

**REPOSITORIO ACADÉMICO DIGITAL INSTITUCIONAL**

***Perfil de personalidad y capacidad intelectual en  
adolescentes con cualidades y aptitudes superiores***

**Autor: Quetzalcóatl Hernández Cervantes**

**Tesis presentada para obtener el título de:  
Licenciado en Psicología**

**Nombre del asesor:  
María del Carmen Manzo Chávez**

Este documento está disponible para su consulta en el Repositorio Académico Digital Institucional de la Universidad Vasco de Quiroga, cuyo objetivo es integrar organizar, almacenar, preservar y difundir en formato digital la producción intelectual resultante de la actividad académica, científica e investigadora de los diferentes campus de la universidad, para beneficio de la comunidad universitaria.

Esta iniciativa está a cargo del Centro de Información y Documentación "Dr. Silvio Zavala" que lleva adelante las tareas de gestión y coordinación para la concreción de los objetivos planteados.

Esta Tesis se publica bajo licencia Creative Commons de tipo "Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada", se permite su consulta siempre y cuando se mantenga el reconocimiento de sus autores, no se haga uso comercial de las obras derivadas.





UNIVERSIDAD VASCO DE QUIROGA

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

" PERFIL DE PERSONALIDAD Y CAPACIDAD INTELECTUAL  
EN ADOLESCENTES CON  
CAPACIDADES Y APTITUDES SUPERIORES "

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

PRESENTA

QUETZALCÓATL HERNÁNDEZ CERVANTES

DIRECTOR DE TESIS

LIC. MARÍA DEL CARMEN MANZO CHÁVEZ

CLAVE: 16PSU00041  
ACUERDO: RVOF 020 SEP

MORELIA, MICHOACÁN  
DICIEMBRE DEL 2000



1135

00  
ZAVALA



# UNIVERSIDAD VASCO DE QUIROGA

---

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

“PERFIL DE PERSONALIDAD Y CAPACIDAD INTELECTUAL  
EN ADOLESCENTES CON  
CAPACIDADES Y APTITUDES SUPERIORES”



QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

PRESENTA

QUETZALCÓATL HERNÁNDEZ CERVANTES

DIRECTOR DE TESIS:

LIC. MARÍA DEL CARMEN MANZO CHÁVEZ

CLAVE: 16PSU0004J

ACUERDO: RVOE 020 SEP

MORELIA, MICHOACÁN

DICIEMBRE DEL 2000

## **AGRADECIMIENTOS.**

Este estudio no hubiera sido posible de realizarse sin el apoyo de mi familia. A mis padres agradezco el espíritu de perseverancia y disciplina para la investigación que siempre han procurado en mí y que se consolida una vez más al financiar este proyecto. De modo especial agradezco a mi hermana Lorenia por su paciencia y asistencia para el envío, recepción e impresión de las distintas versiones de este documento hasta la actual.

Mi agradecimiento a todos los jóvenes que participaron en el estudio y a la Lic. María del Carmen Manzo Chávez por su genuino interés, dedicación y confianza en esta investigación. Su labor como asesora me ha enseñado el valor del dar y compartir para contribuir a la formación, no sólo de nuevos profesionistas, sino de mejores personas.

De igual manera agradezco a la Lic. Martha Medellín Fontes por su gran disposición en la administración del material psicométrico y en la realización de las entrevistas, a la Lic. Hilda Leticia del Toro Nava y a la Lic. Karina Ávila Huerta por facilitarme el acceso a las pruebas empleadas y por la orientación en su uso y aplicación, así como al Lic. Juan Carlos Tovar Sosa por su apoyo para la realización del proyecto y la agilización de los trámites requeridos.

# ÍNDICE DE CONTENIDOS.

Capítulo 1. Introducción.	6
Capítulo 2. Marco teórico.	9
2.1 Antecedentes históricos en el estudio de la inteligencia.	10
2.2 Teorías contemporáneas de la inteligencia.	15
2.3 Definiciones de la superdotación.	20
2.4 Características generales de los superdotados.	26
2.5 Perfil global del niño superdotado.	29
2.6 Perfil de personalidad del adolescente superdotado.	32
2.7 Perfil de personalidad del adolescente mexicano.	38
2.8 Etiología de la superdotación.	39
2.9 Prevalencia y criterios de identificación de la superdotación.	43
2.10 Evolución y pronóstico de los superdotados.	45
2.11 Modelos teóricos contemporáneos de la superdotación.	47
2.12 Educación del superdotado.	55
2.13 Legislación actual sobre el estudio y educación de los superdotados.	60
Capítulo 3. Metodología.	67
3.1 Objetivos de la investigación.	68
3.2 Planteamiento del problema.	69

3.3 Hipótesis.	69
3.4 Identificación de variables.	70
3.5 Definición y categorización de variables.	70
3.6 Tipo de investigación.	77
3.7 Importancia del estudio.	77
3.8 Diseño.	78
3.9 Universo.	79
3.10 Muestra y muestreo.	79
3.11 Instrumentos.	79
3.12 Descripción de instrumentos.	80
3.13 Escenario.	94
3.14 Procedimientos.	94
Capítulo 4. Resultados.	97
4.1 Análisis descriptivo.	98
4.1.1 Estructura y origen de la muestra.	98
4.1.2 Historial académico de la muestra.	100
4.1.3 Preferencia de dominios.	102
4.1.4 Estructura familiar.	104
4.1.5 Ajuste actual.	105
4.2 Análisis estadístico.	107
4.2.1 Aprovechamiento académico.	107

