? Es una cuestión que enlaza los dos capítulos de la investigación y que ha sido considerada en numerosas ocasiones suscitando gran interés y debate.

Los títulos de los apartados de este capítulo hacen referencia a la naturaleza. Al igual que no hay 2 árboles idénticos, y al conjunto de estos, se entiende como un bosque. La formación del yo y la relación con los demás, son decisivos para dar buen fruto en la vida, especialmente cuando se manifiestan altas capacidades.

En este capítulo se aborda el constructo de autoconcepto. Para ello, argumentaremos la importancia de esta dimensión fundamental de la personalidad. A continuación, trataremos de las definiciones más aceptadas del constructo y otros términos similares como autoestima o egocentrismo. Después, describiremos las fases de la formación y desarrollo del autoconcepto. También, se describen los diferentes modelos más representativos y autores destacados, así como las dimensiones que forman el autoconcepto en la actualidad. Si bien, dedicamos un apartado especial para resaltar la presencia del autoconcepto en los modelos de altas capacidades y entonces, se explicará cómo afectan los rasgos de los estudiantes sobredotados al buen autoconcepto, tanto desde su fuero interno, como el contextual. Finalmente, hacemos una revisión de las investigaciones destacadas sobre el autoconcepto y las altas capacidades. Las conclusiones completarán el presente capítulo.

1.1 Un Terreno Arado: Antecedentes

Entendemos el terreno arado, como las aportaciones en el estudio del autoconcepto y las bases donde se sustenta. Por ello, el estudio de la personalidad ha ayudado, hasta ahora, al mayor conocimiento y al crecimiento del ser humano, tanto de manera individual como educativa y social. Si en la primera parte del trabajo, se comentó que la persona es capaz de aprender, pensar, adaptarse, conocer el mundo que le rodea, también es capaz de conocerse y conocer a los demás, así como desplegar sus cualidades y mejorarlas ampliamente, en las diferentes dimensiones de la persona.

Este proceso de crecimiento y mejora del yo, se fundamenta en el autoconcepto, entendido como la respuesta particular a la cuestión de “¿quién soy yo?”. Tenemos un nombre propio, una historia, unas raíces, unas cualidades, unos valores, etc., que nos hacen únicos, diferentes y valiosos al mismo tiempo. Para Goleman (2013) el “yo”, es la sensación más íntima de nuestra identidad, refleja el resultado de nuestras impresiones y de los estados corporales. Así pues, el autoconcepto es semejante a una brújula que nos guía a lo largo de la vida según los propios valores y los propósitos significativos.

También, como afirma Esnaola, Goñi y Madariaga (2008), el papel del autoconcepto es decisivo en el desarrollo de la personalidad, un autoconcepto positivo está a la base del buen funcionamiento personal, familiar, social y profesional, además, en buena medida, la propia satisfacción y la madurez humana. Asimismo, según Vera y Zebadúa (2002), es básico un buen autoconcepto para un provechoso funcionamiento en la vida y es considerado como una necesidad imprescindible, profunda y poderosa para el ser humano.

El autoconcepto y la sobredotación son constructos con numerosa literatura científica, ya que en la medida en que cambian los enfoques de ambos constructos,

aparecen nuevas maneras de comprender y ahondar, en ellos. En principio, se presupone que un estudiante con altas capacidades tiene mejores cualidades que sus semejantes y por ello, también, ventaja para conocerse y lograr un buen autoconcepto. No obstante, la realidad es bien diversa, se dan también, numerosos casos de estudiantes con altas capacidades con situaciones de fracaso escolar, dificultades en las relaciones sociales, carencia de adaptación laboral, familiar, bajo autoconcepto, ocultación de sus cualidades, etc. Es un triste hecho que, en gran medida, aún queda por resolver con las medidas ordinarias.

Entre las causas que provocan un desarrollo inadecuado del autoconcepto y la autoestima en los estudiantes con sobredotación se encuentran: algunas situaciones que se explican en este capítulo, más adelante, y que clasificamos en 3 tipos:

En primer lugar, las de tipo individual: como el síndrome de disincronía en la infancia, en sus diferentes tipos, las personas doblemente excepcionales, también las derivadas de algunos rasgos de carácter atribuidos a los estudiantes bien dotados, como son el perfeccionismo, la hiperestesia, o el excesivo juicio crítico.

En segundo lugar, las de tipo contextual: son situaciones originadas en el ambiente familiar, escolar, y social que demandan al niño con alta excepcionalidad, roles forzados para ser aceptado o integrarse mejor como: “el de patito feo, la cebra”, etc.

En tercer lugar, las actitudes derivadas de conocer el diagnóstico, reacciones del individuo, de los familiares, de los compañeros, o de los docentes. Además, de las causadas por efecto de las medidas educativas adoptadas: Así como, los casos con falta de diagnóstico, siendo, en cambio, estudiantes con buenas cualidades.

1.2 La Buena Semilla: Terminología Sobre el Autoconcepto

La semilla del árbol plantada en la tierra, es de donde parten las raíces, tronco, ramas, etc. Es el punto de partida. Por ello las bases teóricas y la definición del autoconcepto son el soporte para el desarrollo del constructo abordado. En la literatura especializada, se reconoce como el precursor y pionero de los estudios del autoconcepto a William James. Como afirma González y Tourón (1998) gran parte los trabajos sobre el autoconcepto, en el ámbito científico, lleva el legado de su obra. Especialmente destaca, el capítulo llamado “La conciencia de sí mismo” recogido en su obra Principios de psicología, James (1890).

Sin embargo, en el siglo XX surgen con empuje, diferentes escuelas que resumimos a continuación y que también recogen Goñi y Fernández (2008). Así pues, el interaccionismo simbólico es el movimiento que prioriza la dimensión social del autoconcepto, la imagen que posee cada persona sobre sus relaciones con los demás. En cambio, el conductismo toma únicamente en consideración parámetros observables y medibles centrándose en el efecto del ambiente. Posteriormente, el aprendizaje social se centra en la conducta observable si bien, asumiendo ciertos procesos internos como el autoreforzamiento. Además, las teorías psicoanalíticas interpretan el autoconcepto en relación a los ámbitos del ello, el yo y el súper yo. También la fenomenología se interesa por los procesos de percepción subjetivos interiorizadas por cada individuo.

Posteriormente, emerge la psicología humanista que se centra en el consejo psicológico para la mejora del sí mismo. Además, la psicología social destaca la importancia de determinadas condiciones, experiencias ambientales, en la formación del yo. Posteriormente, el cognitivismo lo enfoca como una estructura jerárquica de valores (esquemas) que hace tener una visión del mundo particular la cual impulsa al individuo a

alcanzar una serie de objetivos y metas. Todas las posiciones han contribuido a progresar y conocer mejor el constructo del autoconcepto. De acuerdo con Loperena (2008) las diferentes teorías psicológicas acerca del autoconcepto coinciden en que es una construcción propia del individuo, que se forma mediante la interacción de éste con su entorno y de las experiencias positivas y negativas que internaliza en sus dimensiones: física, afectiva, intelectual y social.

1.2.1 Definiciones del autoconcepto.

Parece importante diferenciar una serie de términos relacionados con el autoconcepto, así como, mostrar algunas definiciones relevantes ya que no es un constructo fácil de abordar. No obstante, se puede entender el autoconcepto de manera general, como el conjunto de rasgos o atributos que utilizamos para definirnos como personas y para diferenciarnos de los demás.

El autoconcepto es una de las variables más relevantes dentro del ámbito de la personalidad, tanto desde una perspectiva afectiva como motivacional (González-Pianda et al., 1997). A su vez, para Epstein (1973), el autoconcepto es una teoría elaborada por cada individuo sobre sí mismo; en este sentido, será única, definirá la identidad personal, las maneras en que interactúa y el comportamiento en los diversos contextos. En esta definición destaca la singularidad del autoconcepto y que se va formando a lo largo del tiempo, por tanto, no es innato.

Además, se puede definir, como la formación cognoscitiva que se crea a partir de una mezcla de imágenes de lo que somos, de lo que deseamos ser y de lo que manifestamos a los demás (González y Tourón, 1992). Cabe resaltar en esta ocasión, el papel de la inteligencia para facilitar esa formación del autoconcepto, las motivaciones y las habilidades sociales. Asimismo, Harter (2012) define el autoconcepto como las percepciones que tiene el individuo sobre sí mismo, reuniendo el modo en que la persona

se representa, conoce y valora a ella misma. Aquí se aprecia, la dimensión interna y propia del autoconcepto. También, podríamos entender el autoconcepto como la percepción y valoración coherente que una persona hace de sí misma en tres dimensiones básicas: afectiva, cognitiva y comportamental (Burns, 1990). Esta definición, matiza la coherencia en los propios juicios acerca de uno mismo. A lo largo de la investigación diferentes autores han dado su propia definición de autoconcepto y que recogemos a continuación (ver Tabla 7).

Tabla 7 Definiciones de autoconcepto

AUTOR	FECHA	DEFINICIONES DE AUTOCONCEPTO
Purkey	1970	Sistema complejo y dinámico de creencias, cada una con su valor propio, que un individuo mantiene acerca de sí mismo respecto de su ambiente.
Kalish	1983	Imagen que cada sujeto tiene de su persona, reflejando sus experiencias y los modos en que estas experiencias se interpretan.
Harter	1990	Conjunto de percepciones que tiene el sujeto sobre sí mismo.
García y Doménech	2002	Resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y del feedback de los otros significativos como compañeros, padres y profesores.
Fariña, García y Vilariño	2010	Conjunto de imágenes, pensamientos y sentimientos que el individuo tiene de sí mismo, en las dimensiones significativas para él: académica, social, emocional y familiar y que son críticas para la adquisición o protección frente al comportamiento antisocial y delictivo.
Rodríguez	2010	Percepciones que cada individuo tiene sobre sí mismo, y los atributos que utiliza para describirse. Se trataría de una apreciación descriptiva con un matiz cognitivo.
Salum-Fares, Marín y Reyes	2011	Concepto que el individuo tiene de sí mismo como persona. Consiste en un conjunto de juicios tanto descriptivos como evaluativos acerca de uno mismo, es decir, en él se expresa el modo en que la persona se representa, conoce y valora a ella misma.
Estévez	2012	Conocimiento y creencias que el sujeto tiene de sí mismo en todas las dimensiones y aspectos que lo configuran como persona, esto es, en el aspecto corporal, psicológico, emocional, social, etc. Involucra una descripción objetiva y/o subjetiva de uno mismo, que contiene una multitud de elementos o atributos.
González, Leal, Segovia y Arancibia	2012	Se relaciona con conceptos cognitivos e integra el conocimiento que cada persona tiene de sí misma como ser único. Se trata de un conocimiento que no está presente en el momento del nacimiento, sino que es el resultado de un proceso activo de construcción por parte del sujeto.

Nota: Adaptado de Sosa (2014)

En definitiva, como afirma Saura (1996) en el autoconcepto estarían incluidas las imágenes de lo que creemos, deseamos y queremos ser. También, Goleman (2013) define la conciencia de uno mismo, como la capacidad para interpretar el lenguaje interior. Así pues, actúa de mecanismo de control interno clave para gestionar lo que hacemos y también, lo que no hacemos. Por ello, su función abarca los procesos complejos de la metacognición (es decir, pensar sobre el pensamiento) y de la metaemoción respecto a la regulación del flujo de emociones y sentimientos propios, y también de lo ajenos, la empatía.

Ahora bien, el constructo del autoconcepto se ha empleado por la comunidad científica con diferentes términos, desde unos muy precisos, donde encontramos términos como: creencia, imagen, percepción, proceso, concepto, etc. hasta con el sencillo término tomado del inglés “*self*”.

Sin lugar a dudas, como afirma Rodríguez (2008) se han empleado numerosos términos para expresar el autoconcepto como: autoestima, autoimagen, autopercepción, yo, self, ego, autoconciencia, autoconocimiento, autoaceptación, noción de sí, autoevaluación, autovaloración, autovalía, autosentimiento, sí mismo, percepción de sí, aceptación de sí, concepto del yo, autorespeto, identidad, autoidentidad, autoimagen, actitud hacia sí mismo, etc.

El autoconcepto está formado por tres componentes según la propuesta de González y Tourón (1992), que abarcan las dimensiones: cognitiva, afectiva y el comportamiento (ver Figura 10). En primer lugar, hay un componente cognitivo en el que influyen el conjunto de percepciones acerca de uno mismo en el que influyen las ideas, opiniones, creencias, valores. Además, este componente es el responsable de codificar, interpretar y organizar la información que llega del exterior a través de los sentidos y de la

interna. Así pues, se englobarían en esta faceta, las habilidades y los conocimientos previos.

En segundo lugar, es el componente afectivo, entendido como la autoestima, que recoge las valoraciones que se hacen de las percepciones propias o ajenas promoviendo sentimientos positivos o negativos que afectan al grado de aprobación o rechazo hacia uno mismo, y considera su competencia, éxito y valía.

El tercer componente, es de tipo conductual o conativo que controla y media en el comportamiento derivado de la propia percepción y la influencia del ambiente, por lo que forma parte de la experiencia personal que tiene un papel determinante en la regulación de la actitud hacia sí mismo, los demás y el mundo. Es observable, por lo que facilita el conocimiento propio y del otro. Por ello, podría relacionarse con la formación del carácter y las habilidades sociales. Para Goleman (2013), todo ello nos permite advertir del estado mental y emocional. Así como del modo de adaptarlos a nuestras necesidades. Estas habilidades se sustentan en las funciones ejecutivas.

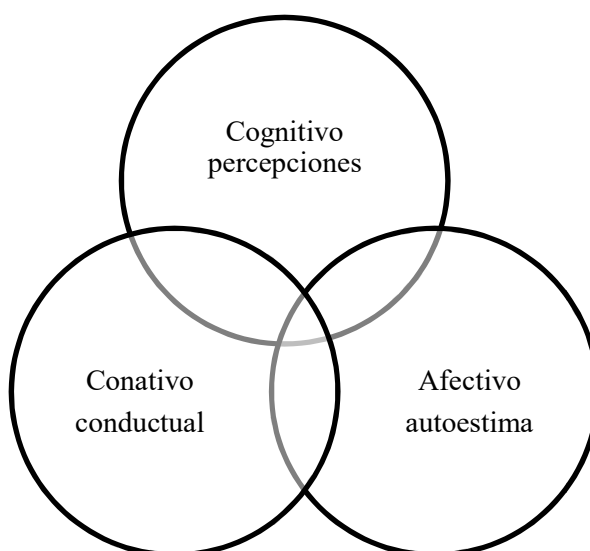


Figura 10. Componentes del autoconcepto, según González y Tourón (1992) (elaboración propia)

1.2.2 La autoestima.

A menudo, la autoestima y el autoconcepto se han manejado de manera conjunta, otras veces de modo confuso, e incluso la autoestima ha tenido mayor divulgación en los medios de comunicación y en el ámbito educativo de las últimas décadas, a la par del impulso de las teorías de la inteligencia emocional. Para Branden (1993) “la autoestima es la suma de la confianza y el respeto por uno mismo” (p. 11).

Es básico aclarar en primer lugar, que la autoestima forma parte del autoconcepto ya que como dice Rodríguez y Tourón (1998) ambos elementos, han sido resaltados por todos los teóricos del autoconcepto puesto que, ni las dimensiones del autoconcepto descriptivas, ni las evaluativas son separables en la teoría, ni de forma empírica pues los aspectos evaluativos están integrados en la noción de autoconcepto. Si bien, se entiende por autoestima el aprecio o estima que una persona se tiene. Por tanto, es una apreciación afectiva. Además, está compuesta por el conjunto de valoraciones de aceptación o rechazo que cada persona tiene hacia sí misma y conforman sentimientos positivos o negativos que inciden en la valía personal y la reputación.

La formación de la autoestima se da de dos maneras. Por un lado, una autoestima general o global que está condicionada por la importancia que cada persona le otorga a cada ámbito propio como el físico, académico, etc., que suscitan unos sentimientos de aprecio y también afectan, las valoraciones que recibe de los demás en los diferentes ámbitos.

Por otro lado, la autoestima como competencia o eficacia, es el nivel de autoconfianza que se consigue a través del éxito de los logros propuestos, lo que crea una impresión de eficiencia personal, de control sobre el medio, de mayor resiliencia ante las dificultades y de motivación interna. En definitiva, es el resultado del respeto y la confianza en uno mismo. Por todo ello, la autoestima ocupa también, un lugar importante

en las teorías de la motivación, en relación con las atribuciones, las metas, las expectativas y las actitudes que influyen en la conducta (ver Figura 11).

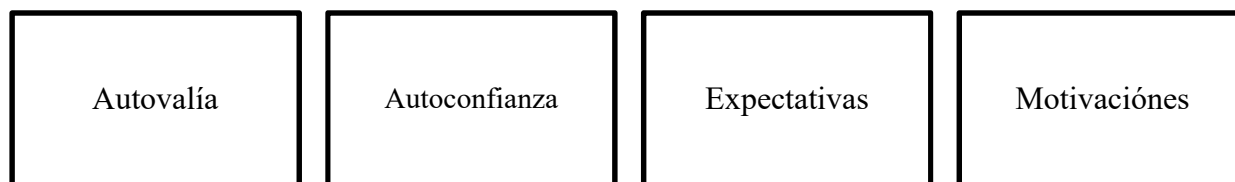


Figura 11. Autoestima como competencia influye en la autovalía, autoconfianza, expectativas y motivaciones (elaboración propia)

Según Rojas (2011) como ya sugirió William James, las personas que perciben y sienten una discrepancia significativa entre sus logros y sus pretensiones suelen experimentar una autoestima baja. Naturalmente, el grado de disgusto será menor si el área de incompetencia se considera poco importante en lugar de valorarse como algo esencial. En cambio, si nuestros triunfos igualan o superan a nuestras aspiraciones, la autoestima es positiva.

Una buena estima personal facilita la seguridad, el respeto, y la asimilación de características o situaciones personales, lo que conduce hacia el equilibrio emocional, la asertividad, la empatía, la resiliencia, la adecuada gestión de los problemas y el bienestar. En cambio, una autoestima baja desencadena sentimientos de ansiedad, inseguridad, insatisfacción, susceptibilidad, desánimo, débiles relaciones interpersonales, necesidad excesiva de aprobación de los demás, bajas aspiraciones, menor motivación, desconfianza, mayores dificultades en la toma de decisiones.

Por todo ello, Massenzana (2017) afirma que el autoconcepto y la autoestima desempeñan un papel fundamental en la vida de las personas, ya que afectan al bienestar psicológico, la satisfacción de uno mismo y el conjunto de relaciones sociales. En síntesis, los beneficios de un buen autoconcepto y de una buena autoestima son entre otros, que: favorece

una actitud optimista, facilita el conocimiento propio, ayuda a la aceptación de aciertos y errores de manera adecuada, lleva al equilibrio interior, conduce a la coherencia y colabora a la madurez de la persona. Finalmente, Branden, advierte que puede darse una verdadera autoestima y una equivocada:

“La verdadera autoestima no se expresa por la autoglorificación a expensas de los demás, o por el afán de ser superior a los otros o de rebajarlos para elevarse uno mismo. La arrogancia, la jactancia y la sobrevaloración de nuestras capacidades reflejan más bien una autoestima equivocada y no, como imaginan algunos, un exceso de autoestima” (Branden, 1993, p. 15.)

1.2.3 El egocentrismo.

La actitud de la persona, que sitúa al yo en el centro y por encima de todo, se denomina egocentrismo. Sería lo opuesto de la actitud generosa. Así pues, el egoísta, está inclinado hacia la satisfacción de su yo ideal y pone todo su esfuerzo en conseguir sus objetivos, subordinando lo demás. En este sentido, se entiende que tiene alterada su escala de valores pues, su postura ante la vida puede llegar a deformar las percepciones propias o externas con tendencia a mirarse a sí mismo y dirigir su comportamiento principalmente hacia sus intereses.

Como recogen (Torelló, 2008; Vial, 2016), una clasificación de estilos egocéntricos, proviene de la psicología alemana, propuesta Künkel, que habla de 4 tipos, dos de ellos activos y otros dos pasivos que además están condicionados por el tipo educación recibida débil o severa. Se forman en la infancia y, pero persisten en el tiempo si no se corrigen. Estos estilos se denominan: estrella, nerón, cenicienta y tortuga.

En primer lugar, el llamado “Estrella”, busca sobretodo ser admirado, persigue la fama, el prestigio, la popularidad. Necesita público que le aplauda, gran actividad. El ridículo es lo que más teme. También cree que los demás tienen el deber de ayudarle.

El “Nerón, o César”, prevalece el deseo a dominar, le atrae el poder, llevar el control de las situaciones y evita la dependencia. Educados en sistemas rígidos o excesivamente duros. No lucha por algo, sino contra algo.

El llamado “Cenicienta”, busca ser protegido, muestra debilidad, que otros hagan por él. Educación excesivamente protectora y fácil, En el fondo busca la seguridad y el vigor de otros para conseguir sus propósitos, ya que le falte iniciativa y autonomía. No quiere responsabilidades.

Por último, el tipo “Tortuga o tarugo”: aparentemente duros, manifiesta una actitud pasiva, desconfiada, y comportamientos pesimistas, quizá por malas experiencias. De este modo, espera que los otros le estorben lo menos posible. Tienen aspiraciones modestas. Educados en ambientes severos. Tienen una coraza defensiva donde se refugian.

Las diferencias entre estos términos comentados, llevan a la conclusión, de que tanto el autoconcepto y la autoestima se pueden fomentar sin temor, y facilitan una personalidad armónica. En cambio, el egocentrismo dificulta el correcto desarrollo del autoconcepto y la autoestima. Además, modifica las percepciones en modo de justificaciones o excusas, generalmente tiende a una personalidad peculiar y puede conducir al narcisismo.

Como afirma Branden (1993), el narcisismo tiene origen en una sensación de vacío y de carencia interior. No es nada saludable y conduce un estado de miramiento excesivo. Por ello, se da la paradoja de que las personas con egos muy marcados que muestran comportamientos agresivos, excesiva competitividad, altanería, etc. Son propios de egos débiles. Si bien, en el siguiente apartado se tratará de la formación del autoconcepto a lo largo de la vida.

Para Rojas (2011) una autoestima inflada puede favorecer en el narcisista, comportamientos agresivos hacia los demás, así como sentimientos de superioridad y desprecio que pueden conducir a la crueldad y la violencia.

Entre las funciones del autoconcepto Campbell, 1981 defiende que el papel fundamental del autoconcepto es la regulación de la conducta. A su vez Markus y Wurf (1987) destacan que provee al individuo un marco para la interpretación de la información autorreferente. Así pues, se pueden diferenciar varias funciones específicas del autoconcepto entre las que se destacan las siguientes: Provee al individuo de un sentido de continuidad en el tiempo y en el espacio; desempeña un rol integrador y organizador de las experiencias relevantes del individuo; regular los afectos, y también es fuente de motivación y estímulo para la conducta. A continuación, describiremos las fases de la formación del autoconcepto.

1.3 Las Raíces del Yo: la Formación del Autoconcepto

La formación y desarrollo del yo, serían como las raíces del árbol que crece nutriendo el crecimiento del árbol. La formación del autoconcepto es posible principalmente por dos factores generales. Un componente interno, que corresponde a los cambios en el desarrollo cognitivo, y otro componente externo, por el proceso de socialización e interacción con el ambiente. Ambos componentes facilitan una configuración singular a lo largo de las etapas del desarrollo, aumentando en grado de organización, complejidad, consistencia interna y estabilidad. Si bien, el proceso de desarrollo transforma de un autoconcepto más general y reducido, a un conocimiento de sí mismo mayor, con percepciones más específicas y en mayor número de facetas determinadas. Además, manifiesta una mayor articulación en las dimensiones que forman la propia identidad.

El autoconcepto va evolucionando en la medida que se da una maduración y unos aprendizajes que ayudan a definir y hacer más manifiesto el comportamiento (ver Tabla 8). Con el desarrollo van variando las percepciones centrales y periféricas, es decir, se producen cambios en el predominio de determinadas dimensiones dentro del autoconcepto (Damon y Hart, 1982; González y Tourón, 1992; Harter, 1985; L'Ecuyer, 1978).

Tabla 8 *Rasgos diferenciales en el desarrollo del autoconcepto*

RASGO	INFANCIA 1	INFANCIA 2	ADOLESCENCIA	ADULTOS
Organización	Básica	General	Específica	Jerárquica
Complejidad	Sencilla	Simple	Elaborada	Integrada
Consistencia	Buena	Afianzada	Frágil	Sólida
Estabilidad	Delicada	Dinámica	Cambiante	Firme
Referencia interna	Afecto, físico	Académica	Psicológica	Articulada
Referencia externa	Familia	Familia y escolar	Escolar y amigos	Familia y sociedad

Nota: Elaboración propia

1.3.1 Etapas en el Desarrollo del Autoconcepto.

Desde un enfoque evolutivo, las aportaciones de (L'Ecuyer 1978, 1981, 1990 y 1991) han descrito los diferentes momentos a lo largo de la vida en los que hay cambios en el autoconcepto que suelen ir a la par de los cambios cognitivos. También, Botías y cols. (1993) recogen las 6 etapas del citado autor (ver Figura 12).

La etapa de los 0 a 2 años. Se llama emergencia del self. En los primeros años de vida, el niño se percibe como un conjunto indiferenciado que afecta igualmente al sí mismo. El apego a la madre es el que mantiene este estado de simbiosis madre/hijo. Las primeras distinciones se van dando a través las diversas sensaciones internas como hambre, sed, etc. Y también con las múltiples experiencias con la madre donde van distinguiendo lo que es propio de lo ajeno. Esta imagen es el núcleo de la autoconsciencia en esta edad, irá ganando en estabilidad y un reconocimiento cada vez más claro de sí

mismo. La importancia de la imagen corporal declina con la edad en favor de otras dimensiones.

Después, entre los 2-5 años de edad, viene la etapa denominada aserción del self corresponde a la consolidación y afirmación del sí mismo, una vez que se han asentado las bases del yo. Las principales dimensiones del autoconcepto se hallan presentes a los 3 años. La construcción del sentido de identidad que se manifiesta en el lenguaje con el uso de pronombres personales y posesivos como yo, mí, mío. La conciencia más clara de sí mismo, se desarrolla a través de las posesiones y el negativismo, donde busca reafirmar su individualidad respecto a la diferencia con los demás. El juego y los comportamientos de imitación de otros. La sucesión de necesitar menos la comunicación con la el adulto a ir abriendo la interacción a un circulo mayor de otros niños y grupo más amplio de compañeros.

A esta tercera etapa se conoce como la expansión del self, entre los 6-12 años, la vida escolar (académica, social, física), va proporcionando numerosas experiencias tanto positivas como negativas que van a definir su rol de alumno, así como las relaciones interpersonales con profesores y compañeros. La familia sigue siendo la referencia clara que facilitará la asimilación de experiencias y la definición de la confianza en sí mismo. Además, ganará mayor autonomía para realizar actividades cada vez más complejas y definir sus preferencias. En esta etapa la expansión se observan habilidades intrapersonales que se manifiestan en el incremento del número de categorías que el niño utiliza para describirse (percepciones de sí mismo en términos de emociones, aptitudes, cualidades y defectos, gustos e intereses, imágenes sociales, papel, estatus, pertenencia a grupos, imágenes de competencia.). También el desarrollo de nuevos contenidos psicológicos dentro de las mismas categorías y en las variaciones en el grado de importancia de ciertas

categorías. Es un período en el que se acumulan, organizan y jerarquizan una gran variedad de imágenes de sí mismo.

Además, entre los 10-12 años a 15-18 años, que coincide con la adolescencia se conoce como la diferenciación del self. Si bien, el proceso de expansión observado en el estadio anterior es continuado con un proceso de diferenciación, revisión y reformulación del sí mismo. La maduración, a la par que la acumulación de experiencias, y la proximidad a la vida adulta obligan a la reformulación del autoconcepto. Se produce un mayor refinamiento en la percepción de cualidades y defectos, capacidades, aptitudes y talentos; aparecen nuevas percepciones de sí mismo en términos de ideologías e identificaciones abstractas, así como mayor participación social. Es un periodo de rebeldía, de inseguridad, de atracción por lo novedoso y las emociones fuertes estimulado por los cambios físicos, emocionales y cognitivos. Por un lado, los cambios físicos propios de la pubertad centran en excesos su atención, la adecuada imagen corporal contribuye a su identidad y la valoración de sí mismo. Es una etapa donde los complejos pueden darse fácilmente. También la historia escolar y la proyección hacia un futuro laboral cobran importancia. Además, se refuerza la autonomía personal respecto a modo de ser, las creencias, la autoridad paterna, etc. y se fortalece la búsqueda de pertenencia a un grupo de amigos y modelos o líderes deportivos, artísticos, etc. Todo este proceso lograra un autoconcepto más estable y realista.

En la edad adulta, 20-60 años. Es ya la madurez del self. El autoconcepto evoluciona y puede ser objeto de nuevas reformulaciones que surgen como fruto de diferentes acontecimientos: la adaptación y competencia en el trabajo elegido, adaptación al matrimonio o celibato, estatus socioeconómico conseguido, papeles desempeñados en la sociedad, etc. Hasta los 40-45 años la orientación del sí mismo es hacia el exterior y

posteriormente se produce una progresiva concentración del sujeto sobre sí mismo, sobre los procesos interiores.

La etapa última, de los 60 años en adelante, considerada el sí mismo longevo, se produce un declive general del autoconcepto debido al influjo de los siguientes factores: la percepción de la disminución de las capacidades físicas, la enfermedad, el retiro, la pérdida de identidad profesional y social, la reducción de la vida social y activa, el sentimiento de soledad agudizado, a veces, por el abandono de las personas queridas. Estos acontecimientos conducen a una reformulación del propio autoconcepto, de la propia identidad y del valor moral. La atención a los aspectos externos del sí mismo declina en favor de los aspectos psicológicos internos. Además que según Ruiz de Azua (2006) también, aspectos que eran importantes en un momento, menguan y se hacen relevantes otros aspectos nuevos.

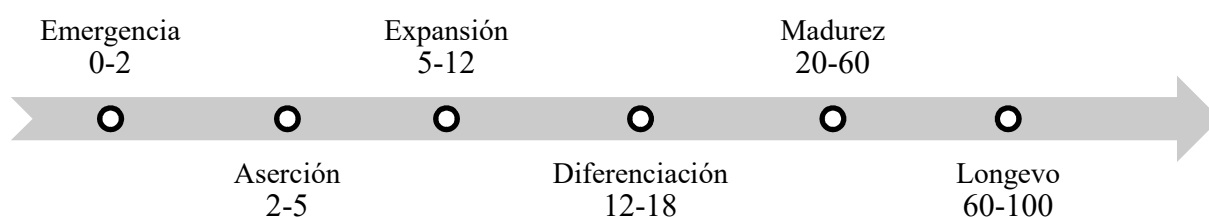


Figura 12. Etapas de desarrollo del autoconcepto de L'Ecuyer (1978) (elaboración propia)

1.4 El Tronco del Yo: Modelos del Autoconcepto

El tronco de cada árbol puede ser diferente según el tipo de árbol y las circunstancias que acontecen a lo largo del tiempo. Así pues, los modelos del autoconcepto determinan el diseño de las herramientas para evaluar, los resultados obtenidos en las pruebas y los programas de mejora basados en los modelos de los que parten.

1.4.1 Modelo de autoconcepto general.

Los primeros estudios sobre el autoconcepto consideran que es un aspecto global de la persona, valorando las percepciones de cualquier campo y concluyen en una respuesta general. Aunque reconocen que pueden darse diferentes percepciones en ámbitos, prevalece una compensación del autoconcepto. Así pues, los cuestionarios y escalas que se crearon hasta los años 70, tienen un diseño cuyo resultado unitario es el factor total autoconcepto.

A pesar de todo, Wiliam James (1890) que es el autor de referencia para el estudio del autoconcepto, propone una diferencia conceptual al hablar del yo total. De tal modo que, en realidad, está formado por dos dimensiones necesarias, para formar la consciencia de sí mismo. Una sería el “yo-self” que atribuye al sujeto conocedor activo o agente y que está relacionado con lo que en filosofía se considera el ego, la persona. Además de otra segunda dimensión, el “mi-self”, que sería el objeto de conocimiento, la construcción subjetiva sobre el yo, en definitiva, el autoconcepto. Esta dimensión sería la que se podría profundizar desde la psicología por su condición empírica. A su vez, el mi-self es una estructura formada por tres aspectos: La primera, el mi material, que corresponde a las cosas y lo físico se manifiesta en el cuidado del cuerpo y la posesión de pertenencias.

Una segunda corresponde al mi social, las imágenes que se forman de las percepciones recibidas de los demás. Pueden formarse variados roles o yo sociales, según convenga. Aspira a agradar a los demás y estar bien considerado. Los sentimientos y elementos pueden suscitar un continuo desde la aceptación y complacencia hasta el rechazo o desprecio. La valoración que uno hace de sí mismo depende de sus aspiraciones y el valor que le dé a cada asunto. Por tanto queda como en segundo plano, la acción objetiva manifestada a los ojos de los demás. Su definición de autoestima, queda como la ratio entre éxitos dividido entre las pretensiones, quedando verificada empíricamente por

diferentes autores (Harter, 1987b; Hoge y McCarthy; Marsh, 1986 y 1984; Pelhan y Swann, 1989; Rosenberg, 1965) Cfr. González y Tourón (1998). Además, el tercer aspecto es el mi espiritual, corresponde a los estados de conciencia donde residen los pensamientos más íntimos y profundos de la persona. Impulsa la mejora intelectual, moral, psíquica. Es también, siguiendo a González y Tourón (1992), la fuente de donde fluyen el interés, el deseo, la atención y la elección. Su función es el cuidado y conservación del yo.

La distribución jerárquica y ordenada de los mi-self es otra de las aportaciones de James ya que, aunque, admite que cada persona elige favorecer a un yo empírico más que a otro, el orden normal en el que se configuran los demás sería: el de mi espiritual, mi social y el mi material. Si bien, la agudeza de James en las propuestas de su teoría sobre el autoconcepto, han sido tan certeras que han perdurado a lo largo del tiempo, validando sus premisas con instrumentos más actuales y han servido de cimiento para seguir las actuales líneas de investigación (ver Figura 13).

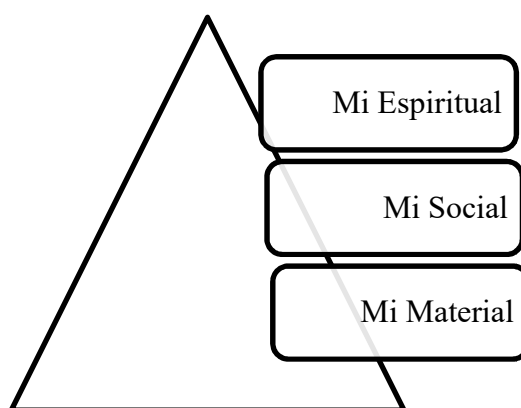


Figura 13. Configuración del Yo empírico o Mí (elaboración propia)

También Rojas (2011) comenta la aportación de James sobre los 3 componentes. El primero y más importante es el yo espiritual, que contiene nuestras facultades mentales, las creencias y las inclinaciones más íntimas, nuestro estilo de pensar, de sentir y de actuar y, en definitiva, los rasgos de nuestra personalidad. En segundo corresponde al “yo social”, las

cualidades o defectos que reconocen en nosotros los demás, y la buena o mala reputación que tenemos en nuestro entorno social y el tercero, el “yo material ”que incluye nuestra imagen corporal, las riquezas, el patrimonio económico y las propiedades que son importantes para nosotros.

1.4.2 Modelo multidimensional.

Los análisis factoriales y el uso de las correlaciones de diferentes variables. También abarcaron el estudio del autoconcepto, por lo que se demostró que estaba formado por varias dimensiones. Además, la investigación de ese momento, se dirigió a encontrar la relación que guardan entre las diferentes dimensiones y definir las. Ahora bien, las diferentes aportaciones se pueden aglutinar en varios modelos con enfoques particulares. Como son: el modelo de factores independientes, el multidimensional taxonómico, factores correlacionados, el multidimensional multifacético, el compensatorio y el modelo jerárquico que describimos seguidamente:

El modelo de factores independientes es la respuesta contraria al autoconcepto general. Desde esta postura, se aboga por la existencia de diferentes factores independientes entre sí. Recibió cierto apoyo empírico (Marsh y Shavelson, 1985; Soares, 1977 y 1983) Posteriormente, se suavizó el posicionamiento aceptando alguna relación relativa (Marsh, 1997; Marsh y Hattie, 1996).

Después, El modelo multidimensional taxonómico propuesto por Soares (1977) propone que el autoconcepto está compuesto por factores específicos, relativamente independientes entre sí, integrantes de un factor general. Pero no hubo experimentación empírica abundante que avalar su propuesta. También surge el modelo de factores correlacionado, que asume la existencia de un autoconcepto general compuesto por diferentes factores correlacionados. Ha recibido más apoyo empírico que el anterior

(Marsh, 1997). Otro modelo es el multidimensional multifacético propuesto por Marsh y Hattie en (1996) plantea una única faceta, que presenta distintos niveles o dominios como el físico, el social o el académico.

Posteriormente, surgió el modelo compensatorio que defiende la existencia de un autoconcepto general, en el que se integran las facetas más específicas, que están inversamente relacionadas, de forma que las dimensiones débiles, se compensarían con otras áreas donde la percepción sería mayor. Este modelo surge de los estudios de Winne y Marx (1981).

Finalmente el modelo jerárquico (ver Figura 14), este modelo es el más aceptado actualmente y el que más se ha podido contrastar con las metodologías estadísticas y con el uso de programas informáticos especializados. Según Fernández (2010) los autores Shavelson, Huber y Staunton (1976), revisan la investigación teórica y empírica sobre el autoconcepto, hasta el momento y constatan que existen problemas de definición, medida e interpretación de resultados. (Shavelson, et al., 1976) entienden el autoconcepto como la percepción que el individuo tiene sobre sí mismo, basada directamente en sus experiencias con los demás y en las atribuciones que él mismo hace de su conducta. Estos autores proponen establecer un marco sólido de referencia en el estudio del autoconcepto que sirva para dirigir la investigación futura. También las aportaciones de Marsh (1986 y 1990) marcan un punto de inflexión de este modelo, profundizando en las relaciones entre los factores del autoconcepto académico

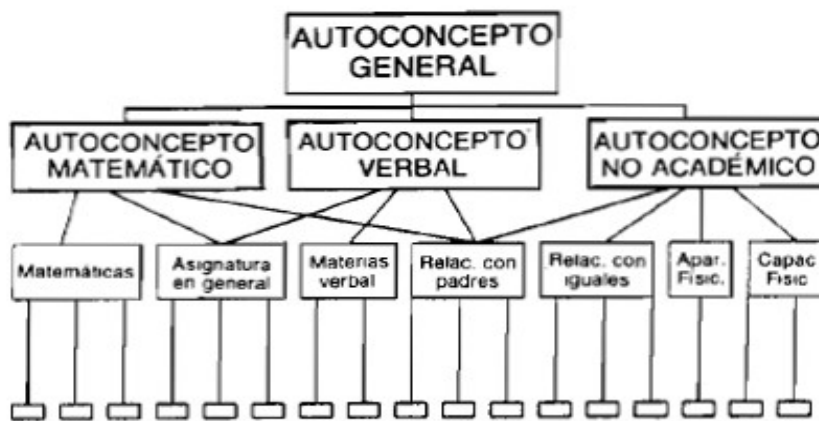


Figura 14. Modelo jerárquico de Shavelson, Hubner y Stanton (1976)

Unos años más tarde, siguieron los análisis exploratorios de correlación para ver la consistencia interna del modelo y finalmente, cambió la estructura del modelo, al hallarse discrepancias entre el autoconcepto verbal y el matemático alejándose de la valoración general (ver Figura 15) Así pues, encontraron que estos dos factores tienen entidad propia y que el alumno, además de las habilidades propias de su rendimiento entre ambas áreas, añade las percepciones de sus compañeros y el profesor respecto a esas áreas y referencias externas. Por tanto, se concluye que existe un doble sistema de comparaciones, el interno y el externo, pudiendo ser diferente al resultado académico real.

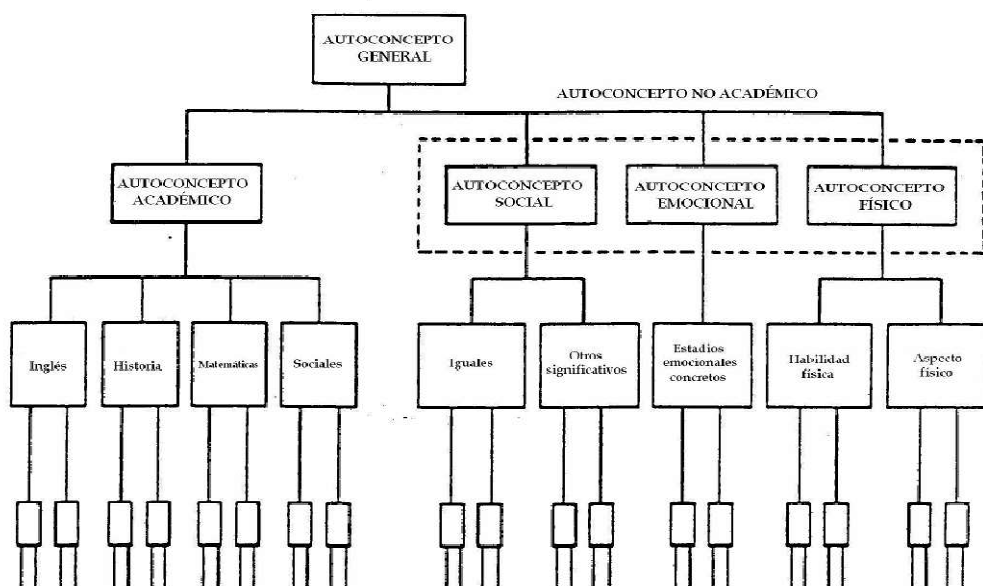


Figura 15. Revisión del autoconcepto de Marsh y Shavelson (1985)

Como afirma Fernández (2010), los autores Shavelson y cols., entienden el autoconcepto como la percepción de sí mismo, formado a partir de las relaciones con el medio, las experiencias y numerosos refuerzos de tipo ambiental y otros significativos.

1.4.2.1 Características del modelo jerárquico.

Las características del autoconcepto jerárquico propuestos por Shavelson, Huber y Staunton (1976) concretan la formación interna del constructo del autoconcepto. De ese trabajo sacaron siete conclusiones que han sido los pilares de su modelo. Rodríguez (2010), los describe del siguiente modo:

- Está organizado y estructurado: las experiencias que cada cual va vivenciando a lo largo de su vida se categoriza en formas más simples a fin de reducir la complejidad de todas esas experiencias, de tal modo que las categorías del autoconcepto no son más que formas de organizar esas experiencias y darles significado Cfr. (Bruner, 1958). Es decir, el individuo categoriza la gran cantidad de información que tiene sobre sí mismo, organizándola según su autoconcepto.
- Es multidimensional: las dimensiones específicas reflejan el sistema de categorías que el sujeto ha adoptado para organizar sus experiencias y que suele ser compartido por un grupo. Este sistema de categorías lo conforman aspectos o dimensiones claramente diferenciadas pero relacionadas, como lo académico, la aceptación social, o la percepción de lo físico, (tanto de su competencia como de su atractivo). Ahora bien, a lo largo de las investigaciones se ha demostrado que éstas no siempre tienen que ir en la misma dirección, ya que, aunque una persona no se considere satisfecha con su físico, puede aceptar y valorar de manera positiva su autoconcepto social o académico. De hecho, existen estudios en los que se tiende a relacionar de manera positiva el autoconcepto físico con el social (Harter, 1983 y 1985), lo cual puede ser coherente debido a que en

esta sociedad un buen aspecto físico ofrece mayores posibilidades de triunfar en un grupo de amigos. El autoconcepto académico, por el contrario, habitualmente se relaciona negativamente con el autoconcepto físico y, como consecuencia, con el social.

- Es jerárquico: esa estructura dimensional está organizada según una graduación; en el punto más alto se encontraría el autoconcepto general, situándose en la base de la jerarquía las facetas del autoconcepto más específicas y por debajo de ellas aquellas más dependientes de situaciones concretas. La parte central de esta graduación está reservada a las inferencias sobre uno mismo en dominios más amplios (social, emocional, físico).
- Tiene consistencia: es estable en los niveles superiores, y variable en los inferiores. Esto supone que el autoconcepto general mantiene una alta estabilidad, pero que a medida que se desciende en la jerarquía las autopercepciones se vuelven más frágiles, porque pasan a depender en mayor grado de las situaciones concretas en las que se encuentre la persona.
- Es evolutivo: el autoconcepto se va desarrollando, formando y diferenciándose con la edad y la experiencia, lo cual conlleva un aumento de la multidimensionalidad.
- Es descriptivo y evaluativo: a pesar de que el autoconcepto hace referencia a las descripciones sobre uno mismo (“soy extrovertido”), también tiene un carácter evaluativo (“soy bueno en las relaciones con los demás”). Pero esas evaluaciones serán diferentes, bien según la comparación sea con el ideal deseado o con los iguales-los otros significativos, bien según la importancia que se le dé a esa faceta, bien según el tipo de situación en la que se encuentre el individuo. Empíricamente no se ha encontrado esta distinción entre autodescripción y autoevaluación.
- Tiene entidad propia: el autoconcepto es diferenciable de otros constructos teóricamente relacionados con él, como el de logro alcanzado.

Así pues, estos autores, plantearon una estructura multidimensional y organizada de tipo jerárquica en la que se muestran la relación entre otros constructos concretos y que recogen los siete postulados del autoconcepto. En la parte superior de la estructura está el autoconcepto general, un constructo estable, modificable a partir de los estratos inferiores que son más específicas y fáciles de cambiar. Además, a lo largo de la vida cambia la manera de percibir el yo, así como la manera de consolidarse.

Aunque en la comunidad científica existe gran acuerdo en que el autoconcepto es multidimensional y jerárquico Esnaola y cols. (2008) también, hay diferencias en torno las dimensiones específicas que lo componen y si conviene valorarlo por los diferentes contextos o por competencias y si perduran o cambian en diferentes etapas de la vida. Una vez descritos los modelos del autoconcepto abordamos seguidamente, las dimensiones que forman, este autoconcepto.

1.5 Las Ramas del Yo: Dimensiones Del Autoconcepto

Siguiendo las investigaciones y los últimos cuestionarios elaborados para medir el autoconcepto, se evidencia que hay unas áreas o dimensiones que se pueden valorar de manera independiente. Así pues, estas dimensiones del autoconcepto son: el físico, el académico, el personal y el social. Si bien, el conjunto de estos factores formarían el autoconcepto general. Pero, a partir de los años 80 aparecen nuevos instrumentos para valorar el autoconcepto más específicos y se ha seguido profundizando en esta línea, que continúa hasta hoy en día. Este enfoque, tiene sentido considerando los cambios que se producen en cada persona y aporta la ventaja de explorar esa dimensión en particular de manera más profunda o considerar las diferencias con otras dimensiones. En definitiva, el autoconcepto oscila según el ciclo vital y con las circunstancias que se dan en cada

persona. Por lo que, es también importante cada dimensión, apostillan (Goñi, Ruiz de Azua y Rodríguez, 2005; Ruiz de Azua 2006).

El autoconcepto físico como afirma Ruiz de Azua (2006) hace referencia a la percepción que se tiene de sí mismo tanto respecto al aspecto físico, como percepciones sobre la forma física, la salud, la habilidad, la fortaleza física, etc. Por ello, los dominios específicos más comunes en el autoconcepto físico son la apariencia física y la habilidad deportiva. Aunque, la imagen corporal también ha sido abordada extensamente en la psicología clínica, por los trastornos como anorexia, bulimia, vigorexia, etc. Ahora bien, en la infancia hay dificultades para diferenciar estas percepciones. Además, las diferencias entre diferentes etapas de desarrollo y los cambios en el autoconcepto físico, no están del todo confirmados. Si bien, en algunos estudios con adolescentes, los resultados indican cambios a la baja. También, en otros estudios se han encontrado diferencias importantes en cuanto al sexo y el autoconcepto físico. Así pues, concluyen que las mujeres se perciben de manera más negativa que los hombres Cfr. Ruiz de Azua (2006) (Amezcueta y Pichardo, 2000; Fox y Corbin, 1989; Goñi, Rodríguez y Ruiz de Azua, 2004). Para Rodríguez (2008) el autoconcepto físico es un constructo que no funciona de manera aislada, sino que lo hace como un elemento más dentro de un sistema jerárquico y multidimensional referente al autoconcepto general.

El autoconcepto académico o intelectual es una dimensión que tiene gran vínculo con las expectativas escolares y el rendimiento académico. Por ello, es fuente de motivación o desganancia hacia el estudio y condiciona los logros del estudiante. La distinción del autoconcepto académico y el autoconcepto general se hizo en los años 60. Según González y Tourón (1992) el autoconcepto académico es decisivo en el rendimiento ya que hace de mediador del aprendizaje a través de las experiencias positivas y negativas en la escolaridad. Además, la información emitida por profesores y compañeros también es

una fuente importante para la formación del autoconcepto académico. Es más, el rendimiento académico es experimentado por el alumno como una medida de índice de su propia valía como persona (Burns, 1979; Covington y Beery, 1976; González y Tourón, 1992; Rosenberg, 1965). En cuanto a las diferencias entre sexo, la mayor parte de los estudios no documentan diferencias significativas (Amezcuca y Pichardo, 2000; Wilgenbusch y Merrell, 1999;). Sin embargo, otras variables con las que el autoconcepto académico correlaciona positivamente son el ajuste psicosocial, calidad de la ejecución del trabajo, aceptación y estima de los compañeros, liderazgo y responsabilidad en los adolescentes (García y Musitu, 2001). Como afirman González y Tourón (1992), el autoconcepto es una condición necesaria pero no suficiente para el rendimiento académico. Pero, también hay que decir, que los estudiantes con autoconcepto negativo raras veces obtienen alto rendimiento.

La dimensión personal del autoconcepto es la valoración de sí mismo que coincide con la autoestima. Es decir, la dimensión más emocional. En principio todas las personas quieren pensar bien de sí mismos y que los otros también los valoren bien. La mejora del yo, de su visión de sí mismo en distintos ámbitos, constituye una motivación interna del ser humano. Por eso, las personas con alta autoestima, más seguras de sí mismas, tienden a la expansión, a desarrollar las capacidades con las que creen contar. Por otra parte, las personas con baja autoestima, más inseguras, tienden a replegarse en sí mismas protegiéndose para no perder más (González y Tourón, 1992).

Más tarde, se hizo un planteamiento más concreto, entendiendo que el autoconcepto personal está formado por al menos 4 dimensiones que comparten elementos comunes. Así pues, como recoge Goñi (2009). El autoconcepto emocional, corresponde a la percepción del ámbito privado de las emociones; el autoconcepto de la honradez o moral, considera hasta qué punto una persona es honrada; el autoconcepto de la autonomía

que trata de la percepción sobre si decide en función de su propio criterio; el autoconcepto de la autorrealización referente a la percepción sobre la satisfacción de las propias necesidades y objetivos en la vida.

El autoconcepto social es la dimensión que tiene relación con la pertenencia y adaptación a la cultura y sociedad en el que vive y las habilidades para relacionarse con los demás. Por ello, es la opinión que las personas creen que los otros tienen sobre ellas, la popularidad entre los demás, etc., según Esteve (2005). En la propuesta de Shavelson et al. (1976), se incluye el autoconcepto social dentro de la parte no académica del modelo general, constituido por dos dimensiones, una relativa a los compañeros y otra relativa a los otros significativos. Igualmente, García, Ortega y Rivera (2013) atribuyen a la familia un papel muy importante para el aprendizaje de la regulación emocional pues es el sistema primario de vínculos y apegos. Además, afirma (Baltasar, 2014) que un factor muy influyente en la dimensión social de los alumnos es el estilo de enseñanza de los docentes. Por lo tanto, el clima escolar, las relaciones con el grupo de clase y la situación familiar, serán factores moderadores del autoconcepto social. También, el entorno donde viva y los amigos, tiene su relevancia. Ya que son las raíces de referencia y donde se reciben los cuidados básicos, la seguridad, el afecto, los valores, que dan estabilidad a la persona.

Por su parte, el autoconcepto familiar está relacionado con la percepción que tiene el sujeto acerca de su implicación, participación e integración en su familia (Baltasar, 2014). Es una valoración de la satisfacción de pertenecía a su entorno familiar. Ya que, la familia es de vital importancia en el desarrollo de la personalidad y del autoconcepto. No se han encontrado grandes diferencias en los resultados de la mayoría de los estudios sobre autoconcepto social en función de la edad. Aunque de momento, hay pocos estudios longitudinales sobre esta temática. Tampoco se encuentran grandes diferencias por sexo en la aceptación social por parte de los iguales. Esto es, no existen diferencias importantes en

los diferentes estudios realizados principalmente por Harter (1985). Otras corrientes recientes defienden la evaluación del autoconcepto social por habilidades concretas más que por contextos. Esta visión más novedosa, se basa en que el dominio de habilidades sociales lleva consigo unas buenas relaciones interpersonales y conduce a la satisfacción personal y al autoconcepto social. Dos factores forman el autoconcepto Social: El primero es la responsabilidad social, que alude a la percepción que las personas tienen acerca de su contribución al buen funcionamiento social. El segundo es la competencia social, entendida como la autopercepción de las capacidades para desenvolverse en situaciones sociales y la buena aceptación de los demás.

La dimensión Control del autoconcepto abarca las habilidades para manejar las situaciones del entorno.

En resumen, el autoconcepto es tan nuclear para el individuo, que siempre está motivado por desarrollar y ampliar su propio autoconocimiento, busca mantener y promover su propia autoestima, valora su imagen pública, y la competencia en distintos campos y trata mantener su sistema de creencias. Por ello, tales motivaciones ejercen cierto control tanto sobre la información que se procesa como sobre la conducta que se manifiesta al mundo (González y Tourón, 1992). Una vez descritas las diferentes dimensiones del autoconcepto, pasaremos a tratar en el siguiente apartado, el autoconcepto y la sobredotación

1.6 Las Flores del Yo: el Autoconcepto y la Excepcionalidad

Vamos a destacar los principales modelos multidimensionales de altas capacidades que tienen en cuenta el autoconcepto de manera clara. En concreto los que hacen referencia al perfil de la superdotación, que como afirma Tourón (2004) se manifiesta de distintas formas y en diferentes niveles según las personas, las circunstancias y el momento de

que se trate. No es por tanto algo estático, evoluciona a lo largo del desarrollo de un sujeto como resultado de la interacción entre la capacidad innata y el apoyo ambiental apropiado.

1.6.1 Modelos que consideran el autoconcepto.

En el modelo de Feldhusen, señala (1982, 1992) que el autoconcepto positivo es uno de los cuatro componentes que constituyen la superdotación, junto con la capacidad intelectual general por encima de la media, la motivación hacia el aprendizaje y el talento personal en lo académico-intelectual y en lo artístico-creativo. Si bien, el modelo de Estrella de Tannenbaum, la aportación de este autor (1986, 1991) considera 5 factores necesarios que deben integrarse para que un niño llegue a ser verdaderamente superdotado: Además de Inteligencia general superior, aptitudes específicas excepcionales, ambiente estimulante e influyente, fortuna o suerte en períodos cruciales de la vida, también cuenta con los facilitadores, o conjunto de apoyos, no intelectivos tales como características sociales, emocionales o comportamentales. En este último aspecto se entiende que tienen relación directa la autoestima y el autoconcepto. Además, el modelo de la Inteligencia Exitosa de Sternberg valora en su modelo, el funcionamiento inteligente de las personas en distintos ambientes y contextos. Por eso, la batería Aurora incluye una escala de autoconcepto académico sobre las diferentes habilidades analíticas, prácticas y creativas en los tres dominios verbal, numérico y figurativo. (Mandelman, Tan, Kornilov, Sternberg y Grigorenko, 2010; Prieto, Ferrándiz, Ferrando y Bermejo, 2015). También en el modelo de los tres anillos de Renzulli, uno de los anillos que lo componen es la implicación en la tarea, que presupone un buen autoconcepto para plantarse retos y mayor complejidad en el aprendizaje. Así pues, Tourón (2004) entiende esta faceta como una forma de motivación referida a la energía concentrada sobre un problema, tarea particular, o área específica de rendimiento. Si bien, los términos más frecuentes para describir este componente son: perseverancia, resistencia, trabajo duro, dedicación, autoconfianza, y seguridad en sí

mismo para llevar a cabo un trabajo importante. Aspectos ligados a la autoestima y autoconcepto. Finalmente, el modelo de desarrollo del talento planteado por Gagné, también tiene en cuenta un conjunto de variables moderadoras de tipo intrapersonal y ambiental que modulan el desarrollo del talento. Estos definen el temperamento, la personalidad, las necesidades y deseos de un individuo, así como las interacciones en la familia, la escuela y el entorno social. En todos estos catalizadores tiene gran protagonismo en el autoconcepto.

1.6.2 Factores moderadores del autoconcepto y altas capacidades.

Algunas situaciones de los alumnos con altas capacidades en la infancia como la disincronía, la doble excepcionalidad, y rasgos de carácter como el perfeccionismo, etc. pueden perjudicar a la formación del buen autoconcepto y la autoestima sana al percibirse de manera diferente al grupo o falta de control en situaciones que le sobrepasan.

1.6.2.1 La disincronía.

La disincronía es una delicada situación de desfase entre dimensiones de diferente tipo. Por ello, Terrasier (1985) define la disincronía como el desarrollo heterogéneo de los niños superdotados intelectualmente o precoces. Así pues, este conjunto de manifestaciones puede darse en el ámbito personal, lo que el autor denomina disincronía interna y en el ámbito de la relación con el entorno, conocida como disincronía social. Por su parte, La disincronía interna se puede expresar de diferente modo según sea el área que se desarrolla de manera acelerada, como la psicomotora, la afectiva y la intelectual: sea verbal, lógica o espacial. Así pues, en la dimensión física, hay casos de niños precoces en el hablar y andar, etc. En cambio, frecuentemente muestran dificultades a nivel de escritura, por falta de destreza con la psicomotricidad fina, que impide seguir el ritmo de la agilidad mental. Si bien, algunas de las manifestaciones son: la grafía deficiente, la

irregularidad en el trazo, la mayor presión de la escritura, etc. también, pueden surgir desfases en la coordinación corporal.

Otro tipo de disincronía está relacionada con la dimensión cognitiva o intelectual, cuando se accede antes a la lectura. Entonces, las diferencias entre la inteligencia verbal (cristalizada) y no verbal (fluida), son otro tipo de disincronía intelectual que se dan en mayor medida en ambientes de aprendizaje desfavorecidos, ya que el potencial encuentra menores posibilidades de desplegarse.

Un tercer tipo de disincronía es la que afecta a la dimensión afectiva, en este caso, la disincronía está provocada por la diferencia entre el nivel de madurez emocional propio de su edad cronológica y la precocidad intelectual. Generalmente tienen una sensibilidad emocional intensa, son observadores, tienen los sentidos muy despiertos y facilidad para captar los sentimientos. Ahora bien, según los recursos que tengan, aprenden a gestionarlos o encuentran numerosas situaciones que les desbordan, dando paso a situaciones de agresividad, susceptibilidades, sentimientos negativos, ansiedades, comportamientos disruptivos, que afectan a la autoestima.

A su vez, la disincronía entre la edad real y la edad mental en la infancia, implica desfases en intereses, gustos, por lo que tenderá a hacer amigos de su mismo nivel de desarrollo mental pero más mayores y más grandes que él, o bien amigos de su misma edad, pero bastante retrasados en el plano mental con respecto a él. A menudo, buscan tener amigos mayores. Por ello, la mayoría de los problemas que tienen que asumir los niños excepcionales dependen esencialmente de una falta de adaptación al contexto. Esta inadaptación del entorno va a obligar a un esfuerzo considerable al niño quien, por otra parte, debe igualmente resolver todos los problemas a los que se enfrenta. Otra situación que puede influir en el autoconcepto es por el acomodamiento académico, y la aceptación en el grupo. Así, el alumno hace esfuerzos por funcionar al ritmo que se le solicita en su

grupo de referencia ordinario, pero realmente, lo haría a otro ritmo mayor. Según, Terrasier (1993), durante años, las aptitudes de estos niños se deterioran, ya que no se les pide funcionar de su forma normal. Por tanto, el alumno sufre entonces, lo que se entiende por el efecto Pigmalión negativo que se manifiesta en volverse distraído para compensar el aburrimiento, por un ambiente poco estimulante.

1.6.2.2 *La doble excepcionalidad.*

Los estudiantes doblemente excepcionales son aquellas en las que coincide un perfil de altas capacidades junto con una discapacidad o dificultad de aprendizaje importante. Así pues, se dan casos con trastornos de espectro autista, discapacidades físicas: ciegos, sordos, o motoricas, que afectan al desarrollo esperado. También pueden darse dificultades de aprendizaje diversos como TDAH, TANV, TEL, Dislexia, etc. Que dificultan el desarrollo del potencial cognitivo y las competencias, afectando igualmente, al autoconcepto siendo más conscientes de sus limitaciones y realizan una enorme tarea de compensación, que les supone mayor desgaste.

1.6.2.3 *Rasgos de carácter.*

A su vez, algunos rasgos de carácter pueden marcar la personalidad de los estudiantes con altas capacidades, se puede agudizar algunas tendencias exageradas, como la hipersensibilidad, el perfeccionismo y el juicio crítico, que pueden dificultar el desarrollo del potencial y la integración en su entorno y que precisan de adecuada gestión emocional y habilidades sociales.

Es el caso de los roles encubiertos, que se dan en el caso de estudiantes que sobresalen de manera llamativa y que al sentirse diferentes al grupo, interpretan otro papel, como el de “patito feo o el de cebra”. Principalmente originado por pensar dentro de un sistema diferente, en disponer de una forma de inteligencia particular. El patito feo es el rol

de comportarse como lo esperado, bien sea con el docente, los compañeros o la familia, para estar aceptado, aunque se vea diferente y de esta forma acaba reduciendo sus posibilidades. En cambio, la cebra es un término empleado por expertos franceses para los superdotados, divulgado por Siaud-Facchin (2014) que lo describe como ese animal diferente, ese equino, que el hombre no ha sido capaz de domesticar, que en la sabana se distingue claramente de los demás gracias a sus rayas, que le permiten camuflarse, que necesita a los demás para vivir y cuida celosamente de sus crías, que es a la vez tan diferente y tan parecida a sus congéneres.

Otro rasgo a tener en cuenta es el perfeccionismo, que actúa como catalizador cuando se tiende a exigirse metas excesivamente altas, o no acometer iniciativas por miedo al fracaso, afectando a la gestión del potencial intelectual, la motivación y la autoestima, ya que la sed de lo absoluto, de lo óptimo, tiene a veces efectos negativos, la incapacidad de arriesgarse. Así, Siaud-Facchin (2014) afirma que el perfeccionismo como constructo psicológico, está relacionado con la excelencia. Además según Sastre-Riba (2012) implica tender a realizar las tareas con perfección y detalle. Así como evitar fallos, ante los demás. Aunque, pueden darse dos tipos de perfeccionismo, el adaptativo y sano, guiando la motivación hacia la excelencia, o también, puede ser inadaptable, que distorsiona el objetivo de la excelencia y por tanto causa de insatisfacciones, bloqueos mentales y bajo rendimiento.

La motivación hacia la perfección puede guiar el saludable desarrollo de la excelencia en la alta capacidad, pero, cuando se convierte en compulsiva, traspasa la frontera de esta excelencia deseada y conduce a la insatisfacción por unos resultados que nunca se consideran buenos por falta de adecuación entre lo posible y lo esperado (monitorización metacognitiva), autocrítica continuada y, finalmente, bajo rendimiento o abandono. Por lo tanto, la presión del perfeccionismo puede convertirse en motivación

positiva o en bajo rendimiento, abandono de tareas, falta de toma de decisión o rigidez de pensamiento, con inestabilidad emocional, ansiedad o baja autoestima asociadas; en suma, fracaso en la expresión y cristalización de la alta potencialidad intelectual. (Sastre-Riba; 2012, p. 523).

Otra situación que afecta al área emocional es la hipersensibilidad que como afirma Siaud-Facchin (2014), está relacionada una alta actividad emocional, la empatía que capta todas las emociones de los demás, la finura en la cantidad e la intensidad de los cinco sentidos. Para finalizar, también el excesivo juicio crítico, la agudeza de razonamiento, las relaciones de jerarquía y autoridad son motivo al conflicto. La falta de confianza en las figuras de autoridad y la rapidez de aprendizaje que conduce en seguida, a adelantar al maestro condenan a ser autónomo en su actividad escolar y profesional, y preferir las tareas individuales. Siaud-Facchin (2014).

En definitiva, pueden darse diferentes circunstancias esta situación de incomprensión, ajuste y prepotencia, que afectan a la capacidad de integración y adaptación al mundo que puede igualmente afectan al autoconcepto, cuando lo acentúan hacia ambos extremos. Después de describir los aspectos que pueden influir en estudiantes con excepcionalidad, tanto en el ámbito interno, social y escolar, iniciamos el apartado del autoconcepto y las corrientes teóricas que lo han estudiado. Damos paso a los estudios científicos realizados sobre el autoconcepto.

1.7 El Fruto Maduro: Estudios Sobre el Autoconcepto y las Altas Capacidades

El título del apartado considera el fruto, como símil de las aportaciones de la investigación y de la literatura científica sobre el autoconcepto pues ayudan a alimentar y sembrar el estudio del autoconcepto.

Las investigaciones sobre los estudiantes sobredotados y el autoconcepto son abundantes. Mostraremos en una primera parte, los estudios sobre el autoconcepto de los estudiantes dotados. Para ello nos centraremos en 3 metaanálisis. Además, en una segunda parte, reflejamos los estudios realizados en España sobre autoconcepto y sobredotados.

Los postulados de estos estudios parten de que, en principio el autoconcepto de los estudiantes con alta excepcionalidad es más positivo que sus pares, ya que conocer el diagnóstico como sobredotado, ejerce en el individuo un efecto positivo en su nivel de autoestima (Hoge y Renzulli, 1993). Otro argumento es según Feldhusen, es que “a mayor rendimiento en el superdotado, mayor autoconcepto” (Galindo, Martínez y Arnaiz, 1997 p, 124).

La metodología del metaanálisis, tiene sus ventajas y desventajas, el principal beneficio es que es capaz de sintetizar los hallazgos de un conjunto amplio de estudios cuantitativo, profundizar mejor sobre los constructos del estudio y observar los efectos del contraste de variables moderadoras. Además, es capaz de abarcar diferentes escalas, medidas, muestras, y advertir su efecto.

1.7.1 El metaanálisis de Hoge y Renzulli.

El informe realizado por Hoge y Renzulli, publicado en 1993, fue encargado por el Centro Nacional de Investigación sobre Dotados y Talentosos de Estados Unidos. Recoge los trabajos de la etapa de expansión de los estudios del autoconcepto y además, el momento en el que fueron mudando los planteamientos unitarios a otros dimensionales. Por ello, se considera el autoconcepto de manera genérica. Además, la mayoría de la identificación de los alumnos sobredotados era mediante la puntuación de C.I. era el método común.

En este estudio se sintetiza la investigación disponible entre 1977 y 1992. Así pues, la revisión cuenta con 42 trabajos de los que se seleccionaron 18 estudios que cumplen con los requisitos adecuados. Se abordan tres principales cuestiones: la primera, sobre si existen diferencias en el autoconcepto entre alumnado sobredotado y el no sobredotado. Además, tiene en cuenta 4 variables moderadoras, como: género, nivel de estudios, muestra del estudio, tipo de comparación. La segunda cuestión se plantea si el diagnóstico del estudiante sobredotado tiene algún efecto en el autoconcepto del propio estudiante y la tercera cuestión, si las medidas educativas como asistir a un aula acelerada o programas de enriquecimiento, afectan al autoconcepto de los estudiantes sobredotados.

Las conclusiones sobre la primera cuestión, referente el mayor o menor nivel de autoconcepto, afirman que, el autoconcepto general en los niños dotados es mayor en comparación con sus compañeros sin excepcionalidad. El efecto medio ponderado fue de .019. También, el autoconcepto académico es más elevado y siendo la dimensión más destacada, con un efecto medio significativo de .047. En cambio, en el autoconcepto social no se aprecian grandes diferencias en niños sobredotados y sus pares. A pesar de todo, sobre las variables moderadoras, los autores comprueban que son pocos estudios y sin conclusiones firmes sobre el funcionamiento de estos moderadores.

En la segunda cuestión, se determina que los efectos por ser identificado como sobredotados, no generan grandes cambios en el autoconcepto, pero pocas investigaciones avalan los efectos significativos. Sin embargo, se aprecia un claro impacto en las expectativas y actitudes de los padres y maestros. Los autores comentan que quizá este cambio afecta más a la autoestima del alumno.

En la tercera cuestión, sobre la influencia de las medidas educativas sobre el autoconcepto de los sobredotados, se encuentran dos tipos de estudios. El primero implica una la comparación de niños sobredotados en programas de enriquecimiento con niños

sobredotados que no participaban en estos programas o también niños dotados en diferentes tipos de programas. Otra segunda, averigua si se dan cambios en los autoconceptos de los estudiantes antes y después de la participación en programas. Tampoco de esta investigación con 10 estudios se obtienen conclusiones sólidas, hallando resultados de todas las opciones posibles.

Los 18 estudios seleccionados con los requisitos apropiados fueron los siguientes;

Cfr. Hoge y Renzulli (1993):

Bracken 1980; Brody & Benbow 1986; Colangelo, Kelly, & Schrepfer 1987; Coleman & Fults 1982; Davis & Connell 1985; Hoge & McSheffrey 1991; Janos, Fung & Robinson 1985; Karnes & Wherry 1981; Kelly & Colangelo 1984; Ketcham & Snyder 1977; Lehman & Erdwins 1981; Maddux, Scheiber, & Bass 1982; Milgram & Milgram 1976; O'Such, Havertape, & Pierce 1979; Robison-Awana, Kehle, & Jenson 1986; Schneider, Clegg, Byrne, Ledingham, & Crombie 1989; Tidwell 1980; Winne, Woodlands, & Wong 1982.

1.7.2 Los metaanálisis de Litster y Roberts.

Hace unos cuantos años se llevó a cabo otros 2 metaanálisis. En este caso recogemos otras 2 publicaciones. La primera corresponde a la realizada por Litster (2007) como tesis doctoral y la segunda publicación tres años después, de los autores Litster y Roberts (2011).

La amplia investigación llevada a cabo por Litster (2007), se realiza 14 años después del trabajo de Hoge y Renzulli (1993) que sirve de referencia. En este caso, acomete un proceso de metaanálisis con 72 estudios publicados entre 1978 y 2005. Si bien, el propósito es profundizar sobre el autoconcepto y las competencias percibidas de los sobredotados y sus compañeros. En este momento se considera la multidimensionalidad el autoconcepto.

En la fase de selección, escogen 37 estudios que cumplen con los criterios requeridos. Además, se incorporan otros los trabajos recientes, se revisan los criterios y se añaden variables moderadoras. En este sentido, el metaanálisis pretende dar respuesta a las siguientes cuestiones: la primera, sobre el autoconcepto y las competencias percibidas del estudiante dotado comparado con los estudiantes no dotados, ampliando el anterior trabajo de Hoge y Renzulli (1993) y además, se proponen otro objetivo que trata de profundizar en el efecto de 8 variables moderadoras sobre los estudiantes dotados y no dotados. Las variables seleccionadas fueron: género, nivel educativo, medida de estudio, tipo de comparación, tipo de publicación, método de identificación de los superdotados, año de estudio y la participación en la programas para sobredotados.

Los hallazgos encontrados sobre la primera cuestión, evidencian un mayor autoconcepto general en los sobredotados, hallando diferencias significativas. Además, manifiestan un mejor autoconcepto académico y mayor competencia autopercebida del comportamiento, que sus compañeros. Resultados consistentes con el metaanálisis de referencia.

En cambio, los estudiantes sobredotados obtienen niveles inferiores que sus compañeros en la competencia atlética, además de una leve diferencia en la de apariencia general y también en la dimensión social; todo ello que implica que los estudiantes dotados no tienen una ventaja o desventaja significativa en estas áreas. Es decir, que los estudiantes dotados tienen menor autoconcepto físico (apariencia física y competencia atlética) que los estudiantes no dotados. También son coherentes con el metaanálisis de Hoge y Renzulli (1993)

Respecto a la segunda línea de trabajo, los resultados de los análisis concluyen, que no encuentran ningún efecto significativo para las variables moderadoras, como género, nivel escolar, tipo de medida, tipo de comparación. Según Litster (2007) esto se puede

deber a que combinaron tamaños de efecto de todos los dominios de autoconcepto, en lugar de examinar la función de las variables de moderadoras en dominios independientes. Examinar los dominios de forma independiente permite un análisis más detallado de las diferencias entre los autoconceptos globales y las competencias percibidas. En consecuencia, la diferencia en el autoconcepto entre sobredotados y sus pares, corresponde más bien, al perfil de excepcionalidad.

A modo de resumen, este metaanálisis concluye que los estudiantes sobredotados tienen una autopercepción más alta que los estudiantes no dotados en cuatro de los seis dominios valorados. Sin embargo, el autoconcepto de los sobredotados es ligeramente inferior a sus compañeros en el autoconcepto físico y autoconcepto social. Además, es la dimensión física donde las diferencias son significativas a favor de los alumnos sin perfil de excepcionalidad. Como afirma Litster (2007), el metaanálisis actual proporciona información adicional sobre los autoconceptos generales y las competencias percibidas de los estudiantes sobredotados y no dotados. De acuerdo con los hallazgos de Hoge y Renzulli (1993), la investigación mostró que los estudiantes sobredotados tienen también competencias académicas más altas que sus pares no dotados.

Existe un segundo metaanálisis más reciente en 2011, por Litster y Roberts. Esta investigación es una ampliación y mejora del trabajo anterior. En esta ocasión, compara los autoconceptos y las competencias percibidas de estudiantes sobredotados y no dotados de 40 estudios. Se realiza, pues, 18 años después del metaanálisis de Hoge y Renzulli y es 3 años posterior al de Litster. Esta vez, el metaanálisis incluyó 8 disertaciones no publicadas y 32 estudios publicados en revistas revisadas por pares, entre 1978 hasta 2004.

Un problema clave en la comparación de los autoconceptos y competencias percibidas de los estudiantes sobredotados y no dotados es que los resultados son contradictorios (Hoge y Renzulli, 1993). También confirmado por Litster (2007).

Por ello, esta investigación remarca la necesidad de tener en cuenta las diferencias en la dimensión socioemocional de los estudiantes sobredotados, advirtiendo del peligro social de considerarlos autónomos y con grandes posibilidades en todas las áreas por su excepcionalidad.

A su vez, destaca especialmente el enfoque del modelo multicriterial del autoconcepto y los diferentes dominios, pero entiende el autoconcepto específico de modo diferente. En estos dominios, el término “competencia percibida” se usa en lugar del de autoconcepto porque los estudiantes están evaluando sus competencias. Por ello, los alumnos pueden tener en cada dominio una competencia percibida distinta. Además, las competencias percibidas pueden diferir de su desempeño real; pueden funcionar bien, pero pueden evaluar sus habilidades de manera incorrecta, o pueden poner más valor en uno o más dominios que en otros (Harter, 1982).

Las cuestiones de la investigación fueron dos: por un lado, la comparación de los autoconceptos y las competencias percibidas de los estudiantes sobredotados, en comparación con los estudiantes no dotados. Un segundo, objetivo donde se analizan las variaciones sistemáticas en tales diferencias, para comprender mejor las variables moderadoras.

Los resultados mostraron que el grado en que los estudiantes sobredotados y no dotados difieren: varía según el dominio del autoconcepto, lo que respalda la teoría del autoconcepto y la competencia percibida en dominios múltiples e independientes. Además, la mayor diferencia entre estudiantes sobredotados y no dotados se encuentra en el ámbito académico. También, los estudiantes sobredotados manifiestan una competencia percibida conductual significativamente mayor, tal vez asociado al buen comportamiento con buenas habilidades académicas. Finalmente, los estudiantes sobredotados también tienen un

mayor autoconcepto global que sus compañeros: por lo tanto, los estudiantes sobredotados no tienen carencias en estos dominios.

En cuanto a las variables moderadoras, las conclusiones de las diferentes variables que pueden incidir en el autoconcepto de los alumnos sobredotados y sus pares, destacan las siguientes: respecto al nivel escolar, se aprecia que el nivel escolar modera significativamente las diferencias entre las competencias académicas percibidas de los estudiantes sobredotados y no dotados; lo que indica que las creencias académicas de los estudiantes están sujetas a las tendencias del desarrollo (Harter, 1999, Shapka & Keating, 2005), citado en Litster y Roberts (2001). Si bien, atendiendo a las diferencias en el autoconcepto según la edad de los estudiantes, se concluye que aumenta a medida que son más mayores. Esto es coherente con la investigación que sugiere que las habilidades de los estudiantes para evaluar sus propias habilidades y las de sus compañeros mejoran a medida que se desarrollan (Harter, 1999, Shapka y Keating, 2005). Es decir, que a medida que los estudiantes tienen más edad, tanto los sobredotados y los no sobredotados, son más capaces de comparar su competencia académica real con la de sus compañeros, dando lugar a mayores diferencias en las competencias académicas percibidas de estos grupos.

Otro factor moderador es la fecha de las publicaciones que manifiesta una diferencia en los distintos enfoques del autoconcepto, ya que la década de los 70 hasta 80, considera el autoconcepto de manera general. Desde los años 80 a 90 también aparecen ambos: el autoconcepto general y el autoconcepto académico. Así pues, las variables moderadoras tales como el nivel académico del participante, el método de identificación de sobredotados y el año de publicación explicaron las diferencias en los diferentes dominios del estudio realizado con 40 documentos.

1.7.3 La investigación del autoconcepto en España.

La mayoría de las investigaciones avalan la importancia del buen autoconcepto y autoestima en estudiantes de altas capacidades. Sin embargo, la mayoría de las publicaciones contempladas hasta ahora, proceden de Estados Unidos y Reino Unido.

También en España hubo numerosas aportaciones en torno al autoconcepto. Así pues, García (1999) publicó un artículo sobre el panorama de la investigación del autoconcepto en España desde 1976 a 1998. Pero, de la abundante recopilación especializada, sólo menciona una publicación que versa sobre los superdotados, el autoconcepto y las estrategias de aprendizaje, es la tesis doctoral realizada por Juárez (1997).

El estudio de Ancillo, Artola, Barraca, Mosteiro y Pina (2001), concluye que los alumnos con altas capacidades manifiestan mayor autoconcepto que los otros de capacidades medias. Esta diferencia es significativa en los chicos. Si bien, en los resultados, no se encuentra un aumento del autoconcepto a la par que aumenta el curso. Además, la autoestima también es más alta para ambos sexos. En cambio, la adaptación social y personal de los superdotados, es un asunto debatido en las investigaciones con resultados muy variados.

También, la publicación de Borges; Hernández-Jorge y Rodríguez-Naveiras (2011) recoge información valiosa de la adaptación descrita por bloques: un primer grupo de estudios, señala una relación relevante entre superdotación e inadecuado ajuste personal o social Cfr. (Lombroso, 1895a; Lombroso, 1895b; Lombroso, 1895c). Sin embargo, otras investigaciones arrojan resultados más positivos: los niños y niñas superdotados, de cualquier C.I, son tan adaptados, si no más, que sus compañeros. Este segundo grupo es avalado por estudios posteriores Cfr. (Borges, Hernández-Jorge y Rodríguez-Naveiras, 2008; López y

Sotillo, 2009; Oliver, Fernández y Guzmán, 1999; Prieto, Ferrándiz, Ferrando, Sainz, Bermejo y Hernández, 2008).

Tras una búsqueda en la base de datos de tesis doctorales TESEO, sobre el autoconcepto y la excepcionalidad, se comprueba que de las 49 opciones encontradas, sólo hay una, que abarque los 2 constructos, la tesis de Juárez (1997). Revisando esta tesis, comprobamos que el instrumento de autoconcepto empleado en esa investigación es el cuestionario SDQ, de Marsh y colaboradores, en su versión adaptada de González-Pienda, Núñez y Valle (1992). Así pues, esta prueba es de tipo multidimensional y según el modelo jerárquico de Shavelson. Sin embargo, ese instrumento no considera las dimensiones del autoconcepto más actuales. No obstante, las conclusiones a las que llegan son que los alumnos con altas habilidades tienen menor autoconcepto general que sus pares, siendo la diferencia significativa. En cambio, los alumnos con mayor habilidad muestran mayor autoconcepto académico: verbal, matemático y escolar, aunque esta diferencia no es significativa. Tampoco se da un efecto compensatorio con otra dimensión, siendo en toda la muestra los niveles similares en autoconcepto no académico: es decir, en aspectos personales y sociales.

Otra búsqueda avanzada, encontró una segunda tesis, donde aborda la negación de la superdotación en el autoconcepto de Peñas (2006). Como suscribe la autora, la dimensión de la negación y ocultación de la superdotación y su influencia en el concepto de sí mismo y en el ajuste socioemocional del individuo sobredotado no ha recibido toda la atención que merece desde el ámbito de la investigación (Peñas, 2006). Seguidamente comenta los escasos trabajos sobre este constructo socioemocional y la ausencia de investigaciones sobre el tema en España, aunque ha sido reflejado en algunas publicaciones.

Con el fin de observar la tendencia en la investigación del autoconcepto, en los últimos 20 años, hemos observado que entre las tesis que recogen el autoconcepto como tema principal, publicadas entre 1997 y 2017. Los temas versan de diferentes aspectos y se pueden categorizar del siguiente modo: sobre autoconceptos específicos (15); la mayoría sobre autoconcepto físico (13): todas ellas, defendidas entre 2003 y 2017. Sobre el autoconcepto en relación con constructos psicológicos (9), autoconcepto en ámbito escolar o materia (9), autoconcepto y rendimiento (4), autoconcepto y discapacidad (4), autoconcepto y cuestionarios o programas (4), autoconcepto y comparación entre países (2), otras disciplinas (2). Tras el análisis de las investigaciones disponibles sobre el autoconcepto, pasamos a las conclusiones de este capítulo.

1.8 Conclusiones

Destacamos ahora las ideas principales y las conclusiones más relevantes sobre el constructo del autoconcepto y la alta capacidad. A primera vista, puede parecer que las personas con altas capacidades, al manifestar mejores cualidades intelectuales, pueden ser más competentes, exitosas y formar un buen autoconcepto. A pesar de ello, la realidad es bien diversa, dándose circunstancias que pueden condicionar el autoconcepto de los estudiantes con perfil de excepcionalidad. Resaltamos situaciones de índole individual, las ambientales, o las derivadas del diagnóstico.

La definición del autoconcepto ha contado con múltiples matices; con la pretensión de aportar una definición conciliadora y completa: entendemos el autoconcepto como el resultado de las creencias y valoraciones sobre uno mismo, de las apreciaciones que percibimos de los otros y también, del balance de las expectativas y experiencias vividas.

En segundo lugar, el autoconcepto es imprescindible para conformar la propia identidad y adquirir la autonomía necesaria para interpretar y desenvolverse en el mundo.

Por ello, forma parte del proceso integral y educativo de toda persona. Un buen autoconcepto sustenta el bienestar personal, familiar, social y profesional. Para ello, es fundamental avanzar en el conocimiento propio, la comprensión y la aceptación del yo, como aspectos fundamentales para conseguir una imagen real de sí mismo, que ayude a vivir la coherencia entre lo que piensa, lo que se quiere, lo que se siente, lo que se decide y lo que se hace. En definitiva, la madurez personal. Además, la autoestima, como parte emocional del yo, y del autoconcepto, se refleja en la práctica, en la propia confianza y valía. Sin embargo, el narcisismo es una deformación por exceso de la imagen del yo, con efectos negativos. Por otra parte, la formación y desarrollo del autoconcepto, se va configurando mediante etapas, al ritmo del crecimiento físico, del cognitivo, del emocional y de la propia experiencia. Además, el autoconcepto se va consolidando, pasando de una estructura más genérica y sencilla a variedad de dimensiones definidas y más estables. Es decir: es proceso activo, educable y susceptible de mejora. También, conviene destacar la importancia de la familia, la escuela y los amigos en este proceso de desarrollo.

El estudio del autoconcepto, ha evidenciado cómo se puede considerar desde diferentes enfoques complementarios. Estos han cambiado pasando de concepciones generales a otros modelos multidimensionales y con estructura jerárquica, siendo posible diferenciar dimensiones específicas como la física, personal, familiar, académica, social. Además, se reconocen siete características del autoconcepto, propuestas por Shalvenson y cols. (1976). Así pues, el autoconcepto: tiene entidad propia, es organizado, evolutivo, multidimensional, estable, jerárquico y evaluativo. Todo ello supone un avance en el estudio especializado del autoconcepto.

En tercer lugar, numerosos expertos en altas capacidades incorporan el autoconcepto como variable moderadora a tener en cuenta en sus propuestas como: Feldhusen (1992), Gagné (2005), Renzulli (1978), Sternberg (1997) y Tannenbaum

(1991). Además, el buen autoconcepto suele ser una característica considerada entre las características típicas de estudiantes con altas capacidades. Y una dimensión a tener en cuenta en su evaluación y diagnóstico.

En cuarto lugar, advertimos de la existencia de factores moderadores personales que pueden afectar al autoconcepto de los alumnos sobredotados, entre los que se encuentran la disincronía, los que manifiestan doble excepcionalidad, y algunos rasgos de carácter como el perfeccionismo, el excesivo juicio crítico o la hipersensibilidad; ya que pueden ser obstáculo para mantener un autoconcepto adecuado. Además, otros factores de tipo social pueden perjudicar el potencial y autoconcepto de los alumnos excepcionales, adoptando roles forzados para estar integrados con sus compañeros o alcanzar mayor bienestar.

En quinto lugar, la literatura científica sobre el autoconcepto y los sobredotados, cuenta con 3 metaanálisis que en conjunto abarcan numerosos estudios serios desde el año 1978 a 2005. Las tres amplias investigaciones, analizan los resultados acerca del autoconcepto de los estudiantes sobredotados y sus compañeros. En su mayoría los resultados hallados son variados y con frecuencia contradictorios. Así pues, los puntos comunes de las investigaciones mencionadas, confirman que: los estudiantes sobredotados como grupo, alcanzan mejor nivel de autoconcepto general, también mayor autoconcepto académico y comportamiento comparado con sus compañeros no dotados.

Sin embargo, en otras dimensiones específicas del autoconcepto, los alumnos no dotados, manifiestan mejores puntuaciones. Por ejemplo, en el autoconcepto físico, aunque tampoco hay conclusiones firmes; y también, en el dominio social donde existen diferencias leves. Es decir, en las dimensiones de autoconcepto físico y autoconcepto social el grupo de estudiantes excepcionales obtienen menor nivel; aunque la diferencia no es significativa.

Además, las investigaciones destacan la influencia de las variables moderadoras en el autoconcepto de los sobredotados; no arrojan diferencias significativas. Aunque se advierte de algunas consideraciones destacables como que el nivel educativo y la edad afectan a la valoración del yo, definiéndose mejor a medida que son mayores, pues son más capaces de conocerse mejor y ser más realistas en sus percepciones. Por ello, las diferencias en los resultados aumentan a medida que los estudiantes son mayores. En el estudio de Hoge y Renzulli, sólo algunos estudios muestran resultados diferentes según el nivel educativo, género y nivel de logro; pero su efecto es pequeño. Es decir, no existen diferencias significativas.

En los tres metaanálisis se han encontrado con gran disparidad en los trabajos, acerca de las definiciones, los criterios de identificación y los instrumentos utilizados para su medición. Variedad de variables como, el nivel académico, el método de identificación de sobredotados y año de publicación, que pueden explicar las diferencias en las diferentes dimensiones del autoconcepto.

A su vez, la investigación en España sobre el autoconcepto y los estudiantes con altas capacidades es reducida, y casi ausente en el siglo XXI. Sin embargo, la necesidad de seguir profundizando en todo ello sigue reclamando mayor atención, especialmente teniendo en cuenta los nuevos escenarios derivados de las nuevas tecnologías, las redes sociales, etc.

En suma, se podría afirmar que existen tantos autoconceptos diferentes como personas, ya que es una percepción subjetiva y continua del yo. Además, la identificación de altas capacidades, no asegura un ajustado autoconcepto en todas las dimensiones e incluso pueden darse situaciones de riesgo, que es conveniente tener en cuenta. Acabada la primera parte del trabajo sobre el marco teórico, damos paso a la parte empírica de esta investigación.

SEGUNDA PARTE: MARCO EMPÍRICO

INTRODUCCIÓN

Con este capítulo iniciamos la parte más práctica de la investigación, dirigida a la etapa de Educación Primaria, periodo escolar donde se adquieren los aprendizajes instrumentales y competencias básicas, se van consolidando las habilidades propias de la infancia, se desarrollan los procesos de socialización y el estudiante va perfilando su personalidad.

El objetivo de esta tesis es doble: el primero enfocado a los perfiles cognitivos-creativos de altas capacidades y el otro, orientado a profundizar en el autoconcepto. Ambos, desde un enfoque multidimensional. El capítulo se organiza en varios apartados, que corresponden al diseño de la investigación, la metodología, el análisis de datos, la discusión y conclusiones de los resultados, así como las limitaciones encontradas y las futuras líneas de investigación. Además, incluimos el apartado de implicaciones educativas. El trabajo concluye con la relación de referencias bibliográficas, seguido de la relación de Tablas y Figuras elaboradas para facilitar la comprensión de este trabajo.

CAPÍTULO 3 TRABAJO DE CAMPO

1.1 Diseño de la Investigación

1.1.1 Planteamiento.

Al inicio de esta investigación, realizamos una revisión de las tesis publicadas en las últimas décadas relacionadas con el estudio de la inteligencia. Hemos comprobado que existe un número reducido de estudios sobre identificación de altas capacidades a lo largo del tiempo, por lo que nos ha parecido interesante elegir este planteamiento para el presente trabajo. Además, se han tenido en cuenta los enfoques actuales de la inteligencia, que consideran las manifestaciones de la inteligencia de manera plural, a modo de potencial, habilidades, provisión de recursos y talento manifestado. Llegados a este punto, parece interesante profundizar en la estabilidad y los cambios que se dan en los perfiles cognitivos de los estudiantes a lo largo de los años, en la etapa de la Educación Primaria.

A su vez, al considerar las investigaciones sobre el autoconcepto, comprobamos que se ha profundizado en diferente temática, pero en las últimas décadas, se han centrado en otros aspectos distintos al ámbito de las “Altas Capacidades Intelectuales”, como alguna de las dimensiones del autoconcepto. Es el caso, por ejemplo, del autoconcepto académico y del autoconcepto físico. También han sido abundantes las investigaciones relacionadas con instrumentos de medida. Por todo ello, sería interesante profundizar en el autoconcepto en el alumnado que manifiesta altas capacidades. Como hemos evidenciado en el marco teórico, los metaanálisis confirman la necesidad de seguir avanzando en la comprensión de los sobredotados y las dimensiones del autoconcepto.

Así pues, planteamos la investigación, hacia la identificación multicriterial de perfiles de excepcionalidad, mediante el protocolo de Castelló y Batlle (1998). Estaríamos, pues, ante un trabajo de corte empírico cuantitativo en el que se dan diferentes tipos de diseño, métodos y técnicas de análisis de datos, adecuadas para cada objetivo propuesto.

1.1.2 Objetivos.

1.1.2.1 Objetivo General.

El propósito de esta investigación consiste en realizar un estudio sobre la identificación y la estabilidad de los perfiles cognitivos-creativos, en la Educación Primaria. Explorando además, las relaciones entre: el potencial intelectual, el autoconcepto y el rendimiento académico al final de la etapa.

1.1.2.2 Objetivos específicos.

- Identificar a los escolares precoces (con perfiles de superdotación o talento) de 1º y 2º de Educación Primaria según el protocolo de 2003, según Castelló y Batlle (1998).
- Identificar a los estudiantes con altas capacidades intelectuales en una valoración, varios años después, con el mismo protocolo de 2003.
- Averiguar los efectos de 2 procedimientos para identificar alumnos con altas capacidades: el protocolo de 2003 y el revisado en 2017, para la Región de Murcia.
- Realizar un estudio comparativo sobre los cambios del perfil cognitivo, tras varios cursos de escolaridad en Educación Primaria: al inicio (llamado pretest) y finalizando la etapa (llamado posttest).
- Indagar en las relaciones entre las diferentes dimensiones del autoconcepto (físico, académico, familiar, personal, social y control) y con el potencial intelectual, el rendimiento académico y la creatividad de los alumnos con altas capacidades.
- Analizar las diferencias estadísticamente significativas del autoconcepto en función del curso, el sexo, y la manifestación de excepcionalidad.
- Estudiar la capacidad predictiva que existe entre las 6 dimensiones del autoconcepto, sobre el rendimiento académico del alumnado con alta habilidad.

- Derivar las implicaciones educativas y orientaciones en función de los perfiles intelectuales y grados de autoconcepto de los alumnos con precocidad, superdotación y talento.

1.2 Método

1.2.1 Participantes.

La población destinataria han sido dos promociones de un centro educativo asentado en la ciudad de Murcia desde hace más de 50 años. Es un centro concertado, de educación bilingüe y con aproximadamente 1.500 estudiantes matriculados. El ideario del colegio es de educación diferenciada y oferta todas las etapas educativas, desde Educación Infantil a bachillerato. Está situado en el núcleo urbano y aunque acuden todo tipo de familias, en general, el nivel socio-económico es medio-alto. Dispone de Departamento de Orientación, aulas de integración y también, varios proyectos educativos propios, como el dirigido a los alumnos con altas capacidades intelectuales.

Los estudiantes participantes en el trabajo empírico han sido un total 295. Algunos de estos, se han incorporado o cambiado de colegio a lo largo de los 5 cursos escolares que abarca la investigación. Al inicio, cuando cursaban 1º y 2º de primaria, había matriculados 268 estudiantes, el 55 % son niñas. Al final de etapa, en 5º y 6º de primaria, había 270 estudiantes. De los cuales el 56 % son niñas. El estudio completo, de las dos valoraciones y con los dos protocolos, lo tienen 243 participantes.

1.2.2 Instrumentos de evaluación.

Para realizar la identificación de alumnado con altas capacidades, se ha seguido el protocolo de Castelló y Batlle (1998). Es el procedimiento escogido por la Consejería de Educación para la identificación del alumnado con altas capacidades en la Región de

Murcia. El protocolo se ha actualizado en 2017, tras más de 9 años de seguimiento y revisión, por lo que sería interesante comparar los resultados con los dos procedimientos.

El protocolo fundamentalmente consta de dos pruebas: una de capacidades y otra de creatividad, o lo que es lo mismo, valoraciones convergentes y divergentes de las habilidades intelectuales. Las pruebas son la batería de aptitudes diferenciales y generales (BADYG) y el test de pensamiento creativo (TTCT) de Torrance (1974). Así pues, el enfoque es multicriterial. También, se ha tenido en cuenta el autoconcepto desde una visión multidimensional, para lo que se ha elegido el cuestionario de autoconcepto Garley (CAG). Finalmente, se ha considerado el rendimiento académico de los participantes.

1.2.2.1 EL BADyG.

La batería de aptitudes diferenciales y generales, es un instrumento que mide las aptitudes diferenciales y la inteligencia general, conocida como BADyG. Sin embargo, es una de las pruebas de referencia para la edad escolar y goza de gran prestigio. Desde 1980 que se publicó, ha tenido varias revisiones posteriores, hasta la última de 2013, la versión renovada, que aplicamos en este estudio. La batería completa abarca desde la etapa de Educación Infantil hasta universitarios.

La prueba está dividida en varios niveles para facilitar su administración que corresponde principalmente a 2 cursos escolares por nivel. De tal manera que, en la etapa de primaria se emplean el E-1 para 1º y 2º; el E-2 para 3º y 4º y el E-3 para 5º y 6º. Cada nivel de la prueba tiene pequeñas diferencias respecto a la siguiente, adaptados a las competencias básicas. Además, establece tiempos limitados para cada prueba y edad. Una de las ventajas de esta herramienta es que se puede administrar de manera individual o colectiva. La fiabilidad según el manual es muy alta. Obtiene con el Alfa de Cronbach, para la inteligencia general .960, el factor lógico .948, la dimensión verbal .916, la

dimensión numérica .931 y la dimensión visoespacial .880: valores muy altos en todos los casos. Respecto a la estructura y tipo de pruebas (ver Tabla 9).

- El BADyG/E1 renovado, tiene como objetivo discriminar aptitudes básicas en escolares de 1º y 2º de primaria. La estructura general de la prueba está compuesta por 6 pruebas básicas y 3 complementarias. Se pueden obtener estimaciones generales como la inteligencia general y una puntuación compuesta de razonamiento lógico. Así como factores por dominio verbal, numérico y espacial.
- El BADyG/ E2 renovado, discrimina las aptitudes básicas en escolares de 3º y 4º primaria. Aunque tiene el mismo número de pruebas, cambian el orden y una de estas, es nueva, llamada “completar oraciones”. Mantiene las 3 pruebas complementarias del E-1.
- El BADyG/ E3 renovado, también discrimina aptitudes básicas, dirigida en escolares de 5º y 6º primaria, al mismo tiempo que se obtienen estimaciones de aptitudes más generales como la inteligencia general y razonamiento lógico agrupando varias habilidades específicas. Aunque tiene el mismo número de pruebas, cambian respecto al nivel anterior, la tarea de 3 de las habilidades: series numéricas, problemas numéricos y encajar figuras. En cambio, se mantienen las 3 pruebas complementarias del E1 y E2.
- Descripción de las estructura del BADyG:

La Inteligencia general es un compendio de las 6 pruebas básicas aportando una valoración de competencia cognitiva global. Es la aptitud para comprender y resolver problemas de todo tipo. El razonamiento lógico representa una dimensión síntesis, de distintas capacidades para detectar series, reglas inductivas y analógicas en variados contenidos de información. La forman las pruebas 1, 2 y 3 de cada nivel.

Las habilidades específicas comprenden: las relaciones analógicas, que evalúan la aptitud para comprender y establecer relaciones de conceptos; las matrices lógicas, que pretende apreciar la aptitud para relacionar figuras geométricas en ordenaciones seriales

analógicas, en un espacio de representación gráfico; el cálculo numérico, considera la rapidez y seguridad en la realización de sencillos cálculos numéricos en operaciones aritméticas básicas; completar oraciones, muestra la habilidad para la comprensión de conceptos en el contexto de una proposición que se debe completar dando un significado adecuado; los problemas numéricos, que buscan averiguar la comprensión de diversos problemas numéricos. También valora en menor grado, la agilidad y seguridad para el cálculo; las figuras giradas, que estiman la habilidad para manejar figuras mentalmente y decidir sobre la adecuación del resultado final desde un patrón inicial de referencia.

Además, tiene 3 pruebas complementarias que son: la memoria de un relato oral, que trata de medir la capacidad para retener significados escuchados en un relato, retentiva auditiva inmediatamente posterior a la lectura; la memoria visual ortográfica, busca valorar la discriminación visual ortográfica de palabras, que dependerá de la retentiva a largo plazo y las imágenes mentales adquiridas y la subprueba de atención, valora las habilidades para discriminar. También, tiene en cuenta la rapidez en la discriminación visual de dibujos, la comparación de figuras para encontrar pequeñas semejanzas y diferencias entre ellas. Si bien, las combinaciones de diferentes subpruebas, pueden agruparse en dominios, según el tipo de lenguaje simbólico. Por ello, se pueden representar factores lógicos, verbales, numéricos y visoespaciales. Las elevadas puntuaciones en estos aspectos, implicarían talentos específicos y complejos, según la tipología.

Tabla 9 *Relación de pruebas y niveles del BADyG para Educación Primaria*

BADyG	E-1	E-2	E-3
Edades	6 y 7	7 y 8	9 y 10
Nivel de Primaria	1º y 2º	3º y 4º	5º y 6º
		Pruebas básicas	
1	Relaciones Analógicas (Rv)	Relaciones Analógicas (Rv)	Relaciones Analógicas (Rv)
2	Problemas Numérico-Verbales (Rn)	Problemas Numérico-Verbales (Rn)	Series Numéricas (Rn)
3	Matrices Lógicas (Re)	Matrices Lógicas (Re)	Matrices Lógicas (Re)
4	Cálculo Numérico (Nn)	Completar Oraciones (Vv)	Completar Oraciones (Vv)
5	Órdenes Verbales Complejas (Vv)	Cálculo Numérico (Nn)	Problemas Numéricos (Nn)
6	Figuras Giradas (Ge)	Figuras Giradas (Ge)	Encajar Figuras (Ge)
		Pruebas complementarias	
7	Memoria Visoauditiva Inmediata (Ma)	Memoria Visoauditiva Inmediata (Ma)	Memoria Visoauditiva Inmediata (Ma)
8	Alteraciones en la Escritura (Ae)	Alteraciones en la Escritura (Ae)	Alteraciones en la Escritura (Ae)
9	Discriminación de Diferencias (De)	Discriminación de Diferencias (De)	Discriminación de Diferencias (De)

Nota: Elaboración propia

1.2.2.2 *El Torrance Test of creative Thinking (TTCT)* .

El instrumento escogido para valorar el pensamiento creativo, cuenta con una sólida base teórica que establece el logro creativo en dimensiones referidas a la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y la elaboración. La prueba reporta una valoración general. Como afirma Ferrando (2006), el test fue desarrollado por Torrance (1966). Después, ha sido revisado en diferentes momentos, (1974, 1984b, 1990 y 1998). Cfr. Ferrando (2006)

Esta prueba puede ser de aplicación individual o colectiva. Lo componen dos pruebas independientes: una de tipo verbal y otra de tipo figurativo. Además, ofrece dos formas paralelas de aplicación. Se han realizado varios estudios de esta prueba con diferentes rangos de edades. En concreto, con el subtest 3 “líneas paralelas” de la

modalidad figurativa, ya que la creatividad se ha considera una variable importante en la detección del alumnado con excepcional.

De acuerdo con Ferrando (2006), “El subtest 3, que es el más completo y técnicamente más adecuado, evalúa la fluidez, la flexibilidad y la originalidad de manera eficaz y sin condicionantes de respuesta”. El Grupo de Altas Habilidades de la Universidad de Murcia dispone de un estudio en profundidad de la prueba TTCT de creatividad.

La fiabilidad en el contexto educativo, Cfr. Soto (2012), está confirmada en diferentes trabajos como: Ferrando et al., (2007); Prieto, López, Ferrándiz y Bermejo, (2003); Torrance, (1966, 1974, 1990); Treffinger, (1985); por lo que destacan sus satisfactorios coeficientes de fiabilidad. También, las tesis de Sáinz (2010) y Soto (2012) confirman la fiabilidad del test y ofrecen información de los coeficientes de consistencia interna y fiabilidad de estudios previos. Además, el estudio sobre las propiedades psicométricas del TTCT de Prieto et al. (2006) con el subtest 3, líneas paralelas, y con participantes de Educación Primaria, obtuvo un coeficiente de fiabilidad de Spearman-Brown de .92, que indican una alta consistencia y fiabilidad. Cfr. Soto (2012).6

1.2.2.3 El Cuestionario de Autoconcepto Garley (GAG).

El CAG, es una de las herramientas más recientes para valorar el autoconcepto, publicada en el año 2002. Tiene un enfoque multidimensional y buenas características psicométricas para su aplicación, de manera individual o colectiva. Su autora, García Torres, es experta en la materia. La prueba tiene baremos desde los 7 a los 18 años. Está compuesta de 48 afirmaciones relacionadas con seis dimensiones del autoconcepto, ocho afirmaciones por cada dimensión. El alumno tiene que valorarse de 1 a 5 con entre las opciones de respuesta (nunca, pocas veces, no sabría decir, muchas veces, siempre). Para su corrección, se obtiene la puntuación de cada dimensión sumando los puntos obtenidos.

Hay ítems redactados en forma negativa donde se invierte la puntuación. Los índices del manual indican una fiabilidad de .87 mediante el coeficiente de Cronbach. La fiabilidad en las distintas dimensiones del autoconcepto, alcanzan un Alfa de: Físico.74; Social .68; Familiar .42; Intelectual .73; Personal .59; Control .50. Por lo que se entiende que existe consistencia interna entre las subescalas.

La prueba valora seis dimensiones del autoconcepto; la física, es el grado de aceptación o satisfacción con el propio aspecto o apariencia física; la social corresponde a la percepción de la propia habilidad para ser aceptado por otros y tener amigos; la intelectual que valora la percepción respecto a sus capacidades intelectuales y el rendimiento académico; la familiar sobre el grado de satisfacción con su situación familiar; la sensación personal: la valoración global como persona, sería una escala de autoestima; el control como la valoración del grado en el que el sujeto cree que controla la realidad (objetos, personas y pensamiento).

El rendimiento es una variable que informa de la competencia práctica del alumno. Se obtuvo del centro escolar la información sobre la media global de las calificaciones. Por tanto, se ha conseguido el rendimiento de los estudiantes de Educación Primaria, al principio (niveles de 1º y 2º) y al final de la etapa (niveles 5º y 6º).

1.3 Procedimiento

1.3.1 Temporalización.

La manera de llevar a cabo el estudio se ha realizado en 3 fases, a lo largo de 5 años, a las que hemos denominado: fase inicial, fase intermedia y fase final (ver Tabla 10). En los tres periodos se tuvo en cuenta el momento para realizar las pruebas, en nuestro caso, al inicio del segundo trimestre de curso, en el mes de enero. También se ha adaptado a las necesidades y posibilidades del centro educativo.

La fase inicial comprende la primera parte del estudio que se realizó en el curso 11/12. En ese momento los estudiantes de las dos promociones que forman los participantes tenían 6 y 7 años, es decir en 1º y 2º de primaria. Para simplificar, llamaremos a partir de ahora a esta primera evaluación, “pretest”. Durante ese año y el siguiente también se procedió a la corrección y a las tareas de baremación de las pruebas.

El comienzo del trabajo de campo se inició con una carta dirigida a la dirección del centro escolar donde se comentaba el objetivo y pasos de aplicación del estudio, así como, los permisos para llevarlo a cabo. Una segunda circular se envió a las familias de las promociones informando del tipo de estudio y contando con su colaboración. Las diferentes pruebas de los alumnos, se realizaron en horario escolar.

Se tuvo en cuenta las fechas y horarios para realizar las pruebas de tal manera, que se aplicaran en buenas condiciones. Se pudo contar con la colaboración de dos orientadores con experiencia para coordinar y pasar las diferentes pruebas, así como la ayuda de los maestros de cada aula. También, se tuvieron en cuenta las instrucciones de aplicación de los test recogidas en los manuales.

Uno de los factores que facilitaron la organización fue, que el autor de la presente investigación trabaja en el departamento de orientación del colegio. Así pues, se pasaron varias pruebas como la batería de aptitudes el BADyG E-1, el test creativo de Torrance. Además, el cuestionario de inteligencia emocional, Bar-On y las escalas de inteligencias múltiples para alumnos y padres, pero finalmente, estas dos, no se han incorporado en este trabajo.

De la aplicación de los test recogemos una serie de observaciones; teniendo en cuenta que es al inicio de primaria, destacamos las siguientes: en el BADyG se tuvo en cuenta el alumnado con discapacidad para que contara con el apoyo necesario o si

convenía realizara una actividad alternativa al grupo. Los maestros decidieron qué hacer, en cada caso, según fuera la mejor opción para el estudiante. En la prueba de creatividad gráfica, comprobamos tres tipos de comportamientos. Los que realizaban los ítems de manera precipitada y otros que eran excesivamente lentos escribiendo los títulos o dibujando, ya que están en pleno proceso de desarrollo de la lectoescritura y de la psicomotricidad fina. En un tercer grupo, estaba la mayoría, que llevó un ritmo similar. La presencia de los maestros en el aula fue muy útil para reconducir a la tarea y prevenir situaciones. En la fase intermedia que comprende los 2 cursos escolares siguientes entre la fase inicial y la fase final, en la que se organizó, todos los resultados de la primera etapa.

Además, se pasó el BADyG de un nivel superior, en una sede. Al curso siguiente a los alumnos de 5º. Todo ello, para respetar la organización del centro y la devolución de los resultados. Después, la fase final durante el curso 15/16, siendo la más completa. El alumnado cursaba 5º y 6º de Primaria. La denominaremos desde ahora, posttest. Se pasó el test creativo de Torrance, el cuestionario de autoconcepto a todos y el BADyG correspondiente, en una sede. También nos facilitaron del centro escolar, las medias de los resultados académicos del alumnado participante. Tras la corrección de los test, se facilitaron de nuevo los resultados al centro, con finalidad educativa.

Si bien, en el proceso de corrección de los test, se idearon varias herramientas informáticas que agilizaron el proceso de gestión y resultados. Además, en el caso del test creativo de Torrance que es de mayor complejidad, se tomaron dos medidas que ayudaron a ser los más precisos y objetivos posibles. Una de ellas fue, el contraste de otro juez en la corrección de los casos dudosos y otra, la creación de una herramienta informática para la corrección, que resultó de gran eficacia. Esta herramienta está en proyecto de implementarse como plataforma web, con el fin de darla a conocer a otros profesionales.

Los tiempos para cada prueba, corresponden a los indicados en el manual, salvo los cuestionarios, que no se estipula tiempo límite.

Tabla 10 *Temporalización en cursos escolares, de las fases de implementación*

Fase	Inicial De 2011-2013	Intermedia De 2013-2015	Final De 2015-2016
Pruebas y cursos	BADYG TTCT, OTRAS 1º y 2º	BADYG 3º y 4º BADYG 5º	CAG y TTCT 5º y 6º BADYG 5º
Sesiones	5 sesiones	6 sesiones	4 sesiones

Nota: Elaboración propia

1.3.2 Protocolos de identificación de altas capacidades.

Desde el año 2003, se ha aplicado en la Región de Murcia, un protocolo para la identificación de altas capacidades basado en el modelo de Castelló (1998). Además, desde el año 2008, se ha realizado un seguimiento y revisión por parte de la Consejería de Educación. El Equipo Específico de Altas Capacidades, actualizó el protocolo con una nueva propuesta, vigente desde el año 2017. La revisión del protocolo contempla numerosos cambios, que afectan a las fases, criterios y perfiles del procedimiento de identificación según el nivel educativo. Se muestran en la Tabla 11, los aspectos generales referidos a Educación Primaria

Tabla 11 *Perfiles en la Educación Primaria según el protocolo de 2017*

NIVEL	PERFILES	CRITERIO PC
1° y 2°	Precocidad	85
3° y 4°	Precocidad	85
	Talento académico	85
	Talento figurativo	85
5° y 6°	Superdotación	85
	Talento académico	85
	Talento figurativo	85
	Talento múltiple	95
	Talento simple	95

Nota: Elaboración propia

Además de los criterios mostrados, se consideran “aptitudes cognitivas elevadas” en los casos de 1° a 4° de Educación primaria, en los que se alcancen percentiles superiores a 75 en alguna o varias habilidades específicas.

- Los criterios más destacados del protocolo revisado en 2017 son los siguientes:
 - Combina el uso de dos subpruebas de la batería BADyG para cada área susceptible de talento. Esta medida afecta ahora también a los factores: verbal, matemático y espacial. Se calcula mediante la media entre los percentiles de las subpruebas de cada dominio. Sube el umbral susceptible de talento en todos los perfiles.
 - Eleva en el nivel de creatividad, para los perfiles de talento figurativo, precocidad o superdotación a percentil 85.
 - Sustituye la prueba de gestión de memoria por la valoración de memoria de trabajo
 - Considera como perfil de precocidad a los identificados hasta el nivel de 4° de Educación Primaria con un percentil 85 o superior en todos los factores.
 - Incluye el factor rendimiento como criterio para considerar alta capacidad

Se puede observar en la Tabla 12., la comparación de los perfiles y criterios para determinar perfiles de excepcionalidad, con los protocolos de 2003 y de 2017.

Tabla 12 *Comparativa de perfiles y criterios según los protocolos de 2003 y 2017*

TIPOLOGÍA DE PERFILES	2003	2017	OBSERVACIONES
Precocidad: recursos elevados en todas las capacidades a una corta edad.	Pc 75	Pc 85	Aumenta el umbral 10 puntos. Se amplía de 3° a 4° de Educación Primaria (ahora de 1° a 4°)
Superdotación: niveles elevados en todas las capacidades cognitivas y además en el creativo.	Pc 75	Pc 85	Aumenta 10 puntos. Se considera a partir de 5° de Educación Primaria, antes era desde 4°.
Talento conglomerado: combinación de un talento complejo, con otro talento más.	Pc 80	NO	Se elimina este perfil en el nuevo protocolo
Talento académico: combinación de los dominios: lógico, verbal y de memoria.	Pc 80	Pc 85	Aumenta 5 puntos en el nuevo protocolo
Talento artístico figurativo: áreas lógica, espacial y creativa.	Pc 80	Pc 85	Aumenta 5 puntos y cambia de nombre a Talento figurativo en el nuevo protocolo.
Talento figurativo: aptitudes lógica y espacial.	Pc 80	NO	Se transforma este perfil con la configuración del talento figurativo en el nuevo protocolo, añadiendo creatividad.
Talento simple: una capacidad específica a gran nivel.	Pc 95	Pc 95	En el nuevo protocolo, todos los dominios cognitivos, lo componen 2 subpruebas. Se mantiene el punto crítico.
Talento múltiple: varias capacidades específicas.	Pc 95	Pc 95	Se mantiene el criterio
Competencia: Nivel logro de rendimiento relacionado con el perfil obtenido.	NO	7 u 8	En precocidad 70%, y en los demás perfiles 80 %. Nuevo criterio en el protocolo de 2017.

Nota: elaboración propia.

1.4 Análisis de los Resultados

Los análisis realizados se han clasificado en 4 apartados con la intención de mostrar con la mayor claridad los resultados del trabajo de campo: en el primer apartado mostramos los estadísticos descriptivos básicos de las variables empleadas para la aplicación del protocolo de 2003 en las dos valoraciones. En el segundo, se realiza el mismo proceso de identificación con el protocolo de 2017. Además, se lleva a cabo, la comparación entre los dos protocolos aplicados tanto del pretest como del postest. El tercer apartado acomete el análisis de la estabilidad de los perfiles a lo largo del tiempo. El cuarto y último, profundiza en el estudio del autoconcepto, así como las variables relacionadas.

A modo de preámbulo, es oportuno recordar, que los perfiles intelectuales expresan una disponibilidad de recursos convergentes y divergentes, que a un alto nivel, responde a las altas capacidades y a las altas habilidades. Por ello, siguiendo el modelo de Castelló, se han clasificado los diferentes perfiles encontrados. A modo de resumen, se recuerda que el criterio para el talento simple y múltiple es de pc 95 o superior, para talentos complejos pc 80 o superior en dimensiones específicas y para superdotación pc 75 o superior en todas las variables. La clasificación de perfiles y puntos de corte se puede observar en la Tabla 6 del capítulo 1 y también en la Tabla 12, se compara las diferencias entre los 2 protocolos aplicados. Cabe destacar, que aunque con el protocolo de 2017, se contempla para los alumnos de 1º y 2º de Educación Primaria sólo el perfil de precocidad, se han aplicado los criterios previstos a partir de 5º, que cuenta con mayor tipología de perfiles, para realizar la comparativa con el protocolo de 2003. Todo ello, tendrá su relevancia en el apartado de discusión y conclusiones.

1.4.1 Estadísticos descriptivos básicos.

Para facilitar el análisis de los datos, entre las diferentes versiones de aptitudes diferenciales del BADyG y el tratamiento de los datos con las otras pruebas, se ha utilizado las puntuaciones estandarizadas en percentiles y las dimensiones que ofrece el test; ya que se trata de valorar el nivel de recursos disponibles, por cada estudiante en diferentes dominios, de los que se tiene en cuenta, el percentil alcanzado. Así pues, se logra simplificar la comparación entre las diferentes pruebas y concretar la tipología de los talentos.

1.4.1.1 Estadísticos descriptivos básicos con protocolo de 2003.

Los estadísticos descriptivos básicos, nos dan información general de los resultados obtenidos y su distribución (ver Tabla 13). Se muestran los estadísticos de los dominios de la prueba cognitiva, además de la medida de la creatividad general de las dos valoraciones. Se omite la variable de atención ya que no se considera en el protocolo para la formación de talentos. Se puede apreciar que la dispersión de las puntuaciones, se distribuyen entre las puntuaciones mínimas y máximas posibles de 1 a 99 en casi todos los factores. El análisis de las medias de los variables del pretest nos indica que los estudiantes han alcanzado valores superiores al percentil 50 en casi todas las dimensiones. Así pues, la media en razonamiento lógico 63.14 y razonamiento verbal 63.79. El valor medio más alto de la prueba cognitiva se ha obtenido en razonamiento matemático, alcanzando una media de 79.71.

En cambio, la de dos variables está ligeramente por debajo de la media del baremo siendo, en el razonamiento espacial de 48.37 del protocolo de y en la variable memoria, que es la misma configuración en los dos procedimientos de 49.95, los dos muy próximos al percentil 50. Todas las variables sitúan en el nivel medio del baremo del test salvo en razonamiento matemático que sería medio-alto. Atendiendo a la variable de la creatividad,

la media general de la prueba es también medio-alto alcanzando el percentil 75.70. Todo ello indica, que el conjunto de los estudiantes alcanzan niveles adecuados tanto creativos como cognitivos. Los valores de las desviaciones típicas están entre 23.68 y 31.86 en los diferentes factores, evidenciando la gran variabilidad de las respuestas.

Las medias de las variables en el postest siguen un patrón similar al del pretest, se sitúan por encima de la media del test. Así pues, es de 14 o más puntos en razonamiento lógico 66.36, en razonamiento verbal 64.08 y en memoria de 66.63. También, las puntuaciones en razonamiento matemático 55.90 y espacial 55.51, son superiores a la media, pero en 5 puntos. La media de la variable creatividad se constata en un buen nivel del grupo, alcanzando el percentil 70. Las desviaciones típicas del postest se encuentran entre 23.001 y 30.152. Por ello, las medias del postest son ligeramente superiores a las alcanzadas al inicio de Educación Primaria, en las variables cognitivas pero en cambio, levemente inferiores en la prueba de creatividad a final de la etapa.

La asimetría oscila entre valores entre 0.13 y -1.49 dejando la cola de la distribución hacia la izquierda, los datos se agrupan hacia la parte derecha de la curva. En cuanto a las curtosis: indican valores negativos en la mayoría de los factores en puntuaciones cognitivas entre 0.973 y -1.49, salvo en razonamiento matemático del pretest .973 y en la creatividad del pretest, que es de .217. En las dos valoraciones, se observa que la distribución tiende a ser diferente a la de la curva de Gauss.

Tabla 13 *Estadísticos descriptivos de capacidades cognitivas y creatividad de las dos medidas (pretest y postest) con el protocolo de 2003*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Asimetría	Curtosis		
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error	Estadístico	Error
RL pretest	237	6	99	63.34	24.103	-.447	.158	-.828	.315
RV pretest	237	5	99	63.79	23.686	-.496	.158	-.630	.315
RM pretest	237	1	99	79.71	26.555	-1.496	.158	.973	.315
RE pretest	237	1	99	48.37	31.863	.113	.158	-1.381	.315
Mem. pretest	237	1	99	49.95	31.682	-.081	.158	-1.358	.315
Cre. Pretest	219	13	99	75.70	21.444	-.948	.164	.217	.327
RL postest	240	4	99	66.36	23.011	-.556	.157	-.555	.313
RV postest	240	5	99	64.08	24.022	-.509	.157	-.728	.313
RM postest	240	1	99	55.90	28.113	-.124	.157	-1.153	.313
RE postest	240	1	99	55.51	30.152	-.310	.157	-1.171	.313
Mem. postest	240	4	99	66.63	23.811	-.708	.157	-.314	.313
Cre. Postest	257	7	99	70.72	21.996	-.862	.152	-.069	.303

Nota: RL, Razonamiento lógico; RV, Razonamiento verbal; RM, Razonamiento matemático; RE, Razonamiento espacial, Mem, memoria; Cre, Pensamiento creativo. Pretest, medida 1 y Postest, medida 2.

1.4.1.2 *Estadísticos descriptivos básicos con protocolo de 2017.*

Aunque los instrumentos de medición son los mismos, la combinación de las subpruebas en de los diferentes dominios cambian, por lo que puede darse otra distribución de los valores. En la Tabla 14, se pueden observar los valores de los estadísticos descriptivos. En las pruebas cognitivas, la distribución de las puntuaciones se reparten entre las puntuaciones bajas y máximas posibles. Al examinar los valores, la nueva distribución de las subpruebas tiene el efecto de equilibrar las distintas dimensiones. Con este protocolo, las medias son las mismas en las variables de: razonamiento lógico, memoria y creatividad. En la prueba cognitiva, las variables de razonamiento verbal, matemático y espacial es donde se aprecian los cambios. En el pretest es en el razonamiento verbal 70.25, matemático 67.76 y espacial 53,08. Todas por encima de la media del test. Con el postest sucede de igual modo, siendo de 66.55, 60.15 y 59.57 respectivamente.

En todas las variables, las desviaciones típicas respecto a la media son bastante similares oscilando entre 21.996 y 31.682 que implica que existen puntuaciones muy distintas entre los participantes. La asimetría y curtosis nos dan información acerca de cómo se aglutinan las puntuaciones y la forma de la curva de distribución. Las puntuaciones de asimetría son todas negativas, lo que implica que tienda a valores elevados. Además, la curtosis de las dimensiones cognitivas abarcan valores entre -0.69 y -1.358. En resumen, respecto a los dos protocolos, el de 2017, eleva la media del razonamiento verbal y espacial; por el contrario, disminuye la del razonamiento matemático en el pretest. Pero en cambio, es en el postest donde también los valores son superiores. La diferencia de las medias entre protocolos son, en el pretest: RV 6.46, RE 4.71 y RM -11.91 y en el postest: RV 2.57, RE 4.06 y RM 4.25. En valores positivos a favor del protocolo de 2017. Razonamiento lógico y memoria son iguales.

Tabla 14 *Estadísticos descriptivos de capacidades cognitivas y creatividad de las dos medidas (pretest y postest) con protocolo de 2017*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Asimetría	Curtosis		
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error	Estadístico	Error
RL pretest	237	6	99	63.34	24.103	-.447	.158	-.828	.315
RV pretest	237	10	99	70.25	22.256	-.780	.158	-.234	.315
RM pretest	237	4	99	67.76	24.679	-0.741	.158	-.343	.315
RE pretest	237	3	99	53.08	26.755	-.026	.158	-1.009	.315
Mem. pretest	237	1	99	49.95	31.682	-.081	.158	-1.358	.315
Cre. pretest	219	13	99	75.70	21.444	-.948	.164	.217	.327
RL postest	240	4	99	66.36	23.011	-.556	.157	-.555	.313
RV postest	240	5	99	66.55	22.230	-.483	.157	-.506	.313
RM postest	240	1	99	60.15	25.870	-.391	.157	-0.810	.313
RE postest	240	2	98	59.57	25.620	-.359	.157	-0.843	.313
Mem. postest	240	4	99	66.63	23.811	-.708	.157	-.314	.313
Cre. postest	257	7	99	70.72	21.996	-.862	.152	-.069	.303

Nota: RL, Razonamiento lógico; RV, Razonamiento verbal; RM, Razonamiento matemático; RE, Razonamiento espacial, Mem, memoria; Cre, Pensamiento creativo. Pretest, medida 1 y Postest, medida 2.

1.4.2 Identificación de perfiles de excepcionalidad.

1.4.2.1 Identificación de precocidad (talentos y superdotación) al inicio de Educación

Primaria con el protocolo de 2003. Conforme a Castelló y Batlle (1998).

Esta parte del trabajo de investigación, consiste en identificar los diferentes perfiles de excepcionalidad y talentos al inicio de Educación Primaria (pretest). El total de casos identificados con perfiles de excepcionalidad es de 145 estudiantes. Según el tipo de talento o manifestación de alta capacidad, en los estudiantes con 6 y 7 años. Observando la tipología de los diferentes perfiles del pretest se puede observar que se manifiestan toda tipología de talentos menos el talento complejo artístico-figurativo (ver Tabla 15).

Entre los talentos simples, es el talento matemático concentra mayor número de casos, que alcanzan 59 alumnos, con diferencia de los demás dominios de tipo cognitivo que se manifiestan 2 o 1 caso. El siguiente talento más frecuente es el creativo, que alcanzan 23 participantes. También cabe destacar, que hay 32 talentos múltiples, es decir, que manifiestan talento en 2 o más dominios. Además, con mayor complejidad cognitiva se identifican: 6 talentos figurativos. En el talento académico lo muestra 1 estudiante y otros 13 casos corresponden al perfil conglomerado. Finalmente, manifiestan perfil de precocidad 6 estudiantes que son el 2 % de la muestra.

En cuanto al nivel educativo, el número de casos encontrados, es similar entre las 2 promociones: siguen una distribución parecida y casi el número total de alumnos identificados con talento, que son 72 casos en 1º curso de Educación Primaria y de 73 en el 2º curso.

En resumen, destacan los talentos simples, matemáticos y creativos sobre el resto. Se dan un buen número de talentos múltiples en cada curso: son 15 y 17. Si bien, entre los talentos complejos, es el perfil conglomerado donde se aglutinan mayor cantidad de

estudiantes. También, coinciden en número de casos de precocidad, dándose 3 en cada promoción de los 6 manifestados con este perfil.

En cuanto a la identificación de talentos según el sexo, se manifiestan 5 casos más en niñas, 75 que en niños, 70. Coincide con el patrón similar al del nivel educativo, aunque las diferencias son mayores en el talento matemático, en 9 casos a favor de los niños y en 11 en el talento creativo, a favor de las niñas. Respecto a los talentos complejos cabe señalar que se agrupan mayor número de casos con talento conglomerado en niños y en cambio el perfil con mayor complejidad cognitiva, se da en manifiesta en 5 niñas de los 6 casos identificados.

Tabla 15 *Estudiantes identificados en pretest con perfiles de precocidad según el nivel educativo y sexo, con el protocolo de 2003*

FACTORES	NIVEL		SEXO			Total	
	1EP	2 EP	Niño	Niña	Total		
TL	0	2	0	2	2		
TV	2	0	2	0	2		
TM	32	27	34	25	59		
TE	0	1	0	1	1		
TC	9	14	6	17	23		Nivel: $\chi^2= 8.373 (9); p = .497$
TMULT	15	17	16	16	32		
TF	4	2	3	3	6		Sexo: $\chi^2= 15.839 (9); p = .070$
TAF	0	0	0	0	0		
TAC	0	1	0	1	1		
TCON	7	6	8	5	13		
PRECO	3	3	1	5	6		
TOTAL	72	73	70	75	145		

Nota: TL, talento lógico; TV, talento verbal; TM, talento matemático; TE, talento espacial, TC, talento creativo, TMULT, talento múltiple; TF, talento complejo figurativo; TAF, talento complejo artístico figurativo; TAC, talento complejo académico; TCON, talento conglomerado; PREC, perfil de precocidad.

La prueba de chi-cuadrado, para averiguar la independencia de las variables es idónea para muestras no paramétricas. Según el nivel educativo, el resultado de la prueba es de $\chi^2= 8.373 (9); p = .497$ a un nivel de significancia $p < 0.05$ por lo que no rechaza la hipótesis nula de independencia y afirma que la identificación de los estudiantes de 1º y los de 2º son similares. Además, como los puntajes de la distribución son menores de 5,

atendemos a la Razón de verosimilitud que informa de un valor de 10.712 (9); $p = .296$ confirmando lo anterior.

A su vez, la identificación de perfiles según el sexo, informan con la prueba de chi cuadrado, a un nivel de confianza del 95% da un resultado $\chi^2 = 15.839$ (9); $p = .070$, por lo que no existen diferencias significativas en la identificación del grupo de niños y de las niñas.

1.4.2.2 Identificación de altas capacidades (postest) en Educación Primaria con el protocolo de 2003. Conforme a Castelló y Batlle (1998).

Años después, se realiza una segunda valoración a la que llamamos (postest), la dificultad del test es mayor y con mayor recorrido escolar y desarrollo evolutivo. Los casos identificados quedan categorizados en la Tabla 16. A primera vista, se puede observar que los estudiantes que manifiestan talento son un total de 86 estudiantes. El número de talentos entre los diferentes dominios cognitivos son más homogéneos, oscilando entre 2 y 5 casos. En cambio, en el talento creativo 18 estudiantes logran el nivel de talento. Además, 7 estudiantes manifiestan un perfil de talento múltiple. En cuanto a la configuración de talentos complejos, se dan 11 casos con talento complejo figurativo, además de otros 7 que manifiestan talento artístico-figurativo. Los casos con talento académico son 5 y otros 9 estudiantes, responden a la categoría de conglomerado. En esta valoración 14 estudiantes muestran un perfil de superdotación, que son el 5 % de los participantes.

Respecto al nivel educativo, en la promoción de 5º de Educación Primaria, aglutina menor número de talentos simples; además no se manifiestan casos de talento simple lógico y verbal. Así pues, es en el talento creativo, donde más se han identificado con 7

casos respecto a los 11 de la promoción de 6° curso. En cuanto al talento múltiple apenas hay diferencia entre promociones de los 7 alumnos con este perfil.

Sin embargo, en los talentos complejos la promoción de 5° consigue mayor número de talentos y de mayor complejidad. Así que se identifican 11 figurativos, 2 artísticos figurativos, 6 académicos, 5 conglomerados y estudiantes 8 superdotados. Los estudiantes de 6° obtienen en el perfil figurativo 3 casos, son 2 en el académico y sólo 1 conglomerado. Además de 6 de los 14 estudiantes, que manifiestan perfil de superdotación. En definitiva, comparando las promociones, en la de 5° se dan más perfiles complejos y superdotados y en la de 6° predominan los talentos simples y múltiples.

Los talentos identificados respecto a la variable al sexo en el postest, también aportan información relevante. Se encuentran talentos simples de todos los tipos posibles, menos en el verbal en los niños y el lógico en las niñas. Esta vez, son los chicos los que muestran el doble de talentos creativos con 12 casos. En cambio, los talentos múltiples son claramente superiores en las niñas que logran 6 de ellas. Los talentos figurativos se manifiestan en mayor medida, en 7 niñas de los 11 casos y en el talento artístico-figurativo, lo alcanzan 4 niños y 3 niñas. Mientras que en el talento académico, son 5 niñas y 3 en niños, produciéndose el efecto contrario. En el talento conglomerado y superdotación es donde se aprecian diferencias ya que los niños doblan a las niñas en los perfiles más complejos, como se observa en el talento conglomerado: 6 niños y 3 niñas y también en el perfil de superdotación, donde cumplen los criterios: 10 niños y 4 niñas.

Tabla 16 *Estudiantes identificados en el postest con perfiles de excepcionalidad según sexo y nivel, con el protocolo de 2003*

FACTORES	NIVEL		SEXO			
	5 EP	6 EP	Niño	Niña	Total	
TL	0	3	3	0	3	
TV	0	2	0	2	2	
TM	3	2	2	3	5	
TE	3	2	3	2	5	Nivel: $\chi^2 = 13.080 (10); p = .219$
TC	7	11	12	6	18	
T MULT	3	4	1	6	7	Sexo: $\chi^2 = 15.090 (10); p = .129$
TF	8	3	4	7	11	
TAF	4	3	4	3	7	
TAC	4	1	2	3	5	
TCON	7	2	6	3	9	
SUP.	8	6	10	4	14	
TOTAL	47	39	47	39	86	

Nota: TL, talento lógico; TV, talento verbal; TM, talento matemático; TE, talento espacial, TC, talento creativo, TMULT, talento múltiple; TF, talento complejo figurativo; TAF, talento complejo artístico figurativo; TAC, talento complejo académico; TCON, talento conglomerado; SUP, perfil de superdotación.

La prueba de chi-cuadrado con las dos promociones a final de etapa, da un resultado de $\chi^2 = 13.080 (10); p = .219$ a un nivel de significancia $p < 0.05$ por lo que no rechaza la hipótesis nula de independencia de variables y confirma que el nivel educativo no influye en la identificación de talentos. Por lo tanto no hay diferencias significativas en la identificación entre las dos promociones. También el valor de la razón de verosimilitud va en la misma dirección con un valor de $15.286 (9); p = .122$.

Los estudiantes identificados según al sexo, con la prueba de chi cuadrada, es de $\chi^2 = 15.090 (10); p = .129$ a un nivel de confianza del 95%, por lo que no habría diferencias significativas en la identificación entre niñas y niños, pero la razón de verosimilitud da un valor de $17.439 (10); p = .065$ Aunque si lo haría con un nivel de confianza del 90%, advirtiendo de algunas diferencias en la distribución de algunos talentos.

1.4.2.3 Comparación de identificación de altas capacidades entre el pretest y postest, con el protocolo de 2003.

En este apartado se considera las diferencias y similitudes, resultante de la identificación de perfiles de excepcionalidad identificados en las dos valoraciones con el protocolo de 2003. En un primer momento, al inicio de primaria son 145 estudiantes los que manifiesta algún talento. En la segunda valoración, al final de la etapa, se identifican 86 casos. Es decir, que en el inicio de la etapa de primaria, 59 estudiantes más, alcanzan niveles susceptibles de talento. Se muestra en la Figura 16, los talentos manifestados en las 2 mediciones.

Las diferencias se explican, además, cuando se atiende el tipo de perfiles. Así pues, los perfiles de talentos simples y múltiples identificados, son muy superiores al inicio de la etapa. En concreto, en los talentos matemático con 59 casos y en el creativo con 23. Además, los casos de talentos múltiples en el pretest, son 4 veces mayor, siendo 32 en el pretest y de 7 en el postest. Sin embargo, conforme la complejidad cognitiva del perfil aumenta, sucede el efecto contrario; es decir, los talentos se expresan con mayor frecuencia a final de la etapa. Es el caso de los talentos complejos, siendo de 20 en el pretest y de 32 en el postest, también en el perfil de precocidad o sobredotación, donde manifiestan recursos muy eficientes para todo tipo de tareas, se sigue esa tendencia, siendo en el pretest de 6 casos y de 14 estudiantes a mayor edad.

La prueba de chi-cuadrado, da un resultado de $\chi^2 = 69.600 (10)$; $p = .000$ a un nivel de significancia $p < 0.05$ con los datos del postest y el protocolo de 2003 por lo que afirma la hipótesis nula y afirma que la identificación de perfiles de excepcionalidad al inicio y final de etapa es diferente.

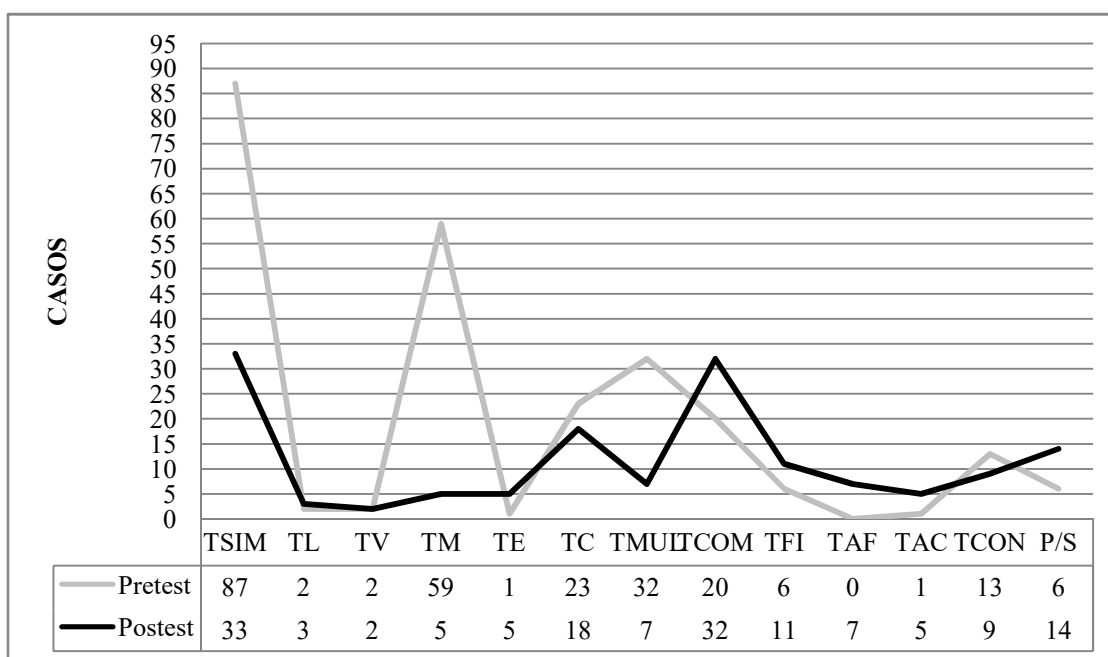


Figura 16. Talentos identificados según protocolo de 2003 en pretest y posttest

Nota: TSIM; Talentos simples, TL, talento lógico; TV, talento verbal; TM, talento matemático; TE, talento espacial, TC, talento creativo, TMULT, talento múltiple; TF, talento figurativo; TAF, talento artístico figurativo; TAC, talento académico; TCON, talento conglomerado; P/S, precocidad/superdotación.

1.4.2.4 Identificación de la precocidad (talentos y superdotación) al inicio de Educación

Primaria con el protocolo de 2017.

El protocolo de 2017, incluye sólo el perfil de precocidad como perfil de excepcionalidad hasta 2º curso de Educación Primaria. En esta valoración lo manifiestan 4 estudiantes que supone el 1,5% de los estudiantes participantes. Pero para comparar las dos versiones se ha aplicado los criterios, averiguando de todos los perfiles (Ver Tabla 17). Los resultados de la identificación sigue la siguiente distribución de perfiles: entre los 5 posibles talentos simples, destaca el talento creativo con 35 estudiantes; en cambio entre los talentos cognitivos, es el talento verbal con 19 estudiantes, y se reparten de manera más homogénea en los otros talentos simples: el matemático con 6, el lógico con 5 y el espacial con 4 estudiantes. Además, 14 alumnos muestran los talentos múltiples. En cuanto a los talentos complejos, cumplen con los puntos críticos exigidos un total de 8 estudiantes, de

los que 4 son talentos figurativos y otros 4 talentos académicos. Los alumnos con precocidad con este protocolo son también 4, que responde al 1.5% de la muestra.

Analizando los datos desde el nivel educativo, en 1º de Educación Primaria, se identifican más estudiantes con talento de tipo convergente. Así pues, destacan el talento simple verbal con 17 casos, 15 más que los estudiantes de 2º. También, en el matemático, los 5 casos identificados son de 1º. En cambio, la promoción de 2º, destaca en el talento creativo con 28 casos, frente a 7 de los otros y se identifican más también algunos más en el lógico, en el espacial. En cuanto a los casos con talento múltiple, se dan 7 casos, en cada una de las dos promociones. De los 8 talentos complejos manifestados, 6 pertenecen al primer curso. Para finalizar, la mayoría de los alumnos con precocidad, cursan en 2º de Educación Primaria, es así en 3 de los 4 casos identificados. Considerando el total de casos identificados, se observa que es similar entre promociones siendo de 45 en 1º y 48 en 2º de Educación Primaria. Cabe destacar que, dos de los talentos simples marcan las diferencias entre la agrupación de perfiles que son, el talento verbal en la promoción de 1º y el talento creativo en la promoción de 2º.

La distribución de los talentos identificados en función del sexo, al inicio de primaria, nos informa de diferencias menudas en los talentos simples de la batería de capacidades, dándose mayor cantidad de estudiantes en el talento simple verbal, donde de los 19 que lo muestran, 12 son niñas. También, en la dimensión creativa, de los 32 casos con talento, se dan 3 veces más en ellas. El reparto de talentos múltiples es igual en cuanto al sexo, 7 en ambos. Además, los talentos más complejos se dan preferentemente en niñas a esta edad, ya que el conjunto que los 12 talentos complejos y de precocidad se expresan en el doble de niñas, 8 que en los niños, 4. El mismo efecto se da en cuanto a número general de talentos identificados, donde las niñas con perfiles de excepcionalidad son 63 y

en cambio 30 en los niños. Causado especialmente, por el elevado número del talento simple creativo en las niñas de 2º curso.

Tabla 17 *Estudiantes identificados en el pretest según sexo y nivel, con el protocolo de 2017*

PERFILES	NIVEL		SEXO		TOTAL	
	1º	2º	H	M		
TL	1	3	3	1	4	
TV	17	2	7	12	19	
TM	5	0	4	1	5	Nivel: $\chi^2 = 34.381 (8); p = .000$
TE	1	3	2	2	4	
TC	7	28	3	32	35	Sexo: $\chi^2 = 21.090 (8); p = .007$
TMULT	7	7	7	7	14	
TF	3	1	2	2	4	
TAC	3	1	1	3	4	
PREC	1	3	1	3	4	
TOTAL	45	48	30	63	93	

Nota: TL, talento lógico; TV, talento verbal; TM, talento matemático; TE, talento espacial; TC, talento creativo; TMULT, talento múltiple; TF, talento complejo figurativo; TAF, talento complejo artístico figurativo; TAC, talento complejo académico; PREC, perfil de precocidad.

El resultado de la prueba chi-cuadrado según el sexo, de los estudiantes identificados informan de $\chi^2 = 21.090 (8); p = .007$ a un nivel de confianza del 95% por lo que se aprecian diferencias significativas en la identificación entre niños y niñas, y la razón de verosimilitud da un valor de 22.474 (8); $p = .004$. Advirtiendo de diferencia significativa en la identificación de talentos entre los dos grupos.

Entre las promociones, con el resultado obtenido es de $\chi^2 = 34.381 (8); p = .000$ a un nivel de significancia $p < 0.05$ por lo rechaza la hipótesis nula entre las dos promociones. También la razón de verosimilitud lo confirma con un valor de 39.112 (8); $p = .000$. Por ello, manifiesta diferencias significativas entre los dos grupos.

1.4.2.5 Identificación de perfiles de excepcionalidad en el posttest con el protocolo de 2017.

Aplicando el procedimiento de 2017 en el posttest, cabe señalar, que el talento creativo es el más manifestado entre los talentos simples, con 15 estudiantes, seguido del talento verbal que es el más numeroso de la batería de aptitudes, manifestándose en 10 casos. Los talentos múltiples acumulan 15 casos. Considerando los talentos complejos, la tendencia es agruparse en el talento académico que tiene 12 casos, ya que se han suprimido 2 perfiles en este protocolo y 1 más se da en el talento figurativo. Además, 6 estudiantes muestran recursos compatibles con el perfil de superdotación.

Si bien, con la variable del sexo, aparecen ligeras diferencias en la identificación de talentos con el protocolo de 2017. Los chicos obtienen 1 caso más, en los talentos simples de los dominios: lógico 5 de los 9 casos, y en creatividad 8 de los 15. También hay un caso de cada sexo, en el talento espacial. En cambio, las chicas superan en el dominio matemático, con 4 de los 5 casos identificados. También, en el talento múltiple, las diferencias son mínimas y parecido sucede, con el resto de perfiles complejos y en la superdotación, en que de los 6 casos, se reparten de manera igual entre niñas y niños. Con el protocolo reciente, las chicas obtienen 8 casos más de talento que ellos. Siendo el talento simple verbal, el que principalmente origina estas diferencias. Respecto a la complejidad de los talentos identificados es prácticamente similar. Además, el resultado de la prueba chi-cuadrado da un resultado significativo a un nivel de confianza del 95%. Por lo que hay diferencias en la identificación de perfiles de excepcionalidad entre niños y niñas con este protocolo. La prueba chi-cuadrado da un resultado de diferencia significativa entre niños y niñas (ver Tabla 18)

Según la promoción o nivel educativo, de los 66 talentos identificados 31 son de 5º y 35 de 6º. Respecto a los talentos simples, la promoción de 5º obtiene más talentos

simples en el dominio matemático, con 4 de los 5 casos. Las diferencias mayores se dan hacia la promoción de 6º, siendo en el talento verbal de 5 casos y de 9 en el creativo. También mínimas diferencias en los talentos múltiples y en el complejo figurativo. En cambio, los alumnos de 5º predominan en los perfiles con mayor disponibilidad de recursos. De los 19 manifestados entre talentos complejos (figurativo y académico) y superdotación, son 14 son de la promoción de 5º y en concreto, 5 de los 6 superdotados, son de esa promoción. En definitiva, en la promoción de 5º se dan más mayores configuraciones cognitivas complejas y en cambio, en la de 6º, más talentos identificados. La prueba chi-cuadrado también da un resultado con diferencia significativa entre los dos cursos

Tabla 18 *Estudiantes identificados en posttest según sexo y nivel, con el protocolo de 2017*

PERFILES	NIVEL		SEXO		TOTAL	
	5º	6º	H	M		
TL	3	3	5	1	6	
TV	3	7	0	10	10	Nivel: $\chi^2 = 17.399 (8); p = .026$
TM	4	1	1	4	5	
TE	0	2	1	1	2	Sexo: $\chi^2 = 15.232 (8); p = .012$
TC	3	12	8	7	15	
TMULT	4	5	5	4	9	
TF	0	1	1	0	1	
TAC	9	3	5	7	12	
SUP.	5	1	3	3	6	
TOTAL	31	35	29	37	66	

Nota: TL, talento lógico; TV, talento verbal; TM, talento matemático; TE, talento espacial; TC, talento creativo; TMULT, talento múltiple; TF, talento complejo figurativo; TAF, talento complejo artístico figurativo; TAC, talento complejo académico; SUP, perfil de superdotación.

1.4.2.6 Comparación de identificación de altas capacidades entre el pretest y postest, con protocolo de 2017.

Los talentos identificados con el protocolo de 2017 en las dos medidas, dan una información valiosa (ver Figura 17) En cuanto a los talentos simples, en el pretest se identifican 67. La mayoría corresponde al talento creativo en la que hay 35 casos y al verbal 19. En el postest sigue la misma tendencia pero con menos casos. Siendo de 15 en el creativo y 10 en el verbal. La tendencia de la distribución de perfiles es parecida en las dos valoraciones. También se dan bastantes casos en el talento múltiple, en relación a los demás perfiles, siendo 14 estudiantes en el pretest y 9 en el postest. En cambio, conforme la complejidad del perfil aumenta, se identifican más casos en el postest. Así pues, el conjunto de talentos complejos son 6 en el pretest y en cambio, 13 estudiantes en el postest. En el perfil de mayor disponibilidad de recursos, superdotación, también se dan 2 casos más, en la segunda medida.

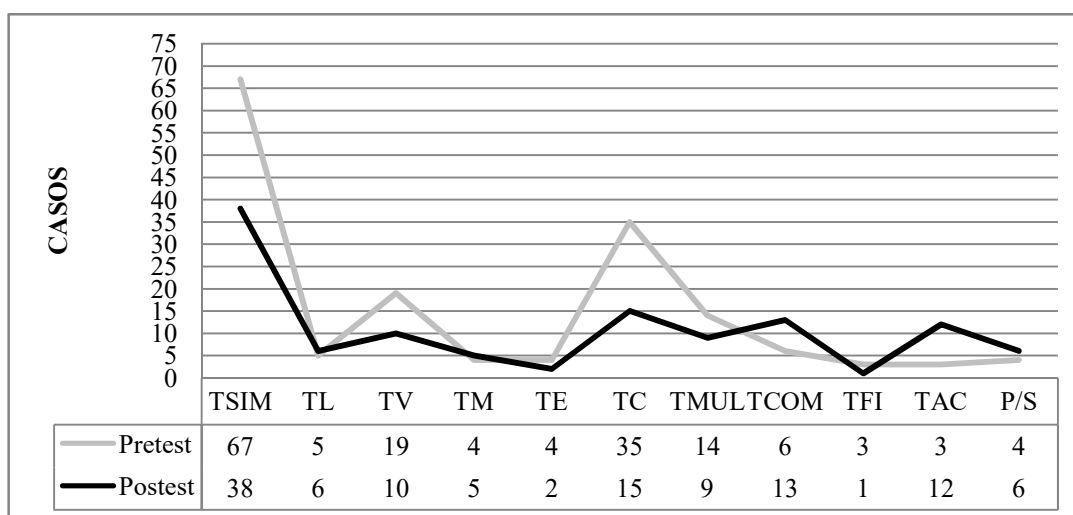


Figura 17. Talentos identificados según protocolo de 2017 en pretest y postest

Nota: TSIM; Talentos simples; TL, talento lógico; TV, talento verbal; TM, talento matemático; TE, talento espacial; TC, talento creativo; TMULT, talento múltiple; TCOM, talentos complejos; TFI, talento figurativo; TAC, talento académico; P/S, precocidad/superdotación.

1.4.2.7 Comparación de los protocolos de 2003 y 2017 en el pretest.

En este apartado se consideran las diferencias y semejanzas de la identificación en el pretest con cada protocolo. Los valores quedan recogidos en la Tabla 19. Respecto al número total, hay una diferencia de 52 casos a favor del protocolo de 2003, ya que con este se manifiestan 145 casos y en cambio, con el protocolo de 2017; se identifican 95. La diferencia en el perfil de precocidad entre protocolos es 2 alumnos, con el de 2003 cumplen los criterios 6 estudiantes y con el protocolo revisado son 4 estudiantes. En cuanto a los talentos complejos, hay una notable diferencia entre protocolos, siendo de 20 con el de 2003 y 8 con el de 2017. Recordamos que además de subir el umbral de percentil, 5 puntos, se eliminan dos tipos de talento (figurativo y conglomerado, y el artístico-figurativo pasa a llamarse figurativo, el cual considera también la creatividad). Además, se eleva 10 puntos el criterio para el perfil de superdotación.

En cuanto al perfil talento múltiple, se concentran bastantes casos con ambos protocolos, 32 con el 2003 y 14 con el de 2017. Aunque es más del doble con el primer procedimiento. Además, observando la distribución de los talentos simples, lo más llamativo es que, con la nueva configuración del talento matemático, la mayoría de los casos dejan de cumplir con el criterio de talento pasando de 59 a 5. En cambio, la nueva organización de subpruebas favorece al talento verbal, que con el primer protocolo son 2 casos y con el nuevo protocolo 19 casos.

La prueba chi-cuadrado da un resultado significativo que indica la diferencia entre los dos protocolos, no identifican de igual modo. El nuevo protocolo de 2017 es un 20% más severo en la identificación del talento al inicio de Educación Primaria, teniendo en cuenta todos los perfiles. Además, si se toma como criterio como perfil de excepcionalidad para estas edades únicamente el perfil de precocidad, lo consigue 4 estudiantes. Es decir, un 1,5% de los alumnos participantes.

Tabla 19 *Estudiantes identificados en pretest con perfiles de excepcionalidad con los protocolos de 2003 y el de 2017*

PERFILES PRETEST	2003	2017	DIFERENCIA
Talentos simples	87	67	20
TL	2	4	-2
TV	2	19	-17
TM	59	5	54
TE	1	4	-3
TC	23	35	-12
Talentos múltiples	32	14	18
Talentos complejos	20	8	12
TF	6	4	2
TAF	0		0
TAC	1	4	-3
TCON	13		13
Precocidad	6	4	2
TOTAL TALENTOS	145	93	52

Protocolo: $\chi^2 = 7.344 (9); p = .000$

Nota: talentos simples; TL, talento lógico; TV, talento verbal; TM, talento matemático; TE, talento espacial; TC, talento creativo, talento múltiple; Talentos complejos; TF, talento complejo figurativo; TAF, talento complejo artístico figurativo; TAC, talento complejo académico; TCON, talento conglomerado; Precocidad, perfil de precocidad.

1.4.2.8 Perfiles de excepcionalidad del postest con protocolos de 2003 y 2017.

Se puede ver en la Tabla 20, los estudiantes identificados en el postest con ambos protocolos. Así pues, los estudiantes son unos años mayores y con más recorrido escolar. Los casos identificados son 86 estudiantes con el protocolo de 2003 y de 66 con el de 2017 es decir, 20 estudiantes de diferencia. En el perfil de superdotación, con el protocolo de 2017 se identifican 6 estudiantes, menos de la mitad, que los 14 alumnos que cumplen los criterios con el protocolo de 2003.

En cuanto a los talentos complejos también las diferencias son grandes, al suprimir talentos complejos y subir los puntos de corte, pasando de 32 en el protocolo de 2003 a 13 en el procedimiento renovado. En cambio, en los talentos múltiples y talentos simples, suman mayor número de casos con el protocolo de 2017. En el perfil múltiple, la diferencia es de 2 casos y de 9 en los talentos simples. En cambio, la distribución es diferente. Los 2 talentos simples que aumentan en casos comparando los dos protocolos son, en el dominio lógico en 3 casos y en el verbal en 8 más. En cambio, el talento

matemático iguala a 5 casos con ambos protocolos y los talentos simples de dominio espacial y creativo son 3 y 2 menos respectivamente, con el protocolo de 2017. La prueba chi-cuadrado da un resultado significativo que indica que existen diferencias en la identificación entre ambos protocolos.

Tabla 20 *Estudiantes identificados en postest con los protocolos de 2003 y 2017*

PERFILES POSTEST	2003	2017	DIFERENCIA
Talentos simples	33	38	-5
TL	3	6	-3
TV	2	10	-8
TM	5	5	0
TE	5	2	3
TC	18	15	2
Talentos múltiples	7	9	-2
Talentos complejos	32	13	19
TF	11	1	10
TAF	7		7
TAC	5	12	-7
TCON	9		9
Superdotado	14	6	8
TOTAL TALENTOS	86	66	20

Protocolo: $\chi^2 = 36.559 (10)$; $p = .000$

Nota: Talentos simples; TL, talento lógico; TV, talento verbal; TM, talento matemático; TE, talento espacial; TC, talento creativo; talento múltiple; Talentos complejos; TF, talento complejo figurativo; TAF, talento complejo artístico figurativo; TAC, talento complejo académico; TCON, talento conglomerado; Superdotado, perfil de superdotación.

1.4.2.9 Resumen de la Identificación de altas capacidades e implicaciones de los dos protocolos aplicados.

Conscientes de la variedad y abundante información de valores y variables sobre la identificación de talentos, se representa en la Figura 18, el número total de casos identificados con talento en cada medida y según el protocolo aplicado. Así pues, al inicio de Educación Primaria se manifiestan mayor número de casos que manifiestan talento, siendo 145 estudiantes con el protocolo de 2003 y de 93 con el nuevo, de 2017.

En cambio, en el postest se identifican 86 casos con el protocolo de 2003 y son 66 con el nuevo, de 2017. Es decir, que se identifican más casos con talento al inicio de Educación Primaria que años después. En cuanto el protocolo aplicado, se observa que diferencia clara en las dos valoraciones realizadas, siendo más severo el protocolo de 2017.

Además, las diferencias de casos identificados entre los protocolos, son de 52 casos en el pretest y en cambio de 20 casos en el postest, a favor del procedimiento de 2003. Además, se manifiestan mayor número de casos identificados en los primeros cursos de la etapa, que al final de la Educación Primaria.

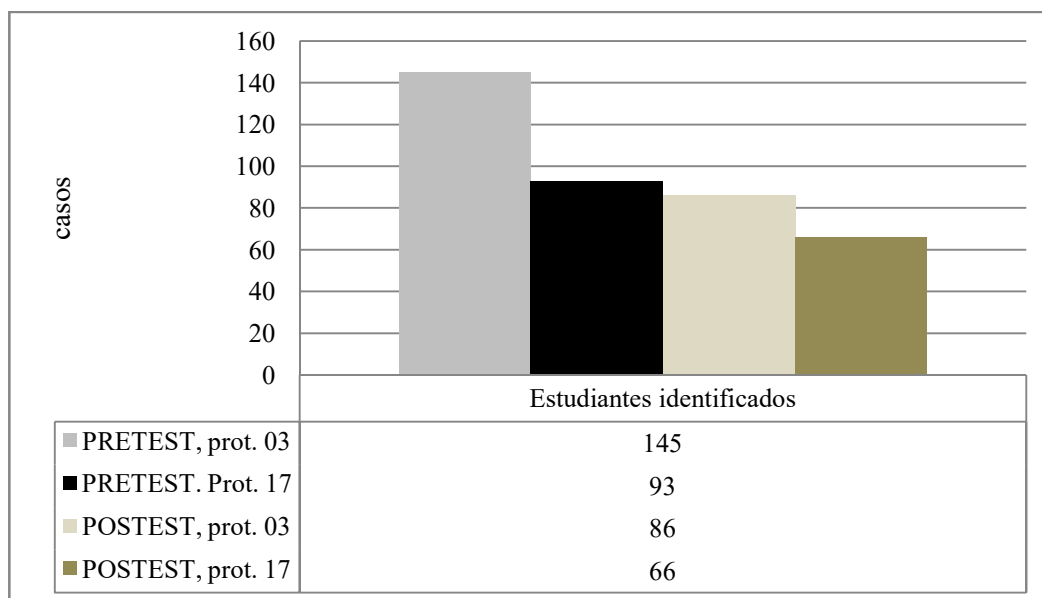


Figura 18. Total de casos con talento, según la valoración y protocolo aplicados

Nota: PRETEST, prot. 03: primera medida con protocolo de 2003; PRETEST, prot. 17: primera medida con protocolo de 2017; POSTEST, prot. 03: segunda medida con protocolo de 2003; POSTEST, prot. 17: segunda medida con protocolo de 2017.

En cuanto a las categorías o perfiles de excepcionalidad (ver Figura 19), Con el pretest de los talentos manifestados, se distribuyen de manera gradual, según la complejidad cognitiva; es decir, siguiendo el siguiente orden: los talentos simples es la categoría que siempre agrupa más casos, seguida de talento múltiple, talentos complejos y los precoces. Con el protocolo de 2003, se identifican 87 talentos simples, 32 múltiples, 20 complejos y 6 precoces. Con el protocolo de 2017, el pretest sigue la misma tendencia pero con menos alumnado identificado. Siendo de 67 simples, 13 múltiple, 11 complejos y 4 precoces. La diferencia entre ambos protocolos es de 20 en los talentos simples, 19 en

los múltiples, 9 en los complejos y 2 el perfil de precocidad, siempre a favor del protocolo de 2003.

En el posttest en cambio, con el procedimiento de 2003, el orden cambia siendo esta vez: 33 talentos simples, 32 complejos, 14 superdotados y finalmente, 7 con talento múltiple. Con el protocolo de 2017, aplicado al posttest, la cantidad y tipo se agrupan de modo diferente, siendo primero, 45 con talento simple, después, seguido de 10 múltiples, luego 8 con talento complejo, y finalmente 4 con perfil de superdotado. La diferencia entre ambos protocolos es de 12 en los talentos simples, 3 en los múltiples, a favor del protocolo de 2017 y en cambio de 20 en los complejos y 8 el perfil de precocidad a favor del protocolo de 2003 que identifica más casos con una configuración cognitiva más compleja.

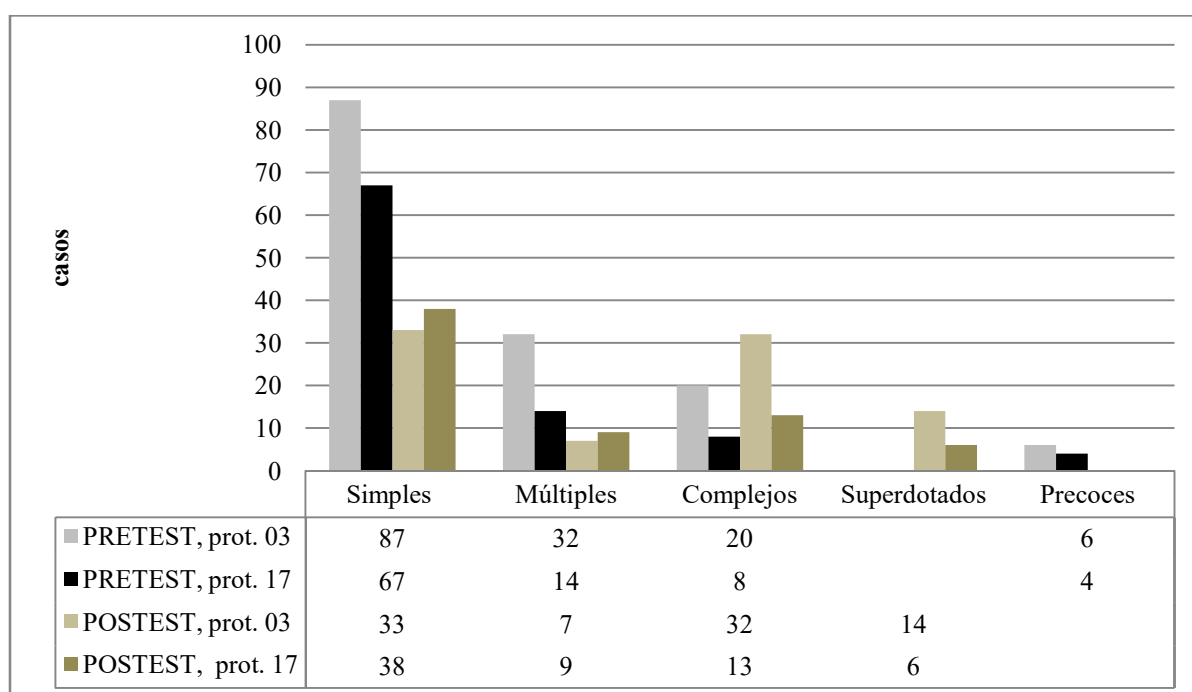


Figura 19. Casos y perfiles de excepcionalidad según valoraciones y protocolos aplicados

PRETEST, prot. 03: primera medida con protocolo de 2003; PRETEST, prot. 17: primera medida con protocolo de 2017; POSTEST, prot. 03: segunda medida con protocolo de 2003; POSTEST, prot. 17: segunda medida con protocolo de 2017.

1.4.3 Estudio sobre los cambios y estabilidad de los perfiles de excepcionalidad.

Se aborda un tema de gran interés, que tiene relación con la precocidad, la plasticidad mental y la estabilidad cognitiva. Para ello, se han seleccionado los 243 estudiantes que realizaron las dos valoraciones, tanto el pretest como el postest, con el protocolo de 2003. Además, hemos seleccionado los casos identificados con algún talento, analizando si se han producido cambios de perfil o talento largo de los años. Si bien, queda representado gráficamente en la Figura 20. En un primer momento, las dos evaluaciones identificaron 135 alumnos que cumplen con el criterio de talento. De estos alumnos 74 manifiestan talento sólo en el pretest. Otros 24 casos muestran talento sólo en el postest, pero no antes y 61 estudiantes obtienen niveles de talento en las dos medidas.

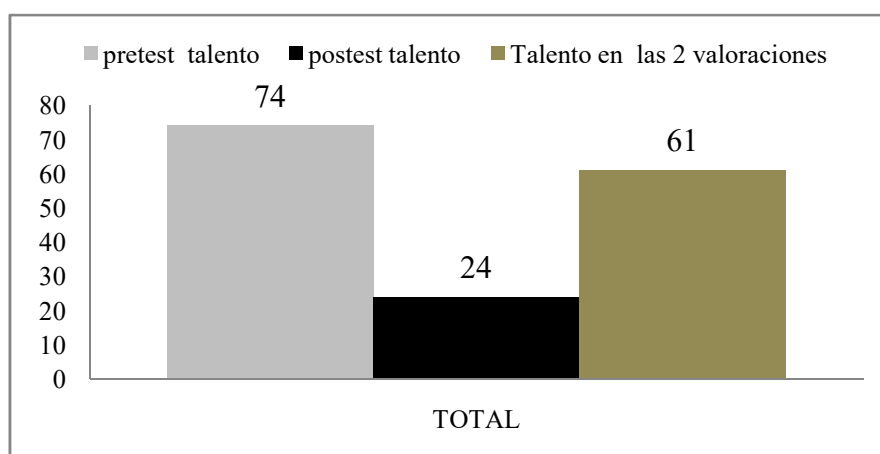


Figura 20. Casos con talento en las dos valoraciones

Nota: pretest talento, talento manifestado en el pretest; postest talento, talento manifestado en la segunda valoración; Talento en dos medidas, casos manifestados con talento en las dos valoraciones.

Además, se ha hecho un seguimiento de los cambios en los 61 casos que confirman perfiles de alta excepcionalidad, averiguando si ese talento es igual o diferente del obtenido en la primera valoración. Los resultados informan de que un 39% de los estudiantes vuelven a manifestar el perfil de talento. El resultado informa, como muestra la Figura 21, que 9 estudiantes cambian de un perfil más complejo a un talento de menor complejidad. En cambio, 24 estudiantes mantienen el mismo perfil, confirmando una similar disponibilidad de recursos. Además, otros 28 estudiantes, manifiestan una

configuración cognitiva más compleja en la segunda valoración. Es decir, que 37 alumnos, el 61% varían el talento expresado y 24 estudiantes lo confirman de nuevo.

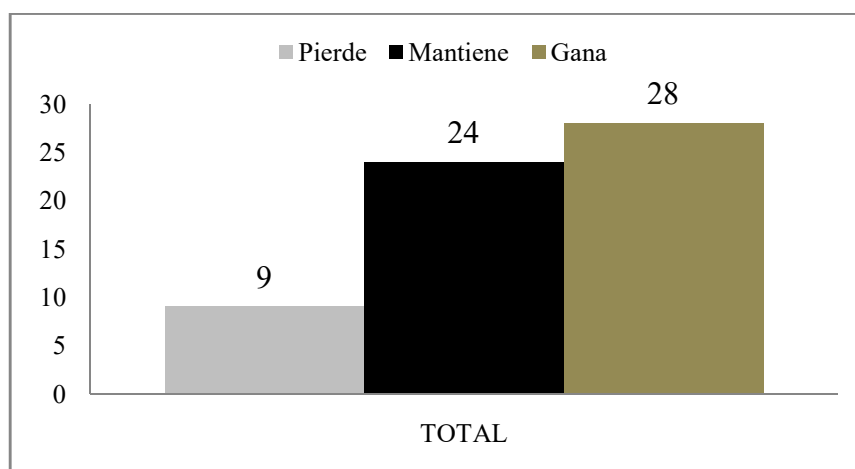


Figura 21. Variación y estabilidad del talento en los casos con excepcionalidad en las dos valoraciones.

Nota: pierde, cambia a un perfil menos complejo; Mantiene, consolida el perfil; Gana, muestra un perfil más complejo.

Con el propósito de seguir profundizando en la variabilidad o estabilidad que se da en el talento, se ha realizado un análisis de los casos, según las variables del nivel educativo y el sexo, por si son parecidos o se encuentran aspectos diferenciales (ver Figura 22). Los cambios respecto a las promociones de alumnos son muy parecidos. En la promoción de 5° que se dan 32 talentos, cambian a talentos de menor complejidad 3 estudiantes, se mantienen en el perfil 13 y cambian de perfil 16 de la promoción que es más numerosa. Además, de la promoción de 6° que consolidan talento 29 estudiantes, cambian a talentos de menor complejidad 6 estudiantes, se mantienen en el perfil 11 y cambian de perfil 12. Todo apunta a que las diferencias son discretas. De la promoción de 5°, un 41% consolida perfil. En el nivel de 6° es de un 38%.

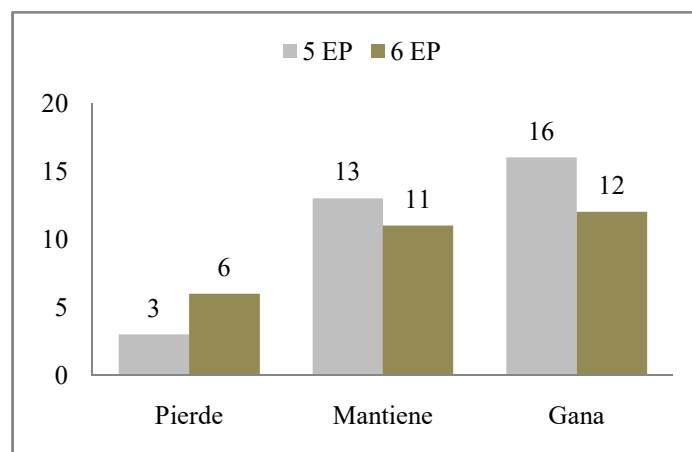


Figura 22 Variación y estabilidad del talento en las dos valoraciones por nivel educativo

Nota: pierde, cambia a un perfil menos complejo; Mantiene, consolida el perfil; Gana, muestra un perfil más complejo.

En cuanto a las diferencias por sexo, entre los 61 estudiantes que manifiestan talento en las dos medidas, observando los 36 que son niños, 6 cambian a un perfil menos complejo, 14 replica el perfil y otros 16 aumentan la complejidad manifestada. En cuanto a las 25 niñas, 10 consolidan el perfil anterior y 17 cambian, 3 de ellas a uno menos complejo y 14 a uno de mayor complejidad cognitiva. La estabilidad del talento se da en 24 estudiantes, similar en ambos sexos siendo 14 en niños y 10 en las niñas. Un 38% de los niños mantiene el perfil anterior y es de un 37% en las niñas (ver Figura 23).

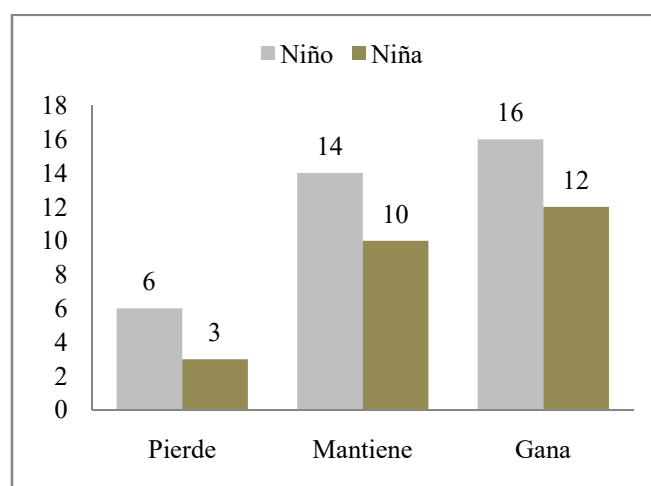


Figura 23 Variación y estabilidad del talento en las dos valoraciones por sexo

Nota: pierde, cambia a un perfil menos complejo; Mantiene, consolida el perfil; Gana, muestra un perfil más complejo.

Para profundizar en los diferentes tipos de cambios que se han dado los perfiles de talento, se muestran en la Tabla 21 la movilidad del talento entre las dos valoraciones. De los talentos 86 talentos que comparten el pretest y postest, 25 se mostraron en el postest pero no antes y 61 se dieron en las dos valoraciones. Los perfiles con mayor variabilidad son el creativo con 18 casos, el superdotado con 14 casos el figurativo con 11 casos.

Tabla 21 *Movilidad del talento en pretest y postest con protocolo de 2003*

Postest 2003	T. Pretest	T. Postest	Pierde	Mantiene	Gana	Total
TL			2	1		3
TV		2				2
TM		1		4		5
TE		2	2	1		5
TC		8	3	7		18
MULT		3	1	2	1	7
TF		1	1	2	7	11
TAF		1		2	4	7
TAC		2		2	1	5
TCONG		1		2	6	9
SUP		4		1	9	14
Total		25	9	24	28	86

Nota: TL, talento lógico; TV, talento verbal; TM, talento matemático; TE, talento espacial; TC, talento creativo; MULT, talento múltiple; TF, talento complejo figurativo; TAF, talento complejo artístico figurativo; TAC, talento complejo académico; TCON, talento conglomerado; SUP, perfil de superdotación.

Comparando la distribución de perfiles entre el pretest y el postest se pueden apreciar en la Tabla 22, una movilidad en los diferentes talentos encontrados en todas direcciones, es decir, hacia mayor complejidad cognitiva o hacia talentos simples, tras varios años de escolaridad. Además, coinciden en el mismo talento: 4 matemáticos, 3 creativos, 2 múltiples, 1 figurativo, 2 conglomerados, y 1 con precocidad a superdotado. En total 13 de los 61 talentos que se manifiestan en las dos valoraciones. En el pretest de dan 10 o más casos de casos de talento simple matemático, múltiple y conglomerado. En el postest se agrupan más en el simple matemático, complejo figurativo y superdotación

Tabla 22 *Clasificación de talentos en las dos valoraciones con protocolo de 2003*

POSTEST / PRETEST	TL	TV	TM	TE	TC	MULT	TF	TAF	TAC	CONG	PREC	TOTAL
TL			1				1			1		3
TV												0
TM			4									4
TE			1				1			1		3
TC			4		3	2				1		10
MULT			1			2				1		4
TF	1		3			3	1			1	1	10
TAF				1		3			1	1		6
TAC						1	2					3
TCONG		1	3			2				2		8
SUP.		1	3			3				2	1	10
TOTAL	1	2	20	1	3	16	5	0	1	10	2	61

Nota: TL, talento lógico; TV, talento verbal; TM, talento matemático; TE, talento espacial; TC, talento creativo; MULT, talento múltiple; TF, talento complejo figurativo; TAF, talento complejo artístico figurativo; TAC, talento complejo académico; TCON, talento conglomerado; Sup, perfil de superdotación.

La prueba no paramétrica de Wilcoxon es adecuada para comparar medias. Se ha realizado el análisis con la muestra que ha realizado tanto el pretest como el posttest. Los resultados señalan diferencias significativas en rendimiento académico, razonamiento matemático, razonamiento espacial y memoria. En los demás factores (inteligencia general, razonamiento lógico, razonamiento verbal y creatividad), no se ha encontrado diferencias significativas, a un nivel de confianza del 95%.

1.4.4 Estudio del autoconcepto y la excepcionalidad.

Se acomete en este apartado el estudio del autoconcepto y la relación con otras variables como el rendimiento o la inteligencia general. Se puede observar en la Tabla 23 los estadísticos descriptivos básicos. Los valores de los factores del autoconcepto se distribuyen entre el percentil mínimo 1 y 95. Todas las medias corresponden al nivel medio, los valores se sitúan entre la dimensión Control 40.20 y el autoconcepto intelectual que es el más elevado 52.29. Así pues, las desviaciones típicas son similares en todas las dimensiones. La asimetría es positiva o negativa según se encuentre por encima o por debajo del pc 50, salvo el caso de autoconcepto personal, que también es negativa. Todas

las curtosis son de signo negativo. Respecto a la inteligencia general y el rendimiento, cabe decir que siguen un patrón similar. Todas las puntuaciones están por encima de la media esperada. En la inteligencia la diferencia es mínima, en el pretest es de 65.16 y en el posttest de 63.18 más de 13 puntos respecto al pc 50. En el rendimiento del pretest la media es de 8.23 y de 7.58 en el posttest, es decir más de 2 puntos del valor 5. Por lo que hay correspondencia entre los dos factores inteligencia y rendimiento. Además, en el pretest la media es superior tanto en inteligencia como en rendimiento comparándolo con el posttest.

Tabla 23 *Estadísticos descriptivos básicos de autoconcepto, inteligencia general y rendimiento*

Factor	N	Mínimo	Máximo	Media	D.T	Asimetría	Error	Curtosis	Error
A. Físico	256	1	95	51.53	29.022	-.165	.152	-1.201	.303
A. Social	256	1	95	44.44	25.705	.122	.152	-1.106	.303
A. Familiar	256	1	95	40.78	28.207	.210	.152	-1.314	.303
A. Intelectual	256	1	95	52.29	26.881	-.164	.152	-.971	.303
A. Personal	256	1	95	48.00	28.727	-.019	.152	-1.162	.303
A. Control	256	1	95	40.26	26.423	.321	.152	-.965	.303
IG Pretest	207	1	99	65.16	28.244	-.625	.169	-.910	.337
IG Postest	229	1	99	63.18	27.779	-.495	.161	-.956	.320
Rend. Pretest	232	5	9	8.23	0.913	-1.357	.160	1.505	.318
Rend. Postest	253	5	10	7.58	1.176	-.258	.153	-.879	.305

Nota: A .Físico, autoconcepto físico; A. Social, autoconcepto social; A. Familiar, autoconcepto familiar; A. Intelectual, autoconcepto intelectual; A. Personal, autoconcepto personal; A. Control, Autoconcepto control; IG Pretest, Inteligencia general pretest; IG Postest, inteligencia general postest; Rend. Pretest, rendimiento pretest; Rend. Postest, rendimiento postest.

1.4.4.1 Relaciones entre las variables de creatividad, de autoconcepto y de rendimiento de los alumnos participantes y los casos de con perfiles de excepcionalidad.

En este apartado se analizan el tipo y grado de relación entre distintas variables. Así pues, en la Tabla 24 se puede observar las correlaciones entre rendimiento, creatividad y las dimensiones del autoconcepto a final de Educación Primaria. A primera vista, cabe destacar que el autoconcepto intelectual es la única variable que correlaciona de forma significativa con todas las demás. Así pues, atendiendo a la variable rendimiento y autoconcepto intelectual correlacionan de forma significativa .384 y también el autoconcepto control .241 en menor medida. Con la creatividad 3 de las dimensiones del autoconcepto correlacionan son, la intelectual de forma significativa, el social y control en menor medida.

En cuanto a las dimensiones de la prueba del autoconcepto todas las dimensiones correlacionan entre sí de forma significativa. En A. Físico resaltan el personal .590 y A. Social .490; A. social, destaca además con la personal .381; En A. Familiar correlaciona en mayor medida el A. Personal .502, A. Control; En A. Intelectual, es con el rendimiento donde manifiesta mayor correlación, por encima incluso de las otras dimensiones del autoconcepto. La dimensión personal que corresponde a la autoestima es la dimensión que obtiene valores de correlación más altos con las otras dimensiones del autoconcepto: .590 físico, .381 social, .502 familiar, .422 intelectual. Finalmente, la variable control correlaciona mejor con las dimensiones: intelectual .413 y personal .408.

Tabla 24 *Correlaciones del postest entre: rendimiento, creatividad y autoconcepto*

Rho de Spearman	Rend. postest	Crea. postest	A. Físico	A. Social	A. Familiar	A. Intelectual	A. Personal	A. Control
Rend. postest	1.000							
Crea. postest	.104	1.000						
A. Físico	-.081	.024	1.000					
A. Social	-.012	.141*	.490**	1.000				
A. Familiar	.077	.055	.362**	.258**	1.000			
A. Intelectual	.384**	.206**	.332**	.317**	.277**	1.000		
A. Personal	.058	.104	.590**	.381**	.502**	.422**	1.000	
A. Control	.241**	.132*	.258**	.238**	.374**	.413**	.408**	1.000

*La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa en el nivel 0,01(bilateral).

Nota: Rend. postest, rendimiento; Crea. postest, Creatividad postest; A. Físico, autoconcepto físico; A. Social, autoconcepto social; A. Familiar, autoconcepto familiar; A. Intelectual, autoconcepto intelectual; A. Personal, autoconcepto personal; A. Control, Autoconcepto control.

También se ha analizado, seleccionando los estudiantes con altas capacidades, la correlación entre inteligencia, creatividad, rendimiento y las dimensiones del autoconcepto como se refleja en la Tabla 25. Los resultados del análisis con la Rho de Spearman, arrojan los siguientes resultados. La inteligencia general correlaciona de forma positiva con el rendimiento .662 y en menor medida pero de forma significativa con el autoconcepto intelectual .234; El rendimiento correlaciona con la dimensión intelectual del autoconcepto.418; La variable creatividad correlaciona poco con el resto de variables e incluso de signo negativo con el rendimiento -0.168; La variable rendimiento también correlaciona de forma significativa con el autoconcepto intelectual .418; el autoconcepto físico tiene relación buena con el social .647 y la autoestima .619; también en la dimensión social se repite el mismo patrón: correlaciones mayores son con físico.420, personal .482; con el autoconcepto familiar sucede igual, personal .504 y el físico .420. En la dimensión intelectual las correlaciones son discretas con las demás dimensiones del autoconcepto y muestra relación con rendimiento y la inteligencia. El autoconcepto personal o autoestima, correlaciona mejor con el conjunto de las demás dimensiones del autoconcepto con valores

entre .396 y .619; finalmente en el autoconcepto control, destacan el personal .500 y el intelectual 5.32 como variables con mayor relación.

Tabla 25 *Correlaciones entre: inteligencia general, creatividad, rendimiento y autoconcepto del postest de los estudiantes de altas capacidades intelectuales*

Rho de Spearman	I.G.	Cre.	Rend.	A. Físico	A. Social	A. Familiar	A. Intelectual	A. Personal	A. Control
I.G	1								
Creatividad	-0.168	1							
Rendimiento	.662**	-0.059	1						
A. Físico	-0.127	0.157	-.178	1					
A. Social	-0.141	0.154	-.089	.647**	1				
A. Familiar	-0.053	0.064	.131	.420**	.330**	1			
A. Intelectual	.234*	0.137	.418**	.228*	.273*	.240*	1		
A. Personal	-0.030	0.191	.001	.619**	.482**	.504**	.396**	1	
A. control	0.008	0.217	.143	.350**	.345**	.385**	.500**	.532**	1

Nota: I.G, Inteligencia general; Cre, creatividad; Rend, rendimiento; A. Físico, autoconcepto físico; A. Social, autoconcepto social; A. Familiar, autoconcepto familiar; A. Intelectual, autoconcepto intelectual; A. Personal, autoconcepto personal; A. Control, Autoconcepto control.

En general, las correlaciones entre los factores con el grupo de estudiantes con alta capacidad son mayores que con el conjunto de los participantes en las variables de rendimiento y dimensiones del autoconcepto pero no, en cambio, para la variable creatividad.

1.4.4.2 *Variables moderadores en el autoconcepto.*

Otro objetivo trata de analizar las diferencias estadísticamente significativas del autoconcepto en función del curso, el sexo, y la manifestación de excepcionalidad. Se pretende indagar en el autoconcepto de los estudiantes, averiguando si variables moderadoras como el sexo, nivel de estudios y perfil de excepcionalidad.

Atendiendo al nivel educativo y al sexo, presentadas en la Tabla 26, se puede comprobar que en las 6 dimensiones del autoconcepto según el sexo, por un lado, el resultado de los 111 niños muestran medias superiores en el autoconcepto: social (45.64), intelectual (53.88) y control. (41.59) Por otro lado, las 145 niñas obtienen una media más

elevada en el autoconcepto físico (52.99) familiar (43.13) y personal (48.02). Las diferencias entre ambos sexos son discretas, dándose la mayor distancia de 5 puntos en el autoconcepto familiar. Respecto al nivel educativo, la promoción de 5° de 138 estudiantes destaca en todas las dimensiones del autoconcepto menos en la familiar, en el curso de 6° que forman 118 estudiantes, obtiene mejor media (43.05) En la promoción de 5° las medias se reparten en el siguiente orden: Autoconcepto físico (55.06), seguido del intelectual (53.91) por encima de la media del test. A continuación, el autoconcepto personal (48.00), el social (45.54), y el familiar (41.49).

Las puntuaciones más bajas en ambas promociones, se encuentran en el autoconcepto familiar y autoconcepto control, aunque dentro del nivel medio para el test. La variabilidad de las puntuaciones de los estudiantes se refleja en las desviaciones típicas, así como la distribución en los indicadores de asimetría y curtosis que son coherentes con las puntuaciones medias obtenidas. La media total de los 256 casos, muestra que el autoconcepto intelectual es la dimensión obtiene la media más alta de las 6 dimensiones, seguida de la física, ambas por encima de la media del test. En cambio, Las otras 4 oscilan entre 40 y 48 puntos. Siendo la de menor puntuación la dimensión control en 40.26.

Tabla 26 *Medias y desviación típica de las dimensiones del autoconcepto según sexo, nivel y total*

VARIABLES	NIÑO		NIÑA		5° EP		6° EP		TODOS	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Físico	49.61	28.709	52.99	29.274	55.06	29.016	47.40	28.600	51.53	29.022
Social	45.64	26.674	43.52	24.991	45.54	26.299	43.15	25.042	44.44	25.705
Familiar	37.71	26.773	43.13	29.130	38.84	28.837	43.05	27.399	40.78	28.207
Intelectual	53.88	25.660	51.08	27.806	53.91	27.549	50.41	26.068	52.29	26.881
Personal	47.96	28.753	48.02	28.807	48.00	29.420	47.99	28.020	48.00	28.727
Control	41.59	25.034	39.23	27.482	41.49	27.627	38.81	24.981	40.26	26.423

Nota: Físico, autoconcepto físico; A. Social, autoconcepto social; A. Familiar, autoconcepto familiar; A. Intelectual, autoconcepto intelectual; A. Personal, autoconcepto personal; A. Control, Autoconcepto control.

Además, se quiere analizar las dimensiones del autoconcepto de los 82 alumnos con altas capacidades y compararlas con las de sus 174 compañeros (ver Tabla 27) En los resultados del análisis por una parte se puede observar que los estudiantes con talento obtienen mejores medias en la mayoría de las dimensiones: intelectual (61.28), personal (49.88) social (48.00) y control (43.41) Así pues, los estudiantes que no han manifestado talento, se valoran mejor en el autoconcepto físico (52.30) y coinciden los dos en el familiar, en el centil 40.

Tabla 27 *Medias y desviación típica de las dimensiones del autoconcepto según de los estudiantes con talento y sin talento*

VARIABLES	SIN TALENTO		CON TALENTO	
	M	D.T	M	D.T
A. Físico	52.30	28.626	49.89	29.959
A. Social	42.76	25.004	48.00	26.943
A. Familiar	40.88	27.582	40.57	29.663
A. Intelectual	48.06	26.867	61.28	24.756
A. Personal	47.11	28.262	49.88	29.779
A. Control	38.77	25.643	43.41	27.905

Nota: A. Físico, autoconcepto físico; A. Social, autoconcepto social; A. Familiar, autoconcepto familiar; A. Intelectual, autoconcepto intelectual; A. Personal, autoconcepto personal; A. Control, Autoconcepto control.

Con el objetivo de averiguar si las diferencias son significativas, entre los grupos con talento y sin talento, se ha procedido al análisis de la prueba Kruskal Wallis que realiza contrastes no paramétricos (ver Tabla 28). Los resultados indican que existe una diferencia entre ambos grupos de manera significativa, sólo en la dimensión intelectual a favor del grupo con talento (Chi-Cuadrado = 12.546; $g/l= 1$; $p = .000$). El resto de diferencias entre dimensiones, no son significativas.

Tabla 28 Resultados de la prueba Kruskal Wallis con las dimensiones del autoconcepto

Variables	Chi-cuadrado	gl	Sig.	Conclusión
A. físico	.299	1	.585	NO SIGNIFICATIVA
A. social	2.246	1	.134	NO SIGNIFICATIVA
A. familiar	.049	1	.825	NO SIGNIFICATIVA
A. intelectual	12.546	1	.000	HAY DIFERENCIAS
A. personal	.462	1	.497	NO SIGNIFICATIVA
A. control	1.544	1	.214	NO SIGNIFICATIVA

Nota: A. Físico, autoconcepto físico; A. Social, autoconcepto social; A. Familiar, autoconcepto familiar; A. Intelectual, autoconcepto intelectual; A. Personal, autoconcepto personal; A. Control, Autoconcepto control.

1.4.5 El autoconcepto en distintos perfiles de excepcionalidad.

En este apartado vamos a profundizar en el autoconcepto de los estudiantes para comprobar si es semejante o se encuentran algunas diferencias en las diferentes dimensiones del autoconcepto. Para ello, se ha seleccionado los estudiantes identificados con el protocolo de 2003 en el postest (ver Tablas 29 y 30). Los estudiantes con perfil de superdotación obtienen las medias más elevadas entre todos los perfiles en las dimensiones del autoconcepto intelectual 73.46 y en la personal o autoestima 55.46, en cambio es Control la dimensión de menor media 42.77; los talentos conglomerados son los alumnos que puntúan peor en el test en las dimensiones físico, social, personal y familiar pero en el autoconcepto intelectual 68.13 y dimensión Control 50.63; en los perfiles complejos la dimensión más destacada es la intelectual 55.48 y la de menor media comparado con los otros perfiles, la familiar 32.62; los casos de talento múltiple obtienen las mejores medias en las dimensiones física, social y familiar. También en la intelectual alcanza una puntuación satisfactoria 59.29; Los talentos simples muestran en las dimensiones puntuaciones moderadas, en las que destaca la dimensión intelectual 58.03 y el físico 52.15.

El grupo de alumnos sin altas capacidades obtiene mejores puntuaciones en el autoconcepto físico 52.39 que la mayoría de perfiles de excepcionalidad; En la dimensión

social 40.91 y personal 47.08, supera al perfil conglomerado; En la dimensión familiar al complejo y al conglomerado; En la dimensión intelectual llega a 48.23 por debajo de los todos los perfiles de altas capacidades; La dimensión control 38.83 está por encima del grupo con talento múltiple.

Tabla 29 *Autoconcepto de los talentos simples y múltiples*

DIMENSIONES	T. SIMPLE		T. MÚLTIPLE	
	M	D.T	M	D.T
A. Físico	52.15	29.632	71.43	20.959
A. Social	47.76	27.363	57.14	19.970
A. Familiar	43.85	29.727	55.00	28.577
A. Intelectual	58.03	20.575	59.29	19.670
A. Personal	50.36	30.387	48.57	26.570
A. Control	45.03	26.990	32.86	23.954

Nota: Físico, autoconcepto A .Físico; A. Social, autoconcepto social; A. Familiar, autoconcepto familiar; A. Intelectual, autoconcepto intelectual; A. Personal, autoconcepto personal; A. Control, Autoconcepto control. T. Simple, talento simple; T. Múltiple, talento múltiple.

Tabla 30 *Autoconcepto según los perfiles más complejos*

DIMENSIONES	T. COMPLEJO		CONGLOMERADO		SUPERDOTACIÓN	
	M	D.T	M	D.T	M	D.T
A. Físico	47.14	31.328	31.25	17.061	47.31	32.571
A. Social	51.19	26.453	31.25	15.059	46.54	32.235
A. Familiar	31.62	32.526	30.63	20.431	44.69	28.409
A. Intelectual	55.48	32.129	68.13	16.677	73.46	23.575
A. Personal	52.24	32.728	34.38	26.246	55.46	28.524
A. Control	41.57	32.102	50.63	24.266	42.77	28.279

Nota: A. Físico, autoconcepto físico; A. Social, autoconcepto social; A. Familiar, autoconcepto familiar; A. Intelectual, autoconcepto intelectual; A. Personal, autoconcepto personal; A. Control, Autoconcepto control; T, Complejo, talentos complejos; Conglomerado, perfil conglomerado, Superdotado, perfil de superdotación.

1.4.6 Valor predictivo del autoconcepto sobre el rendimiento académico.

Se realiza a continuación un análisis de regresión para estudiar la capacidad predictiva de las dimensiones del autoconcepto y la inteligencia general, sobre el rendimiento académico, en los alumnos con alta capacidad. En un primer análisis con los casos de altas capacidades, seleccionamos; el autoconcepto intelectual como variable independiente sobre el rendimiento académico, el resultado del análisis de regresión indica que el autoconcepto intelectual actúa como predictor de la inteligencia general [$F(1) = 12.361, p < .001$], explicando en su conjunto un 17% de la varianza del rendimiento académico (R^2 corregida = .166). Además, el modelo presenta un coeficiente de regresión positivo $B = .016$ resultando estadísticamente significativo, por cada unidad en el autoconcepto

Ahora se pasa a realizar otra regresión con el método de pasos sucesivos, donde se incorporan las demás dimensiones del autoconcepto con vistas a averiguar el valor predictivo del conjunto de dimensiones sobre el rendimiento académico en los alumnos de altas capacidades. Los resultados nos informan del ajuste de tres modelos (ver Tabla 31). La variable dependiente es el rendimiento académico de final de etapa. En el primero de ellos el autoconcepto intelectual es la variable independiente seleccionada ya que se piensa que va a tener un efecto mayor. En el segundo modelo se añade el factor de autoconcepto físico, y en el tercer modelo se realiza con las 6 dimensiones del autoconcepto. Así pues, el autoconcepto intelectual [$F(1) = 17.085, p < .001$], explicando en el 17% de la varianza de la inteligencia general (R^2 corregida = .167). Además, el modelo presenta un coeficiente de regresión positivo $B = 1.075$ resultando estadísticamente significativo, por lo que por cada unidad en el razonamiento lógico aumenta 1.075 en la inteligencia general.

Tabla 31 *Análisis de regresión de las dimensiones del autoconcepto intelectual sobre el rendimiento académico, como variable dependiente*

Resumen del modelo

Modelo	R	R ²	R ² ajustado	Error estándar	Estadísticos de cambio				Sig. Cambio en F
					Cambio en R ²	Cambio en F	gl 1	gl 2	
1	.421 ^a	.177	.166	.85886	.177	16.758	1	78	.000
2	.424 ^b	.180	.158	.86290	.003	.270	1	77	.605
3	.557 ^c	.311	.254	.81248	.131	3.464	4	73	.012

a. Predictores: (Constante), autoconcepto intelectual

b. Predictores: (Constante), autoconcepto intelectual, autoconcepto control

c. Predictores: (Constante), autoconcepto intelectual autoconcepto control, autoconcepto físico, autoconcepto familiar, autoconcepto social, autoconcepto personal

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	12.361	1	12.361	16.758	.000b
2	Regresión	12.562	2	6.281	8.436	.000c
3	Regresión	21.708	6	3.618	5.481	.000d

a. Variable dependiente: Rendimiento 2

b. Predictores: (Constante), autoconcepto intelectual

c. Predictores: (Constante), autoconcepto intelectual, autoconcepto control

		B	Error estándar	Beta	B	Sig.
1	(Constante)	7.273	.256		28.421	.000
	autoconcepto intelectual	.016	.004	.421	4.094	.000
2	(Constante)	7.295	.261		27.975	.000
	autoconcepto intelectual	.017	.004	.449	3.842	.000
	autoconcepto control	-.002	.004	-.061	-.519	.605
3	(Constante)	7.591	.272		27.911	.000
	autoconcepto intelectual	.018	.004	.473	4.198	.000
	autoconcepto control	-.001	.004	-.033	-.259	.796
	autoconcepto físico	-.011	.005	-.347	-2.377	.020
	autoconcepto social	-.003	.004	-.079	-.629	.532
	autoconcepto familiar	.007	.004	.232	1.971	.052
	autoconcepto personal	.000	.005	-.012	-.077	.939

DISCUSIÓN

Este trabajo ha pretendido profundizar en los perfiles cognitivos, creativos y en el autoconcepto de dos promociones de estudiantes en la Educación Primaria. Hasta la fecha, como argumenta Sternberg (2001), existen dos posturas a la hora de entender las capacidades intelectuales: en la primera, considera que la inteligencia es estática, relativamente estable, desarrollada mediante la interacción de herencia y ambiente a lo largo de la vida. Esta visión es propia de autores como (Spearman, 1927; Thurstone, 1938; Guilford, 1967). Por ello, las valoraciones de las capacidades en diferentes momentos de la vida se mantienen, aunque con la edad, puedan darse variaciones en los diferentes dominios. También es compartida esta perspectiva por otros autores más recientes como (Carroll, 1993; Ceci, 1996; Gallagher & Courtright, 1986; Gardner, 2000; Jensen, 1998; Renzulli, 1978 y 1986; Sternberg, 1985) Cfr. Sternberg (2001) aunque estos, entiendan la inteligencia como conjuntos de aptitudes y habilidades.

Si bien, la segunda postura entiende la inteligencia de forma dinámica, donde las interacciones de la persona, el contexto y la práctica condicionan un potencial de aprendizaje, favorecido o limitado por esquemas mentales. Autores como Feurstein, (1979) y Vygotsky (1978) destacan la importancia de la zona de aprendizaje próximo y un marco cultural que faciliten, cuando estén, preparadas, el desarrollo de las capacidades. Aspectos que los test psicométricos no alcanzan. ¿Es posible conciliar las dos visiones? Así lo han propuesto las aportaciones más recientes, entendiendo las medidas de los test de aptitudes como niveles de desarrollo, habilidades, articulación de recursos intelectuales, más que sólo como capacidades previas.

El planteamiento de partida es importante para comprender la presente investigación. Nuestro enfoque considera la inteligencia como parte de un sistema más

amplio de dimensiones (física, psicológica, conductual, social) que se aúnan en cada persona de manera singular y dinámica. Por ello, las capacidades naturales se expresan de manera multidimensional, plástica, progresiva y flexible. Este enfoque, es compatible con que a su vez, muestren cierta estabilidad marcada por los ritmos madurativos individuales y por factores externos. Desde esta óptica, conviene distinguir la medida del Cociente Intelectual, de la medición de la inteligencia. Ya que, “El C.I. mide solo una parte limitada del constructo psicológico que llamamos inteligencia” (Renzulli, 1982, p. 11). Además “Sternberg entiende la inteligencia como una habilidad para conseguir los objetivos personales en la vida dentro de un contexto sociocultural” (Hernández, 2010 p. 66) y propone 3 tipos de inteligencia: analítica, sintética y práctica. Para Howard Gardner (2001) la inteligencia es “un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura” (p. 45.): plantea 8 tipos de inteligencia.

Además, en el siglo XXI cambia la perspectiva de los expertos respecto a las personas dotadas y el talento, sostenida por aportaciones de prestigiosos autores como: Gagné, Renzulli, Tourón, Stanley, Pfeiffer, Subonik, etc. Que diferencian términos como alta capacidad, talento o eminencia. También, destaca la importancia de mediadores, individuales y externos, en las diferentes etapas del desarrollo. Así pues, según Gagné (2015) las capacidades naturales y la competencia lograda, corresponden a un continuo en la línea del desarrollo cuyo alto nivel de ejecución se considera talento. Según el autor, el concepto de “alta capacidad” representa dos realidades distintas: las primeras, formas emergentes de talento con fuertes raíces biológicas en oposición a las formas adultas plenamente desarrolladas de “talento”.

En definitiva, el talento surge entonces, como el fruto de un potencial cultivado a partir de un nivel de dominio, que se consolida mediante buenos hábitos, en campos de la

actividad humana. También, se podría explicar el talento a modo de fórmula del siguiente modo: $(\text{capacidad} + \text{habilidades})^2 \times (\text{oportunidades} + \text{actitud})$. Es decir, es igual al conjunto de capacidades y habilidades, elevadas, superiores a la media, favorecidas por las diversas variables moderadoras tanto internas como externas.

Una segunda idea importante, hace referencia a la terminología y los conceptos como “altas capacidades” y el de “superdotación”, ya que son conceptos y construcciones sociales, pero no atributos de las personas. Por ello, se entiende que puedan darse desde tan variadas perspectivas y multitud de diferencias individuales. Como afirma Pfeiffer (2017), sobre las denominadas altas capacidades: “esto es, un constructo que es útil y que puede ser operacionalmente definido y medido, pero no algo real que subyace a la naturaleza” (p. 413).

Otro asunto relevante, es el originado por la traducción de términos desde otros idiomas como sucede con la lengua inglesa. Los términos “gifted y giftness” se refieren a los “sobredotados y los de altas capacidades” y en cambio se confunde comúnmente, con el perfil de la “superdotación”. Es un error que puede complicar la comprensión de modelos y teorías. En este sentido, en esta investigación, se ha hecho el esfuerzo por emplear cada término con propiedad.

Este trabajo parte del modelo multicriterial de la inteligencia que aboga por identificar al alumnado con altas capacidades desde varias dimensiones, como la convergente y la divergente. Así pues, alta capacidad y alta habilidad pueden expresarse en diferentes dominios y se pueden distribuir a modo de perfiles de talento, precocidad y superdotación a lo largo del desarrollo, como resultado de la interacción del entorno, la personalidad, el esfuerzo y las condiciones físicas, tanto de salud como neurobiológicas. Desde esta óptica, es desde donde se puede apreciar mejor, el protocolo de Castelló y

Batlle (1998), empleado en el trabajo de campo. Una vez llegado a este punto, pasamos a desglosar los objetivos propuestos y resultados encontrados.

El objetivo general de esta investigación ha consistido en profundizar en la identificación y estabilidad de los perfiles de altas capacidades intelectuales y del autoconcepto en estudiantes de Educación Primaria. Para ello se han concretado 8 objetivos específicos: los 4 primeros, tienen en común el proceso de identificación de altas capacidades. Los 3 posteriores el autoconcepto y la excepcionalidad. El último tiene relación con las implicaciones educativas. A la hora de presentar los resultados, se ha optimizado la información en las tablas de los estadísticos descriptivos básicos ya que se han realizado 2 valoraciones y con 2 protocolos distintos.

Sobre los objetivos de identificación de perfiles de excepcionalidad.

En este sentido, el primer objetivo ha consistido en la identificación de los alumnos con precocidad (con perfiles de superdotación o talento) al inicio de la Educación Primaria, mediante el protocolo de 2003 basado la propuesta de Castelló y Batlle (1998). A esta valoración se le ha llamado pretest. Además de la importancia de la identificación a una edad temprana, se añade el reto de salvar las posibles incidencias derivadas por la edad y autonomía de los estudiantes participantes.

Así pues, se ha podido aplicar y comparar con 2 procedimientos, el de 2003 y después con el procedimiento renovado de 2017. El protocolo de Castelló y Batlle (1998) es útil y muy adecuado para el contexto escolar, lo que facilita la tarea de los profesionales. Además, se ha aportado información sobre los tipos de talentos, según el protocolo empleado, el nivel educativo y el sexo.

En el llamado pretest, se ha identificado todo tipo de perfiles de excepcionalidad. La mayor dificultad encontrada ha sido la de obtener el mayor número posible de

respuestas de test válidas. A pesar de tener ayuda presencial orientadores y del profesorado del buen desarrollo de las sesiones, se ha constatado a la hora de corregir y baremar, que en el instrumento BADyG se han dado casos omisiones o contestaciones de manera diferente a lo previsto, lo que ha invalidado la batería para ese estudiante. El hecho de ser un instrumento con numerosas subpruebas, ha dificultado la ejecución en los niveles de 1º y 2º de Educación Primaria. Especialmente con los ACNEAE.

Además, en la prueba de pensamiento creativo, de líneas paralelas, el factor que más ha penalizado ha sido la limitación en el tiempo de ejecución de la tarea, que ha condicionado el número de dibujos necesarios para puntuar y los títulos de cada ítem, ya que los alumnos están adquiriendo los procesos de escritura y grafomotricidad. Por ello, los 268 estudiantes, hubo un 10% de casos nulos en la prueba cognitiva y/o en la creativa. En cierta medida puede explicar, que la distribución de los datos sea distinta a la curva normal.

Sobre la aplicación del protocolo de 2003.

El primer objetivo ha consistido en identificar los estudiantes con perfil de excepcionalidad con el protocolo de 2003. Lo hemos llamado pretest a esta primera valoración. El total de estudiantes identificados han sido 145. La tipología de perfiles en la primera valoración y al inicio de la Educación Primaria, sigue la complejidad cognitiva recogida en el protocolo. De tal forma que se han detectado 87 talentos simples, seguido de 32 talentos múltiples, 20 talentos complejos y 6 precoces. Además, los perfiles comparando las promociones de 1º y 2º de Educación Primaria, siguen un patrón parecido en la mayoría de los talentos y la diferencia ha sido de 1 caso, 72 y 73, a favor de la promoción de 2º de curso. Si bien, las diferencias más destacadas de la promoción de 1º, es en el talento simple matemático con 5 casos. En cambio, la promoción de 2º destaca en el talento creativo también con 5 casos más. En los demás perfiles las diferencias son

pequeñas, incluso en los 6 alumnos que cumplen los criterios de precocidad, son 3 de cada promoción. El perfil más manifestado ha sido el talento simple matemático que recoge gran parte de los estudiantes identificados con 59 casos. Lo mismo sucede al inicio de la etapa en el trabajo de Sánchez (2006).

En conclusión, los resultados obedecen a una diversidad de talentos bastante homogénea entre promociones con la mismas pruebas, tamizada por los baremos para cada curso. Así lo indica el resultado de la prueba $\chi^2 = 8.373$ (9); $p = .497$ a un nivel de significancia $p < 0.05$.

Sin embargo, en la distribución de talentos identificados, según el sexo al inicio de primaria, es de 70 niños y 75 niñas, una primera observación es que participan 26 niñas más en el estudio, dándose mayor probabilidad de alumnas que manifiesten talento al inicio de la etapa. Observando los casos en los distintos perfiles de excepcionalidad se aprecian diferencias en el talento creativo que manifiestan 11 alumnas más y también en el perfil de precocidad en el que entre los 6 estudiantes que cumplen los criterios, hay 5 niñas. En cambio, los niños destacan en el talento simple matemático en 9 casos más, así como en los talentos complejos conglomerado en 3 alumnos más de los 13 detectados. A pesar de lo dicho, los resultados de la prueba chi-cuadrado es $\chi^2 = 15.839$; $gl=9$; $p = .070$, por lo que no existen diferencias significativas en la identificación del grupo de niños y de las niñas de este estudio al inicio de Educación Primaria.

Además, la información aportada por el rendimiento académico y de la inteligencia general, muestran que son similares, según el sexo. La media en el rendimiento general, es en las niñas es de 8.35 y de 8.05 en los niños; la media del potencial general es de 64.07 en las niñas y de 64.30 en niños; la media de creatividad es de 77.43 en las niñas y 73.83 en niños. Estos resultados son coherentes con los resultados expuestos hasta ahora que indican que es un grupo con buenas competencias.

Uno de los motivos de que se identifiquen a más niñas con precocidad puede ser, debido a que el desarrollo madurativo a estas edades, es más aventajado en las niñas que en los niños, pues se han empleado baremos mixtos. Es decir, al inicio de la escolaridad la variable moderadora sexo influye más que otras como la edad o promoción. Los resultados estarían de acuerdo con la afirmación de Jiménez (2014) que asegura que las chicas en la infancia son más maduras y manifiestan la capacidad de modo más precoz, que los chicos, como pasa en la lectura. También, Trillo (2012) apoya la ventaja de las niñas al inicio de la escolaridad, “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), Cfr. Trillo (2012), siendo bastante reforzadas por sus logros académicos.

El segundo objetivo propuesto ha consistido en valorar la implementación de una segunda valoración años después a las mismas promociones, y con el mismo protocolo. A esta valoración le hemos llamado postest. Esta vez, encontramos un panorama distinto al de la primera valoración. Así pues, los casos que manifiestan perfiles de excepcionalidad son en total 86. De estos, 14 casos muestran perfil de superdotación, además se da un buen número de talentos complejos 32, casi tantos como talentos simples 33 y otros 7 corresponden al talento múltiple. En cuanto a los talentos simples, se distribuyen los casos en todos los dominios de la prueba cognitiva que oscilan entre 2 y 5 casos, excepto en los 18 talentos creativos manifestados. También, 32 estudiantes se encuentran en los perfiles complejos que sumados a los 14 casos de perfil de superdotado, hacen pensar en un desarrollo de habilidades y competencias académicas de los estudiantes.

En cuanto a las promociones, los talentos se reparten de manera semejante habiendo pequeñas diferencias, en los talentos simples cognitivas y creativas. Las diferencias más destacadas son, que la promoción de 5º aglutina el doble de casos de

talento complejo que la de 6° y también es superior en el perfil de superdotación. A pesar de todo, el número total de estudiantes con talento es de 8 estudiantes más, en la promoción de 5° de Educación Primaria. La prueba de chi-cuadrado, da un resultado de $\chi^2 = 13.080$; $gl = (10)$; $p = .219$ a un nivel de confianza del 95%. Por tanto, informa que las diferencias de talentos identificados entre cursos no son significativas.

Respecto a la identificación según el sexo, las diferencias en la identificación entre el grupo de niños y el de las niñas, el resultado de la prueba de chi cuadrado, es de $\chi^2 = 15.090$; $gl = 10$; $p = .129$. En esta valoración, son los niños los que obtienen mayor número de casos de talento simple creativo con 12 de los 18 casos manifestados. Además, en los perfiles complejos igualan a 16 casos. En cambio, prevalecen los casos de niños con perfil de superdotación que son 10 alumnos de los 14 manifestados.

Sin embargo, las medias del rendimiento académico son en el conjunto de las niñas de 7.6 y de 7.4 en los niños. Además, la media del potencial general es prácticamente igual, ya es de 63.02 en las niñas y de 63.50 en los niños. La media de la dimensión creatividad es de 78 en niños y 65 en niñas.

Por todo ello, a final de la etapa no se aprecian diferencias importantes en cuanto a inteligencia y rendimiento, tampoco las pruebas de contraste de hipótesis arrojan resultados significativos entre grupos respecto al nivel educativo y al sexo de los estudiantes identificados. A pesar de todo, en la identificación del perfil de superdotado, se manifieste sea más del doble, en niños que en las niñas, con el protocolo de 2003 a final de la etapa.

Finalmente, del proceso de identificación en el pretest y postest, con el protocolo de 2003, se puede afirmar que al inicio de Educación Primaria se identifican mayor número de casos que apuntan a talento. Destacando el talento simple matemático al inicio

de la etapa. Sin embargo, al final de la etapa, se manifiestan menor cantidad de estudiantes con talento pero muestran mayor complejidad cognitiva. En cuanto a la creatividad, en las dos valoraciones se han dado abundantes casos de talento, 23 y 18 respectivamente. Por todo ello, con el protocolo de 2003 las dos valoraciones identifican de manera diferente, resultando $\chi^2 = 69.600$; $g/10$; $p = .000$. Al inicio de Educación Primaria, las niñas muestran mayor cantidad y complejidad de talentos. Pero al final de la etapa nuestros datos indican un cambio de la situación, siendo los chicos los que manifiestan mayor cantidad de casos en el perfil de superdotación y en el total de talentos manifestados. La identificación de perfiles de excepcionalidad es diferente al inicio y final de la etapa a un nivel de confianza del 95%. Esto advierte de cambios en los perfiles cognitivos de los estudiantes. También cabe decir, que tanto el pretest como el postest coinciden las dos promociones en obtener buenas puntuaciones medias de rendimiento y de potencial intelectual, con lo que reflejan la adecuada competencia.

En cuanto al nivel educativo, las comparaciones entre los cursos que se llevan un año de diferencia, no arrojan diferencias significativas. Aunque parece que manifiestan más casos y de mayor excepcionalidad en la promoción de menor edad.

Atendiendo al sexo de los estudiantes, se puede observar una variación en las manifestaciones de excepcionalidad, Con el protocolo de 2003, al inicio de la etapa se identifican más niñas con perfiles de precocidad. Pero considerando también los perfiles complejos y la precocidad, la diferencia de número de casos es mínima entre los dos sexos. Posteriormente, en el postest cambia la situación. Esta vez, el total entre los perfiles complejos y el de superdotación es de 6 casos a favor de los chicos, siendo igual a 16 en los talentos complejos, pero sin embargo, es mayor en el perfil de superdotación donde 10 de los 16 casos que lo manifiestan son chicos. Por lo que ya se ha invertido la situación observada en al inicio de la etapa con el protocolo de 2003.

El histórico de los informes estadísticos del Ministerio de Educación sobre el alumnado con altas capacidades, recogen actualmente datos desde el año 2011 al 2017. Los resultados según el sexo muestran que la identificación en chicos es más del doble que las chicas identificadas. Esta brecha se da tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria y en todas la Comunidades Autónomas.

De acuerdo con esto, la investigación de Trillo (2012) encontró un 9% inferior de identificación en niñas, así como otras reconocidas, como Terman (1925) y Reyzaal (2003). Otras muchas investigaciones con muestras de edades superiores a la de esta investigación, como la etapa de la adolescencia, reflejan esta brecha en la identificación de ambos sexos.

Una de las causas más comentadas es que las chicas intentan pasar desapercibidas para ser aceptadas socialmente, eligiendo encubrir sus capacidades (Kerr, 1999; Pérez, 2002; Reis, 2002; Reyzaal, 2002) Cfr. Trillo (2012) esta autora afirma que a partir de los diez años, la identificación de niñas de alta capacidad, se hace más difícil, ya que las capacidades pasan inadvertidas, en beneficio de los niños. Así pues, 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). Cfr. Trillo (2012).

El tercer objetivo ha consistido en la identificación de los perfiles de excepcionalidad aplicando el protocolo revisado de 2017. Desde entonces aplicado en la Región de Murcia. Lo hemos implementado tanto en el pretest como en el postest.

Así pues, en el pretest los estudiantes que apuntan talento son 93. Entre los talentos simples es el creativo el que tiene más casos con 35 seguido del verbal con 19. Se

concentran en el perfil de talento múltiple 14 estudiantes; en cambio, son 8 los que cumplen los criterios de talento complejo y otros 4 los que manifiestan precocidad.

Según la variable del nivel educativo la distribución de talentos totales es de 3 casos pero en la distribución de talentos se aprecia que la promoción de 1º destaca en el talento verbal con 17 alumnos y numérico con 5. En cambio, en la promoción de 2º es el talento creativo donde 28 alumnos manifiestan niveles de este perfil. En los talentos complejos son mayoría en los alumnos de 1º pero en el de precocidad sucede al contrario, 3 de los 4 estudiantes precoces están en la promoción de 2º. El análisis de independencia de variables da un $\chi^2 = 34.381$; $gl=8$; $p = .000$, lo que indica diferencias significativas según el nivel educativo.

Sin embargo, la distribución de talentos identificados según el sexo con el protocolo de 2017 al inicio de la etapa es especialmente llamativa por la prueba de creatividad donde alcanzan el criterio de talento 32 niñas. En los demás perfiles la cantidad de casos es modesta, identificando toda la tipología posible. Incluso en el perfil de precocidad, donde de los 4 casos, la mayoría son niñas. Por ello el resultado de la prueba es de $\chi^2 = 21.090$; $gl=8$; $p = .007$ y advierte de la distribución diferente de talentos identificados entre niños y niñas.

En el postest con el protocolo de 2017, se identifican 66 casos. Según la promoción, en la de mayor edad se identifican 4 talentos más, pero los talentos de la promoción de 5º los perfiles son claramente más complejos, son 14 y en cambio los de 6º son a los 5 casos. El análisis entre promociones es de $\chi^2 = 17.399$; $gl= 8$; $p = .026$ indicando diferencia significativa entre niveles, influida principalmente por los casos de talento complejo académico en el curso de 5º y el talento verbal en 6º.

Según el sexo en el posttest con el protocolo de 2017, se identifican 37 niñas de los 66 casos. La distribución entre talentos es parecida excepto en el talento verbal a favor de las niñas. La prueba chi-cuadrado da un resultado de $\chi^2 = 15.232$; $gl=8$; $p = .055$ por lo que a un nivel del 95%, no es significativa la distribución de la identificación entre niños y niñas.

Comparando los dos protocolos de la primera valoración destacamos que: hay dos tipos de talentos simples que distorsionan la distribución y número de casos identificados. Uno es con el protocolo de 2003. Se trata del talento matemático; el otro es el talento creativo que a su vez, benefician al perfil de talento múltiple. Estos tres perfiles son los más numerosos. Sin embargo, con el protocolo de 2017, que cambia la combinación de subpruebas para el dominio matemático, tiene una repercusión en los casos identificados que pasan a ser 5 estudiantes. Sin embargo, aumentan en el talento verbal. Además, en el talento creativo que es igual en los dos protocolos es más numeroso en el protocolo de 2017 ya que posiblemente se da un trasvase de estudiantes desde el talento múltiple al simple. La diferencia de talentos múltiples entre los 2 protocolos es más del doble en los talentos múltiples, complejos y también la diferencia es grande en el perfil de precocidad. Por tanto, el protocolo de 2017 con las mismas promociones identifica un 20% casos menos que con el protocolo de 2003 al inicio de la Educación Primaria.

En segundo lugar, la nueva combinación de subpruebas para los talentos simples provoca una reducción en los números de casos que alcanzan al menos, el centil 95. Así pues, en el pretest con el protocolo de 2003 se identifican 89 talentos simples y 32 múltiples, en cambio con el de 2017, son 67 estudiantes los que llegan a talento simple y 13 al talento múltiple. Sin embargo, el protocolo de 2017, tiene a favor que la distribución de los talentos es más homogénea entre los diferentes talentos simples. Así pues, de los 59

casos del talento matemático con el protocolo de 2003, se pasa a 5 con el nuevo protocolo de 2017, y en cambio aumentan los casos en otros dominios.

Los resultados de nuestro estudio de los 2 protocolos en el postest, se dan del siguiente modo: el número total de talentos identificados con el protocolo de 2003 es de 86 estudiantes y de 66 con el de 2017. Que responde a una reducción total del 13 %. Aunque las diferencias son más llamativas en cuanto a la tipología de perfiles. Así pues, en el perfil de precocidad, según el protocolo, se pasa de 14 a 6 estudiantes. Además, en los talentos complejos, se observa una disminución de casos pasando de 32 a 13 casos con el protocolo de 2017. Es decir, la diferencia entre protocolos es de 40% de casos identificados en los perfiles de mayor complejidad.

En definitiva, el protocolo de 2017, por un lado tiene la buena cualidad de repartir los talentos simples de manera más homogénea especialmente en los dominios que tiene más relación con las competencias de lenguaje y matemáticas y simplificar la tipología de talentos complejos. Sin embargo, el protocolo de 2017 en general es mucho más severo que la versión anterior y especialmente con los perfiles más complejos, tanto al inicio como al final de la etapa de la Educación Primaria.

Sobre la estabilidad de los perfiles de excepcionalidad.

El cuarto objetivo, ha consistido en profundizar en la estabilidad de los perfiles cognitivos y perfiles de excepcionalidad al inicio y final de la etapa de primaria, con el mismo grupo de estudiantes. Para este objetivo se han seleccionado los estudiantes que manifestaron talento y realizaron las 2 valoraciones con el protocolo de 2003. Una vez categorizados, se ha comparado los estudiantes con talento en cada valoración, comprobando si existía pérdida, estabilidad o ganancia de perfil en cada caso.

Los resultados evidencian cambios de recursos intelectuales en la mayoría de los estudiantes con talento. Esto refuerza la idea de la importancia del aprendizaje en el periodo escolar y de los factores moderadores en la formación del perfil cognitivo (Sastre-Riba, 2017). Así pues, de los 61 casos que constatan talento en las dos valoraciones resultados se concluye que, 37 estudiantes cambian de perfil 61% y otros 24 casos el 39% confirman el perfil manifestado antes. Es decir, un tercio mantiene la misma disponibilidad de recursos y la mayoría varía su perfil cognitivo.

También hay variación de perfiles en los que apuntaron talento en una de las dos valoraciones pero no en ambas. Lo que lleva a pensar en el dinamismo y plasticidad de los recursos intelectuales que se expresan en los perfiles cognitivos. Se observa que 9 estudiantes muestran un talento menos complejo en la segunda valoración y en cambio 28 casos ganan en complejidad cognitiva años después. Así como resaltamos la importancia de los catalizadores ambientales a la hora del desarrollo de potencial intelectual.

Por todo ello, podría afirmarse que en el cambio de la disponibilidad de recursos cognitivos pueden influir varios factores, que como argumentan Sastre-Riba y Castelló (2017) pueden ser motivados por: la maduración cerebral, las presiones ambientales y los posibles errores de medición tipo II (variables no intelectuales). A su vez, defiende el autor, que el número de casos de alto rendimiento intelectual disminuye con la edad debido a la mayor complejidad de las condiciones de producción de excelencia.

Este fenómeno de cambios cognitivos coincide también, con las investigaciones con alumnado de Educación Primaria con alta habilidad de Sánchez (2006) y Ferrando (2006). Además, los resultados de la investigación de Sastre-Riba (2017) con alumnado de altas capacidades, concluye que evidencian una inestabilidad entre dos medidas intraindividuales, lo cual demuestra que puede cambiar el perfil intelectual detectado.

También, Pfeiffer (2017) comenta que la posibilidad de cambio a lo largo del tiempo de perfil cognitivo incluso de forma sustancial.

Sobre el autoconcepto y los estudiantes con excepcionalidad.

Otro objetivo estudia las 6 dimensiones del autoconcepto tratando de averiguar las diferencias y semejanzas entre el grupo a finales de etapa en cuanto a alta capacidad, nivel educativo y sexo. Además de profundizar en el autoconcepto de los perfiles de excepcionalidad. Los resultados de las 6 dimensiones del autoconcepto informan puntuaciones dentro de la media. Destacan el autoconcepto intelectual y el autoconcepto físico que obtienen puntuaciones ligeramente por encima del percentil 50. Las otras 4 se sitúan por debajo de este rango, entre percentil 40 y 48.

El autoconcepto según el nivel educativo, muestra que los estudiantes de 5º obtienen una media superior a la promoción de 6º en todas las dimensiones, excepto en autoconcepto familiar. La mayor distancia es de 5 puntos, por lo que son diferencias pequeñas. El autoconcepto según el sexo, indica que por un lado, los niños puntúan mejor en las dimensiones: social, intelectual y control; por otro lado, las niñas puntúan mejor en las dimensiones: físico, familiar y personal. A pesar de todo, las puntuaciones son inferiores a 5 puntos y no significativas.

Los resultados de los participantes según muestran excepcionalidad y sus compañeros, indican mayores diferencias en algunas dimensiones del autoconcepto. Así pues, en primer lugar el grupo que no manifiesta talento obtiene mejor media en autoconcepto físico. En las demás dimensiones el grupo con talento puntúa mejor. Además, las diferencias son pequeñas en todas las dimensiones, salvo en autoconcepto intelectual donde la diferencia es de 19 puntos y las desviaciones típicas muy similares. Además, la prueba de Kruskal Wallis indica diferencia significativa sólo en la dimensión

intelectual ($\text{Chi-cuadrado} = 12.546$; $gl = 1$; $p < .000$). Estos resultados coinciden con los metaanálisis expuestos en el marco teórico de Hoge y Renzulli (1993), Litster (2007), Litster y Roberts (2011) sobre la comparación del autoconcepto de alumnos con sobredotación y sus compañeros.

Ahora bien, el autoconcepto según la tipología de perfiles con excepcionalidad aporta una información interesante. En un primer aspecto destaca en el conjunto de los datos dos aspectos: la primera que el nivel de autoconcepto intelectual es más alto conforme aumenta la complejidad del perfil, alcanzando la media de 75 en el grupo de los 14 estudiantes con perfil de superdotación. La excepción la cumple el talento artístico-figurativo que son 2 alumnos y puntúan muy alto. La segunda consecuencia es, que el perfil de superdotación es el más homogéneo considerando las 6 dimensiones. Ya que el cuestionario no valora el autoconcepto general.

En el caso de talentos simples que manifiestan 15 alumnos, las puntuaciones oscilan entre 43.85 en la dimensión familiar y 58.03 en la intelectual; en el talento múltiple las puntuaciones se reparten entre la dimensión control con 32.86 y el físico con 70, que es máxima de todos los grupos. Aunque son sólo 2 alumnos. En los talentos complejos, el perfil figurativo las puntuaciones oscilan entre 30.97 de la dimensión familiar y 49.07 de la autoestima o dimensión personal. Todas por debajo de la media del test. En el perfil artístico-figurativo pasa lo contrario, todas por encima de centil 50. En la dimensión familiar alcanza 62.50 y la máxima en autoconcepto intelectual que llega a 90. En el perfil académico, que manifiestan 7 alumnos las puntuaciones se reparten entre el físico 28.57 y la dimensión intelectual 67.86; los 5 alumnos del perfil conglomerado también la familiar es la de menor puntuación encontrándose en el centil 25 y la intelectual, la máxima con llegando a 64.

En conclusión, la mayoría de los alumnos con talento perciben la dimensión familiar como de menor puntuación y en la intelectual la más alta. En cambio, el grupo sin talento se percibe peor en la dimensión control y la mejor, la dimensión física. De todas formas, las puntuaciones son sólo significativas en la dimensión intelectual a favor del grupo con altas capacidades. Todo ello indica la disparidad en la formación del autoconcepto que se forma en cada persona y los innumerables factores que pueden influir.

El siguiente objetivo ha tratado de valorar las relaciones que existen entre las dimensiones del autoconcepto y otras variables como la creatividad, inteligencia general y el rendimiento de los estudiantes con altas capacidades. El análisis de correlación con los 256 alumnos de los alumnos participantes en la prueba de autoconcepto, informa de que la correlación es significativa entre todas las dimensiones del autoconcepto que forman la prueba CAG. Así pues, la dimensión personal o autoestima, es la que correlaciona mejor con las otras, en concreto con la dimensión física .590, familiar .502 y la intelectual .422. Todas en grado medio.

En cuanto a las dimensiones del autoconcepto con otros factores, el autoconcepto intelectual es el único que correlaciona con todos las demás de forma significativa, es decir con rendimiento .384 y creatividad .206. Pero no sucede lo mismo con el rendimiento, el cual correlaciona con autoconcepto intelectual .384 y la dimensión control .241, pero no hay buena correlación con la variable creatividad ni con otras dimensiones del autoconcepto arrojando incluso valores negativos. La variable creativa sólo correlaciona de forma significativa con la dimensión intelectual del autoconcepto .206 y consigue correlaciones no significativas para todas las variables incluso con el rendimiento.

Observando el resultado de las correlaciones con los 82 alumnos con altas capacidades, se puede afirmar que las correlaciones entre las dimensiones correlacionan también de forma significativa e incluso en mayor grado. En la dimensión personal (que

es la autoestima) es la que consigue valores más altos y con más variables: físico .619, familiar .504, social .482 y la intelectual .396. Además la dimensión control también consigue correlaciones medias con intelectual .500 y personal .532. La correlación más alta entre todas las dimensiones del autoconcepto es entre las dimensiones social y físico .647. También sobre la variable inteligencia, cabe destacar la buena correlación entre inteligencia y rendimiento .662. Además de la correlación significativa con la dimensión intelectual .234 pero en menor grado. Ahora bien, la creatividad no correlaciona con el resto de variables de modo significativo.

El último objetivo de análisis ha consistido en calcular la capacidad predictiva de las dimensiones del autoconcepto sobre el rendimiento en los alumnos con altas capacidades. De los modelos propuestos tanto en la técnica de regresión logística lineal como en el método por pasos, se concluye que la dimensión intelectual del autoconcepto es la que mejor predice el rendimiento explicando un 17% de la varianza: así pues, a final de la etapa, por cada unidad en el autoconcepto intelectual, aumenta 1.016 en el rendimiento académico. Por ello, se puede estimar que el valor predictivo es positivo pero moderado. En cambio, otras variables tienen mayor peso en el rendimiento académico a final de la etapa como el rendimiento académico al inicio de la etapa, que explica el 75% y un $B=.956$ o el potencial intelectual en un 41% y $B= 0.26$.

CONCLUSIONES

A continuación, presentamos las conclusiones de la presente investigación. En primer lugar, sobre el trabajo de identificación, el modelo de Castelló y Batlle (1998) pensamos que ha sido eficiente para realizar la identificación de precocidad y altas capacidades propuesta en las dos valoraciones y con los dos protocolos aplicados. Ahora bien, los resultados muestran que es un grupo heterogéneo que manifiesta variedad de perfiles de excepcionalidad. Como afirman Prieto y Castejón (2000). Además, la identificación de estudiantes con excepcionalidad es diferente según la edad en la que se realice, identificando mayor número de casos al inicio de la etapa, como también sucedió en la investigación de Sánchez (2006)

Un punto positivo de este trabajo es la identificación en dos promociones completas tras varios años de escolaridad. Ya que hace posible observar la expresión del potencial intelectual a lo largo del tiempo y abrir la posibilidad de que se manifiesten configuraciones cognitivas elevadas de estudiantes que no lo manifestaron antes y la de otros casos que sin embargo, con el tiempo, dejan de expresar esa disponibilidad de recursos o muestran otro perfil diferente.

En este sentido, la identificación de perfiles de excepcionalidad al inicio de la etapa, es más numerosa. Con tendencia seguir la complejidad cognitiva: talentos simples, talentos múltiples, talentos complejos y la precocidad. Pero años después, se manifiestan mayor número de casos en los perfiles de mayor complejidad.

La identificación de excepcionalidad de nuestro estudio en la primera valoración, llamada pretest, empleando toda la tipología de perfiles, indica que existen diferencias significativas de identificación entre los dos protocolos aplicados. En definitiva, el protocolo de 2017 más severo que la versión de 2003. Considerando toda la tipología de

perfiles de excepcionalidad, la diferencia de identificación al inicio de la etapa es de un 20% y de un 37% en los talentos más complejos. Además, si en el pretest nos ajustamos del criterio sólo del perfil de precocidad, lo manifiestan el 2 % de la muestra con el protocolo con protocolo de 2003 y el 1.5 % con el protocolo de 2017. Cuando la estimación de los expertos oscila entre el 2% y el 5% de la población y estamos ante un grupo de escolares con un contexto favorecedor y buenos resultados académicos.

El caso de la identificación de la segunda valoración, llamada postest, también los resultados de los análisis indican diferencia significativa entre los dos protocolos, de un 13% en el conjunto de perfiles identificados, pero igual que en el pretest, esa diferencia aumenta en los talentos complejos y la precocidad, llegando a detectar un 40% de casos menos que el protocolo de 2003. Los casos del perfil de superdotación son el 5% de la muestra con el protocolo de 2003 y el 2% con el protocolo de 2017.

El nivel educativo, no afecta a la identificación de los talentos con el protocolo de 2003 en ninguna de las 2 valoraciones. Pero con el protocolo de 2017 sí hay diferencia significativa respecto al nivel educativo, motivada principalmente por el talento creativo y el talento verbal del pretest y también, por el talento creativo y el talento complejo académico en el postest. En general, la promoción de menor edad es la que obtiene más y mejores perfiles de excepcionalidad con el protocolo de 2017.

La identificación según el sexo de los estudiantes informa que con el protocolo de 2003 no hay diferencias significativas en las dos valoraciones realizadas. Pero con el protocolo de 2017 sí que existen diferencias significativas entre niños y niñas en el pretest, principalmente por el mayor número de niñas identificadas en los perfiles de precocidad y en el talento simple creativo. En el postest, no es significativo reduciendo el nivel de confianza al 90%, siendo muy similar la cantidad de casos de talentos complejos y superdotación. En todo caso, no se aprecia brecha por ser niño o niña en esta investigación.

En segundo lugar, los cambios de la inteligencia en la infancia es un asunto a seguir insistiendo. Hemos mostrado cómo los perfiles de excepcionalidad varían con el tiempo. En nuestro estudio se han dado todo tipo de opciones posibles, en los perfiles de excepcionalidad: que se consolide, que no se confirme o que cambien de perfil a una configuración más compleja. Por todo ello, las valoraciones psicopedagógicas de identificación reflejan un momento concreto, pero no definitivo, de la persona. Así como la importancia de las variables moderadoras individuales y de contexto.

En tercer lugar, el autoconcepto es considerado como el eje de la personalidad, pudiendo valorar diferentes dimensiones. Los resultados sobre el estudio del autoconcepto de alumnos con perfiles de excepcionalidad y sus compañeros, reflejan que existen diferencias significativas en el autoconcepto académico a favor de los estudiantes con excepcionalidad. En las otras 5 dimensiones, los resultados de los dos grupos son similares. Además, según las variables de sexo y nivel escolar, los resultados del análisis indican que no hay diferencias significativas. Las dos conclusiones refuerzan los 3 metaanálisis aquí expuestos: Hoge y Renzulli (1993), Litster (2007), Litster y Roberts (2011). Con el aliciente de que se ha empleado el modelo multicriterial por dimensiones.

IMPLICACIONES EDUCATIVAS

A pesar de los esfuerzos realizados hasta ahora, sigue habiendo una desigualdad en la identificación y respuesta al alumnado con altas capacidades intelectuales, en las diferentes Comunidades Autónomas como muestran los informes anuales del Ministerio de Educación. Advertimos de la necesidad de unificar un modelo que sea acorde con los avances de la investigación. En concreto, proponemos para detectar los perfiles de excepcionalidad, la propuesta de Castelló y Batlle (1998) y que se revise periódicamente.

Actualmente, por lo menos 8 Comunidades Autónomas (Andalucía, Aragón, Canarias, Cantabria, Cataluña, Murcia, Navarra y País Vasco) siguen este modelo que además se ajusta a los perfiles de precocidad, talento y superdotación que recoge la ley de educación vigente.

Una propuesta que podría reducir la brecha de género actual en la identificación de estudiantes con altas capacidades intelectuales, consiste en realizar pruebas colectivas a todo el alumnado en algunos niveles de la etapa. Ya que en nuestro estudio, no existe esa disparidad de identificación, tan acusada. Además, hace posible observar los cambios en la disponibilidad de recursos intelectuales, del grupo y los perfiles cognitivos de cada estudiante. Con vistas a una mejor respuesta. Esto implica directamente a la dirección de cada centro escolar.

También proponemos comprender la precocidad desde un concepto más amplio, es decir, cuando se habla de indicadores de altas capacidades intelectuales, previo a la maduración cerebral: hasta los 12 años de edad, como se ha explicado en este trabajo. Además, es compatible con la definición de precocidad que compartimos, de Tannenbaum (1991). Esto es, reside en un desarrollo temprano inusual para su edad. Seguidamente añade que la gran mayoría de los identificados como superdotados, antes han manifestado precocidad, aunque no todos los estudiantes precoces llegan, más adelante a consolidar capacidades excepcionales. Con todo, la precocidad puede darse por elevadas: capacidades, habilidades y factores ambientales. Así pues, esta propuesta, está en sintonía con los paradigmas emergentes, las variables ambientales y moderadoras, que ejercen un papel importante en la expresión del potencial cognitivo.

La tercera propuesta, es acerca de la identificación con el perfil de precocidad para toda la etapa de Educación Primaria, que además, se puede añadir la tipología de

excepcionalidad con vistas a una posible evaluación psicopedagógica y su respuesta educativa.

Todo lo dicho es coherente con el constructo de altas capacidades intelectuales y la vigente normativa educativa, que incluye los perfiles de (precocidad, talento y superdotación) y por tanto, de necesidad específica de apoyo educativo.

Además, Artola, Barraca y Mosteiro (2005) afirman que la mayoría de los expertos consideran importante la identificación precoz de los estudiantes con altas capacidades intelectuales para prevenir efectos negativos y dar respuestas educativas adecuadas. A su vez, es fundamental realizar la identificación de la precocidad desde el inicio de la escolaridad, con el propósito de atender las necesidades de todo tipo y favorecer la formación del talento de los estudiantes más aventajados. Como afirma Pfeiffer (2017), la sociedad también pierde, cuando falta la identificación de estudiantes con altas capacidades.

Así pues, dando la vuelta a una máxima de Tourón y Reyero (2000, p. 5) “el talento que no se cultiva se pierde”, afirmamos que: el talento que se cultiva bien, se desarrolla.

La cuarta propuesta se refiere a la necesidad seguir avanzando es la divulgación y formación sobre las altas capacidades en los docentes, familias y el entramado social ya que, a pesar de lo mucho que se ha conseguido, persisten los estereotipos o mitos acerca de los estudiantes con altas capacidades. Entre los clichés, más comunes comentamos los relacionados con: el éxito en todas las áreas escolares, la menor necesidad de orientaciones, el déficit socioemocional, etc. Como afirman (Tourón y Reyero, 2001, p. 26) “Los diversos mitos que planean sobre la alta capacidad actúan como prejuicios que entorpecen el normal desarrollo de las prácticas de identificación y educación de los niños más capaces”. En este sentido, sería de ayuda la publicación de una guía de altas

capacidades elaborada en la Región de Murcia para llegar a los diferentes agentes educativos.

Finalmente, teniendo en cuenta los resultados satisfactorios de las promociones de este estudio en rendimiento y capacidades, nos parece oportuno implementar programas de mejora de las 6 dimensiones del autoconcepto para todos los estudiantes como parte de la educación integral. Y en especial como objetivo en los programas de enriquecimiento extracurricular dirigidos los alumnos que muestran altas capacidades.

LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Ahora bien, las limitaciones de este trabajo son también varias. Entre ellas encontramos que la muestra ha sido escogida por conveniencia y facilidad de acceso. Por lo que son óptimas para este centro escolar pero sería arriesgado extrapolarlo a toda la Comunidad Educativa. Más bien sirven de ejemplo concreto, a tener en cuenta para seguir profundizando en esta línea de investigación.

A la hora de considerar los estudiantes con talento vemos en la primera valoración una limitación la desproporción que hay en el número de casos con talento numérico respecto a los otros al inicio de la etapa con el protocolo de 2003. En cambio, con el protocolo de 2017 es llamativo el talento creativo identificado en las niñas del nivel de 2º. Por ello, sospechamos que pueda haber algún error en la ejecución de la prueba que es de tiempo limitado y breve.

Las futuras líneas de investigación podrían plantearse, en torno al seguimiento de estas promociones en la etapa de Educación Secundaria con el fin de hacer un estudio longitudinal, ya completado las etapas de la maduración cerebral. Otro aspecto que podría ser oportuno, consiste en aumentar la muestra con estudiantes de otros centros y lugar

geográfico. Una tercera posibilidad es la de aplicar los criterios de los dos protocolos a más estudiantes identificados con talento, para ir afinando en un procedimiento cada vez más ajustado.

Respecto al autoconcepto, parece interesante realizar un estudio de la estructura interna del CAG, así como implementar programas de mejora del autoconcepto de todas las dimensiones y para todos los estudiantes, además de reforzar el autoconcepto en los programas de enriquecimiento dirigidos a los estudiantes con precocidad, talento o superdotación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, L., Fleith, S. y Oliveira, E. (2013). *Sobredotação: respostas educativas*. Braga, Portugal: ADIPSIEDUC.
- Ancillo, I., Artola T., Jorge Barraca J., Mosteiro P y Pina, J. (2001). *Diferencias de género y autoconcepto en alumnos de altas capacidades*. Simposium internacional.
- Artola, T., Barraca, J. y Mosteiro, P. (2005). *Niños con altas capacidades. Quiénes son y cómo tratarlos*. Madrid: Entha.
- Balaguer, M. (2015). *Guía para la detección de altas capacidades y propuesta de intervención en el aula de 3º Primaria*. Trabajo Fin de Grado. Universidad Internacional de la Rioja.
- Baltasar, S. (2014). *Relación entre autoconcepto, ansiedad e inteligencia emocional: eficacia de un programa de intervención en estudiantes adolescentes*. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura.
- Benatuil, D. (2007). *La inteligencia práctica como predictor del rendimiento exitoso de cadetes militares*. Tesis Doctoral. Universidad de Palermo.
- Binet, A. & Simon, T. (1916). *The development of intelligence in children*. Baltimore: Williams & Wilkins.
- Botías, F., Cegarra, F., Encinas M. V. y Paredes, P.J. (1993). *La autoestima: guía para educadores y padres*. Murcia: Caja Murcia Obra cultural.
- Branden, N. (1993). *Cómo mejorar su autoestima*. Barcelona: Paidós.
- Burns, R. B. (1990). *El autoconcepto. Teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Bilbao: Ediciones Egea.
- Calero, M.D. y García, M.B. (2011). La evaluación de los niños superdotados: cuándo, por qué y cómo. *Infocop online*, 22/02/2011. Recuperado el 06/02/16 de http://www.infocop.es/view_article.asp?id=3304.

- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Case, R. (1985). *Intellectual development: Birth to adulthood*. Orlando, Academic Press
- Castelló, A. (1995). Estrategias de enriquecimiento del currículum para alumnos y alumnas superdotados. *Aula de innovación educativa*, 45, 19-26.
- Castelló, A. (1996). Panorama de la educación cognitiva en niños superdotados. En S. Molina y M. Fandos (Coord.): *Educación cognitiva I*. Zaragoza: Mira Editores.
- Castelló, A. (2000). Limitaciones del concepto de 'capacidad' en la explicación del aprendizaje académico. *Educar*, 26, 19–38.
- Castelló, A. (2001). *Inteligencias. Una integración multidisciplinaria*. Barcelona: Masson.
- Castelló, A. (2002). *La inteligencia en acción*. Barcelona: Masson.
- Castelló, A. (2008). Bases intelectuales de la excepcionalidad. *Revista Española de Pedagogía*, 240, 203–220.
- Castelló, A. y Batlle, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. *FAISCA*, 6, 26-66.
- Colom, R. y Pueyo, A. (1999). El estudio de la inteligencia humana: recapitulación ante el cambio de milenio, *Psicothema* 11, 453–476.
- Comes, G., Díaz, E., Ortega, J. y Luque, A. (2012). Análisis y valoración de la situación actual del alumnado con altas capacidades en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(2), 129-140.
- Damon, W. y Hart, D. (1982). The development of self-understanding from infancy through adolescence. *Child Development*, 53, 841-864.
- De La Cruz, A. y Tirapu, J. (2011). Revisión teórica. El cerebro superdotado. *Psicología.Com*, 15(41), 1–9.
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited: Or a theory of a theory. *American Psychologist*, 28, 404-416.

- Esnaola, I., Goñi, A., y Madariaga, J. (2008). El autoconcepto: Perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 179-194.
- Esteve, J. V. (2005). *Estilos parentales, clima familiar y autoestima física en adolescentes*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- Feldhusen, J. (1982). Meeting the needs of gifted students through differential programming. *Gifted Child Quarterly*, 26(1), 37-41.
- Feldhusen, J. F. (1992). Early admission and grade advancement for young gifted learners. *The Gifted Child Today*, 15(2), 45-49.
- Fernández, A. (2010). *El autoconcepto social en la adolescencia y juventud: dimensiones, medida y relaciones*. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco.
- Ferrándiz, C. (2003). *Evaluación y desarrollo de la competencia cognitiva. Un estudio desde el modelo de las inteligencias múltiples*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Ferrándiz, C. (2011). Documento general modelo de Castelló sobre perfiles intelectuales de alta habilidad, 1–32. Grupo de Investigación de Altas Habilidades.
- Ferrándiz, C.; Prieto, M. D., Fernández, M. C.; Soto, G.; Ferrando, M. y Badía, M.M. (2010). Modelo de identificación de alumnos con altas habilidades de Educación Secundaria. , 13 (1). (Recuperada de: <http://www.aufop.com>. Consultada en fecha (21/10/14)
- Ferrando, M. (2006). *Creatividad e inteligencia emocional: un estudio empírico en alumnos con altas habilidades*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Ferrando, M., Ferrándiz, C., Parra, J., Bermejo, M. R. y Prieto, M. D. (2007). Estructura interna y baremación del test de pensamiento creativo de Torrance. *Psicothema*, 19(3), 489-496.
- Feuerstein, R. (1979). *The dynamic assessment of retarded performer: The Learning Potential Assesmente Decive, teory, instrumentes and techniques*. University Park Press. Baltimore.
- Gagné, F. (1998). A proposal for subcategories within gifted or talented populations. *Gifted Child Quarterly*, 42, 87-95.

- Gagné, F. (1998). "Modelo diferencial de superdotación y talento". Ponencia del Congreso Internacional de "Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos". Asociación Aragonesa de Superdotados. Zaragoza, 8-11 de julio.
- Gagné, F. (2003). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. En N. Colangelo y G.A. Davis (Eds.) *Handbook of Gifted Education* (p.p. 60-74). Needham Heights, MA. Allyn and Bacon.
- Gagné, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*, (2nd ed., pp. 98-120), New York: Cambridge University Press.
- Gagné, F. (2015). De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD. *Revista de educación*, 368, 12-39.
- Galton, F. (1869). *Hereditary genius*. (reimpreso de 1892) London, Reino Unido: MacMillan.
- Gamarra, P. E. (2015). *Programa para la detección temprana de niños superdotados de 4 y 5 años de edad en el contexto peruano*. Tesis Doctoral. Universidad de Alicante.
- García, A. (1999). Panorama de la investigación sobre el autoconcepto en España (1976-1998). *Revista electrónica de psicología*, 3(1).
- García, B. (2001). Cuestionario de autoconcepto Garley CAG. Madrid: EOS.
- García, J. M. y Abaurrea, V. (1997). *Alumnado con sobredotación intelectual/ Altas capacidades*. Pamplona: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.
- García, F. J. y Musitu, G. (2001). AF5, Autoconcepto Forma 5 (2a edición). Madrid: TEA Ediciones, S. A.
- García, R., Ortega, N. A., y Rivera, A. M. (2013). El papel de la familia en el aprendizaje compartido de la regulación emocional como bienestar subjetivo. *European Scientific Journal*, 9(32) 153-161.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind, the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books. (Trad. Castellano, Estructuras de la mente, la teoría de las inteligencias múltiples. Méjico: Fondo de Cultura Económica, 1984)

- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books. (Traducción Castellano, Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica. Barcelona: Paidós, 1998)
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple Intelligences for the 21st. Century*. London: East- West Publications. (Traducción Castellano, La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI. Barcelona: Paidós, 2001)
- Gardner, H. (2001). An Education for the future. Paper presented to the Royal Symposium. Amsterdam, March.
- Garlick, D. (2003). Integrating brain science research with intelligence research. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 185-192.
- Genovard, C. y Castelló, A. (1990). *El límite superior*. Aspectos psicopedagógicos de la excepcional intelectual. Madrid: Pirámide.
- Goleman, D. (2013). *Focus. Desarrollar la atención para alcanzar la excelencia*. Barcelona: Kairós.
- González, M. (2015). *Perfiles cognitivos asociados a alumnos con altas habilidades intelectuales*. Tesis Doctoral. Universidad de Alicante.
- González, M., y Tourón, J (1992). *Autoconocimiento y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Baranain: Eunsa.
- González-Pienda, J., Núñez, J., González-Pumariega, S., y García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.
- Goñi, E., y Fernández, A. (2008). El autoconcepto. En A. Goñi (Ed.), *El autoconcepto físico: psicología y educación* (pp. 23-58). Madrid: Pirámide.
- Goñi, E. (2009). *El autoconcepto personal: estructura interna, medida y variabilidad*. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco.

- Guía Científica de las Altas Capacidades. (2014). Recuperado de <http://www.educa.jcyl.es/crol/es/espacios-web/consejo-superior-expertos-altas-capacidades>.
- Guilford, J. P. (1967/1986). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
Traduc. Castellano: La naturaleza de la inteligencia humana. Buenos Aires: Paidós.
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. New York, U.S.A: Holt, Rinehart y Winston
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. En P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology, 4* (pp. 275-385). New York: Wiley.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children*. (Revision of the Perceived Competence Scale for Children). Denver, C.O.: University of Denver.
- Harter, S. (1986). Processes underlying the construction, maintenance, and enhancement of the self-concept in children. En J. Suls y A. Greenwald (Ed.), *Psychology perspectives on the self*, Vol. 3 (pp. 136-182). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Harter, S. (1988). *Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (2012). *The Construction of Self: Developmental and Sociocultural Foundations*. New York: The Guilford Press.
- Hernández, D. (2010). *Alta habilidad y competencia experta*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Hernández, D. y Gutiérrez, M. (2014). El estudio de la alta capacidad intelectual en: Análisis de la situación actual. *Revista de Educación, 364*, 251-272.
- Janos, P. M. (1990). The self-perceptions of uncommonly bright youngsters. In R. J. Sternberg & J. J. Kolligan (eds), *Competence Considered*, pp. 98–116. New Haven, CT: Yale University Press.
- Juárez, M. C. (1997). *Estilos, autoconcepto y estrategias de aprendizaje en estudiantes con altas habilidades*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.

- L'Ecuyer, R. (1978). *Le Concept de Soi*. París: P.V.F. (Traducción al castellano, El concepto de sí mismo. Madrid: Oikos Tau, 1985)
- L'Ecuyer, R. (1981). The Development of Self-Concept Through the Life Span. En Lynch, M. D.; Norem-Hebeisen, A. A.; Gergen, K. J. (Eds.). *Self-Concept. Advances in Theory and Research*. (pp. 203- 218). Cambridge, Massachusetts: Ballinger.
- L'Ecuyer, R. (1990). Le Développement du Concept de Soi de 0 á 100 Ans: Cent Ans Apres Williams James. *Revue Québécoise de Psycho- logy*, 11(1), 126-166.
- L'Ecuyer, R. (1991). An Experiential-Developmental Framework and Methodology to Study the Transformations of the Self-Concept from Infancy to Old Age. En Lipka, R. P.; Brinthaupt, T. M. (Eds.). *The Sell: Definitional and Methodological Issues*. New York: Suny Press
- Ley Orgánica 1/ 1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (LOGSE)
- Ley Orgánica 2/ 2006, de 3 de mayo, de Educación. (LOE)
- Ley Orgánica 8/ 2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (LOMCE)
- LLor, L. (2014). *Nuevas perspectivas en la evaluación cognitiva: inteligencia analítica y práctica*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Loperena, M. (2008). El autoconcepto en niños de cuatro a seis años. *Tiempo de Educar*, 9 (18), pp. 307-327.
- López, J. (2016). *Evaluación del talento en alumnos de Educación Secundaria*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Marina, J.A. (2012). *Neurociencia y educación*. Ministerio de Educación Ciencia y Deporte. (MECD). Nº extraordinario, 7-14.
- Markus, H.; Wurf, E. (1987). The Dinamic Self-Concept: A social Psy- chological Perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-338.

- Marsh, H. W., y Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107-123.
- Marsh, H. W. (1986). Global self-esteem: its relation to specific facets of self- concept and their importance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1224-1236.
- Marsh, H. W., y Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self- concept. En B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 38-90). New York: Wiley.
- Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson Model. *Journal of Educational Psychology*, 82, 623-636.
- Marsh, H. W. (1997). The measurement of physical self-concept: A construct validation approach. En K. R. Fox (Ed.), *The physical self. From motivation to well-being* (pp. 27-58). Champaign: Human Kinetics.
- Martín, M. L. (2007). *Análisis histórico y conceptual de las relaciones entre la inteligencia y la razón*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga.
- Martín M. P. (2004). *Niños inteligentes. Guía para desarrollar sus talentos y altas capacidades*. Madrid: Ediciones Palabra.
- Martín, J. y González M. T. (coords.).(2000). *Alumnos precoces, superdotados y de Altas Capacidades*. Ministerio de Educación y Cultura. CIDE.
- Massenzana, F.B. (2017). Autoconcepto y autoestima: ¿sinónimos o constructos complementarios? *Psocial*. 3(1), 39 -52.
- Molero, C. Saiz, E. y Esteban, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista latinoamericana de Psicología*, 30(1), 11-30.
- Pacho, G. (2016). *Creatividad y personalidad en alumnos superdotados: un estudio comparativo entre superdotados y normales*. Tesis Doctoral. Universidad complutense de Madrid.
- Papalia, D., Wendkos, S., y Duskin, R. (2009). *Psicología del Desarrollo De la infancia a la adolescencia.*, Mexico: McGraw-Hill.

- Peña del Agua, A. M. (2004). Las teorías de la inteligencia y la superdotación. *Aula Abierta*, 84, 23-38.
- Peñas, M. (2006). *Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismo*. Tesis Doctoral. Universidad Pontificia Comillas de Madrid.
- Pérez, L., Domínguez, P. y Díaz, O. (1998). *El desarrollo de los más capaces*. MEC.
- Pérez, L. y Beltrán, J. (2006). Dos décadas de inteligencias múltiples: implicaciones para la psicología de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 147-164.
- Pfeiffer, S. I. (2013b). *Serving the gifted: Evidence-based clinical and psychoeducational practice*. New York: Routledge.
- Pfeiffer, S. I. (2015). El modelo tripartito sobre la alta capacidad y las mejores prácticas en la evaluación de los más capaces. *Revista De Educación*, 368, 66-95.
- Pfeiffer S. I. (2017). *Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades*. La Rioja: UNIR Editorial.
- Portellano Pérez, J. A. (2016). *Neuropsicología infantil*. Madrid: Síntesis.
- Prieto, M. D. (Coord) (1997). *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del alumno superdotado*. Málaga: Aljibe.
- Prieto, M.D. y Sternberg, R.J. (1991). La teoría triárquica de la inteligencia: un modelo que ayuda a entender la naturaleza del retraso mental. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 11, 77-93.
- Prieto, M. D., López, O., Ferrándiz, C., & Bermejo, R. (2003). Adaptación de la prueba figurativa del test de pensamiento creativo de Torrance en una muestra de los primeros niveles educativos. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 21, 201-213.
- Prieto, L., Sainz, M. y Fernández, M. del C. (2012). Estudio de la superdotación en España, *Revista AMazónica*, 3, 48-78.

- Prieto, D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., y Bermejo, M. R. (2015). La Batería Aurora: una nueva evaluación de la inteligencia exitosa. *Revista de Educación*, 368, 132–157.
- Regadera, A. (2011). *La delgada línea de la inteligencia*. Valencia: Brief.
- Renzulli, J. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 332-357). New York: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 217-245). Boston, MA: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S., & Gaesser, A. H. (2015). Un sistema multicriterial para la identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativo-productiva. *Revista de Educación*, 368, 96-131.
- Renzulli, J., & Reis, S. (1994). Research related to the Schoolwide Enrichment Triad Model. *Gifted Child Quarterly*, 38, 7-20.
- Renzulli, J., & Reis, S. (1997). *The Schoolwide Enrichment Model: A howto guide for educational excellence* (2nd ed.). Mansfield, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J., & Reis, S. (2014). *The Schoolwide Enrichment Model: A howto guide for educational excellence* (3rd ed.) Waco, TX: Prufrock Press.
- Reyero, M. y Tourón, J. (2000). Reflexiones en torno al concepto de superdotación: evolución de un paradigma, *Revista Española de Pedagogía*, 215, 7-38.
- Rodríguez, A. (2008). *El autoconcepto físico y el bienestar-malestar psicológico en la adolescencia*. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco.
- Rojas, L. (2011). *La autoestima. Nuestra fuerza secreta*. Madrid: Espasa.

- Rojo, Á. (1996). *La identificación de alumnos con altas habilidades: enfoques y dimensiones actuales*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Ruiz de Azúa, S. (2006). *El autoconcepto físico: estructura interna, medida y variabilidad*. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco.
- Sáinz, M. (2010). *Creatividad, personalidad y competencia socio-emocional en alumnos de altas habilidades versus no altas habilidades*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Sánchez, C. (2006). *Configuración cognitivo-emocional en alumnos con altas habilidades*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Sánchez Manzano, E. (2007). *El talento en la sociedad del conocimiento: Desarrollo y evaluación*. Santiago de Chile: Arrayán Editores.
- Sanz, C. (2014). *La maldición de la inteligencia*. Barcelona: Plataforma Editorial
- Sastre-Riba, S. (2008). Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial. *Revista de Neurología*, 46(1), 11-16.
- Sastre-Riba S. (2012). Alta capacidad intelectual: perfeccionismo y regulación metacognitiva. *Revista de Neurología*, 54(1), S21-S29.
- Sastre-Riba S, Castelló A. (2017). Fiabilidad y estabilidad en el diagnóstico de la alta capacidad intelectual. *Revista de Neurología*, 64, 51-58.
- Saura, P. (1996). *La educación del autoconcepto: cuestiones y propuestas*. Murcia: Servicio de publicaciones, Universidad de Murcia.
- Shavelson, R. J.; Hubner, J. J.; Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Siaud.Facchin, J. (2014). *¿Demasiado inteligente para ser feliz?*. Barcelona: Paidós.
- Soares, L. M., y Soares, A. T. (1977). *The self-concept: Mini, maxi, multi*. Paper presented at the annual meeting of the 1977 American Educational Research Association. New York.
- Soares, L. M. y Soares, A. T. (1983). *Components of students self-related cognitions*. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting. Montreal.

- Sosa, D. (2014). *Panorama de la investigación sobre el autoconcepto en España (1976 - 1998)*. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura.
- Soto, G. (2012). *Diferentes perspectivas de evaluar el pensamiento creativo*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Spearman, C. (1927). *The abilities of man*. Nueva York: Macmillan.
- Sternberg, R. J., Conway, B. E., Ketron, J. L., & Bernstein, M. (1981). People's conceptions of intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(1), 37-55.
- Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. y Detterman, D. (eds.). (1986). *What is intelligence?. Contemporary viewpoints on its nature and definition*. Norwood, NJ: Ablex.
- Sternberg, R. J. (1988a). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. New York: Viking.
- Sternberg, R. J. (1988b). *The nature of creativity*. Cambridge: University Press.
- Sternberg, R. J. (1996). *Successful intelligence*. New York: Simon & Schuster.
- Sternberg, R. J. (1997). *Inteligencia exitosa. Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Barcelona: Paidós.
- Sternberg, R. J. (1999). Intelligence as developing expertise. **Contemporary Educational Psychology**, 24, 359-375.
- Sternberg, R. J. (2000). Giftedness as developing expertise. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, y R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 55-66). Amsterdam: Elsevier.
- Sternberg, R. J. y Grigorenko, E. L. (2002). The theory of Successful intelligence as a basis for gifted education. *Gifted Quarterly*, 46, 265-277.
- Sternberg, R. J. (2010). Assessment of gifted students for identification purposes: New techniques for a new millennium. *Learning and Individual Differences*, 20, 327-336.

- Tannenbaum, A.J. (1986). The meaning and making of giftedness. En N. Colangelo & G. Davids (Eds.) *Handbook of gifted education*. 2º ed (pp. 27-43) USA: Allyn & Bacon.
- Tannenbaum, A.J. (1991). The social psychology of giftedness. En N.Y. Colangelo, G. A. Davi (Eds.), *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Terrassier J. Ch. (1985). Disincronía: desarrollo irregular. En J. Freeman, *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Santillana.
- Terrassier, J. C. (1993). Disincronía En L. Pérez Sánchez (Dir.). *Diez palabras clave en superdotados*. Navarra: Verbo Divino.
- Torelló J.B. (2008). *Psicología y vida espiritual*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Torrance, E.P. (1974). *The Torrance Tests of Creative Thinking - Norms- Technical Manual Research Edition*. Verbal Tests, Forms A and B. Figural Tests, Forms A and B. Princeton NJ: Personnel Press.
- Torrance, E.P. (1984). *The Torrance Tests of Creative Thinking streamlined (revised) manual Figural A and B*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
- Torrance, E. P. (1966). *Torrance Tests of Creative Thinking*. Princeton, N. J: Personnel.
- Torrance, E. P. (1974). *The Torrance Tests of Creative Thinking - Norms- Technical Manual Research Edition Verbal Tests, Forms A and B - Figural Tests Forms A and B*. Princeton N. J: Personnel Press.
- Torrance, E. P. (1990). *The Torrance Tests of Creative Thinking Norms-Technical Manual Figural (Streamlined) Forms A and B*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
- Tourón, J. (2004). De la superdotación al talento: Evolución de un paradigma. En Jiménez, C. (coord.) *Pedagogía diferencial. Diversidad y Equidad* (pp. 369-400). Madrid: Pearsons Educación.
- Tourón, J. y Reyero, M. (2001). Identificación y diagnóstico de alumnos de alta capacidad. *Revista Bordón*, 54(2), 311-338.

- Treffinger, D. J. (1985). Review of the Torrance Tests of Creative Thinking. En J.V. Mitchell Jr. (Ed.), *The ninth mental measurements yearbook* (pp. 1632- 1634). Lincoln: Buros Institute of Mental Measurements, University of Nebraska.
- Trillo, M.C. (2012). *Alta capacidad y género. Factores diferenciadores cognitivos y de personalidad en niños y niñas de alta capacidad*. Tesis Doctoral. Universidad de Córdoba.
- Van Boxtel, H. W. & Monks, F. J. (1992). General, social, and academic self-concepts of gifted adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 21,169–86.
- Vázquez, A. (2016). *Detección temprana y estimulación de alumnos con altas capacidades*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo.
- Vera, M^a V. y Zebadúa, I. (2002). *Contrato pedagógico y autoestima*, 2(23), 154-168. México: Colaboraciones libres.
- Vial, W. (2016). *Madurez psicológica y espiritual*. Madrid: Ediciones Palabra.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Winne, P.H. y Marx, R.W. (1981). *Convergent and discriminant validity in self concept measurement*. Los Ángeles. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Yuste, C. (2012). *BADYG-E1: Manual técnico*. Madrid: CEPE.
- Yuste, C. (2012). *BADYG-E2: Manual técnico*. Madrid: CEPE.
- Yuste, C. (2012). *BADYG-E3: Manual técnico*. Madrid: CEPE.

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Definiciones sobre inteligencia del simposio de 1921	18
Tabla 2	<i>Definiciones sobre inteligencia del simposio de 1986</i>	19
Tabla 3	<i>De la sobredotación a las altas capacidades en la ley de educación</i>	22
Tabla 4	<i>Diferencias en el cerebro del superdotado</i>	28
Tabla 5	<i>Índices de prevalencia de alta capacidad según Gagné</i>	64
Tabla 6	<i>Perfiles intelectuales según modelo de Castelló y Batlle (1998)</i>	70
Tabla 7	Definiciones de autoconcepto	82
Tabla 8	<i>Rasgos diferenciales en el desarrollo del autoconcepto</i>	90
Tabla 9	<i>Relación de pruebas y niveles del BADyG para Educación Primaria</i>	134
Tabla 10	<i>Temporalización en cursos escolares, de las fases de implementación</i>	139
Tabla 11	<i>Perfiles en la Educación Primaria según el protocolo de 2017</i>	140
Tabla 12	<i>Comparativa de perfiles y criterios según los protocolos de 2003 y 2017</i>	141
Tabla 13	<i>Estadísticos descriptivos de capacidades cognitivas y creatividad de las dos medidas (pretest y postest) con el protocolo de 2003</i>	145
Tabla 14	<i>Estadísticos descriptivos de capacidades cognitivas y creatividad de las dos medidas (pretest y postest) con protocolo de 2017</i>	146
Tabla 15	<i>Estudiantes identificados en pretest con perfiles de precocidad según el nivel educativo y sexo, con el protocolo de 2003</i>	148
Tabla 16	<i>Estudiantes identificados en el postest con perfiles de excepcionalidad según sexo y nivel, con el protocolo de 2003</i>	151
Tabla 17	<i>Estudiantes identificados en el pretest según sexo y nivel, con el protocolo de 2017</i>	155
Tabla 18	<i>Estudiantes identificados en postest según sexo y nivel, con el protocolo de 2017</i>	157

Tabla 19 <i>Estudiantes identificados en pretest con perfiles de excepcionalidad con los protocolos de 2003 y el de 2017</i>	160
Tabla 20 <i>Estudiantes identificados en postest con los protocolos de 2003 y 2017</i>	161
Tabla 21 <i>Movilidad del talento en pretest y postest con protocolo de 2003</i>	167
Tabla 22 <i>Clasificación de talentos en las dos valoraciones con protocolo de 2003</i>	168
Tabla 23 <i>Estadísticos descriptivos básicos de autoconcepto, inteligencia general y rendimiento</i>	169
Tabla 24 <i>Correlaciones del postest entre: rendimiento, creatividad y autoconcepto</i>	171
Tabla 25 <i>Correlaciones entre: inteligencia general, creatividad, rendimiento y autoconcepto del postest de los estudiantes de altas capacidades intelectuales</i>	172
Tabla 26 <i>Medias y desviación típica de las dimensiones del autoconcepto según sexo, nivel y total</i>	173
Tabla 27 <i>Medias y desviación típica de las dimensiones del autoconcepto según de los estudiantes con talento y sin talento</i>	174
Tabla 28 <i>Resultados de la prueba Kruskal Wallis con las dimensiones del autoconcepto</i>	175
Tabla 29 <i>Autoconcepto de los talentos simples y múltiples</i>	176
Tabla 30 <i>Autoconcepto según los perfiles más complejos</i>	176
Tabla 31 <i>Análisis de regresión de las dimensiones del autoconcepto intelectual sobre el rendimiento académico, como variable dependiente</i>	178

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Dificultades de los expertos para consensuar la definición de inteligencia. Según Pachó (2016) (elaboración propia)	20
<i>Figura 2 .</i> Modelo de la estructura del intelecto de Guilford (Berk, 1998; 408)	39
<i>Figura 3.</i> Modelo de los 3 estratos según Carrol (1993)	42
<i>Figura 4.</i> Modelo de los tres anillos de Renzulli (1978) (elaboración propia).....	46
<i>Figura 5.</i> Versión revisada del modelo de los 3anillos, según Renzulli (2015) (elaboración propia)..	47
<i>Figura 6.</i> Modelo de la Inteligencia Exitosa (Sternberg, 1997)	56
<i>Figura 7.</i> Modelo Triádico de la superdotación (Mönks, 1986).....	59
<i>Figura 8.</i> Modelo del MDDT (Gagné, 2015)	61
<i>Figura 9 .</i> Representación del MDDT con sus elementos (Gagné, 2015)	64
<i>Figura 10.</i> Componentes del autoconcepto, según González y Tourón (1992) (elaboración propia) ..	84
<i>Figura 11.</i> Autoestima como competencia influye en la autovalía, autoconfianza, expectativas y motivaciones (elaboración propia).....	86
<i>Figura 12.</i> Etapas de desarrollo del autoconcepto de L'Ecuyer (1978) (elaboración propia)	93
<i>Figura 13.</i> Configuración del Yo empírico o Mí (elaboración propia)	95
<i>Figura 14.</i> Modelo jerárquico de Shavelson, Hubner y Stanton (1976).....	98
<i>Figura 15 .</i> Revisión del autoconcepto de Marsh y Shavelson (1985)	98
<i>Figura 16.</i> Talentos identificados según protocolo de 2003 en pretest y postest	153
<i>Figura 17.</i> Talentos identificados según protocolo de 2017 en pretest y postest	158
<i>Figura 18.</i> Total de casos con talento, según la valoración y protocolo aplicados.....	162
<i>Figura 19.</i> Casos y perfiles de excepcionalidad según valoraciones y protocolos aplicados	163
<i>Figura 20.</i> Casos con talento en las dos valoraciones	164

Figura 21. Variación y estabilidad del talento en los casos con excepcionalidad en las dos valoraciones. 165

Figura 22 Variación y estabilidad del talento en las dos valoraciones por nivel educativo 166

Figura 23 Variación y estabilidad del talento en las dos valoraciones por sexo 166