4.2.2 Prueba de Raven.	111
4.2.3 Escala WAIS-Español y edad mental.	114
4.2.4 Perfiles del MMPI-A.	118
4.2.5 Análisis de diferencias.	130
Capítulo 5. Discusión y conclusiones.	138
Sugerencias y limitaciones.	144
Bibliografía.	147
Anexos.	150



# CAPÍTULO 1

## INTRODUCCIÓN

En este capítulo se presenta el programa de la asignatura de la psicología de la personalidad.

El programa de la asignatura de la psicología de la personalidad se divide en dos partes: la primera es el perfil de un grupo de alumnos con capacidades y aptitudes superiores y la segunda es el perfil de un grupo de alumnos con capacidades y aptitudes inferiores.

En un primer momento se hace un diagnóstico de la generación actual de alumnos con capacidades y aptitudes superiores y se hace un diagnóstico de la generación actual de alumnos con capacidades y aptitudes inferiores.

En un segundo momento se hace un diagnóstico de la generación actual de alumnos con capacidades y aptitudes superiores y se hace un diagnóstico de la generación actual de alumnos con capacidades y aptitudes inferiores.

En un tercer momento se hace un diagnóstico de la generación actual de alumnos con capacidades y aptitudes superiores y se hace un diagnóstico de la generación actual de alumnos con capacidades y aptitudes inferiores.

En un cuarto momento se hace un diagnóstico de la generación actual de alumnos con capacidades y aptitudes superiores y se hace un diagnóstico de la generación actual de alumnos con capacidades y aptitudes inferiores.



Las capacidades y aptitudes superiores han sido el tema de análisis de varios científicos desde mediados del siglo antepasado. En el segundo capítulo de esta investigación se hace una revisión de las principales contribuciones que a lo largo de este periodo han ido definiendo el campo de estudio de la superdotación. Destacan el estudio longitudinal de Terman (1922) y el estudio de casos de superdotación extrema de Hollingworth (1942) los cuales sentaron las bases en Norteamérica para su estudio formal actual.

Asimismo, se enfatiza en la aplicación de estas contribuciones para intervenir en dos aspectos esenciales del niño y adolescente superdotado: su educación y orientación. Aún cuando se atribuye típicamente a la educación especial el tratamiento de los trastornos de aprendizaje, retraso mental, desórdenes de la comunicación, deficiencias auditivas, visuales, físicas y otros, las corrientes contemporáneas de este campo integran a los superdotados como población con necesidades concretas. En general, más que de personas normales y especiales, se trata del estudio de niños y jóvenes excepcionales que requieren atención psicológica e instrucción especializadas.

En esta investigación se ha elegido el tema de la personalidad en la etapa de la adolescencia. Se trata de una comparación entre el perfil de un grupo de adolescentes estudiantes de preparatoria con un promedio dentro del 5% superior de su generación (criterio *a priori* para la identificación como alumnos con capacidades y aptitudes superiores) y el perfil del adolescente típico de la población mexicana. En el capítulo tres se expone la metodología seguida para sustentar la existencia o no de diferencias estadísticamente significativas entre ambos perfiles.

Para tal análisis se utilizó el Inventario multifásico de la personalidad Minnesota en su versión adaptada para la población adolescente mexicana y la prueba estadística inferencial  $z$ . Por otra parte, se emplearon el test de Matrices Progresivas de Raven y la Escala de inteligencia para adultos Wechsler para la medición de la capacidad intelectual; ambos instrumentos psicométricos son los más utilizados en los procesos formales de identificación de la superdotación, entre otras técnicas y procedimientos.

En el capítulo cuarto se reportan los resultados de este estudio transeccional incluyéndose el perfil encontrado para el adolescente de la muestra comparado con el perfil del adolescente de la población mexicana, por separado para hombres y mujeres. Se discute la situación actual del estudio de la superdotación en nuestro país en el capítulo cinco y enseguida se presentan algunas sugerencias para posteriores investigaciones en relación al tema así como las limitaciones existentes para su materialización.

## CAPÍTULO 2

### MARCO TEÓRICO

## 2.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS EN EL ESTUDIO DE LA INTELIGENCIA.

El campo de investigación de la superdotación se definió inicialmente con la creación de los tests de inteligencia y los sujetos que obtenían un puntaje dentro de los rangos superiores del mismo, dando origen a diversas teorías y propuestas para su educación.

**Galton.** El científico británico Francis Galton (1822-1911) establece que si hay una distribución normal para las mediciones de los rasgos fisiológicos humanos lo mismo debe ocurrir para la inteligencia humana. Inicialmente comparó al hombre “promedio” con el hombre “eminente” extrapolando la distribución normal y ubicando al primero como un fenómeno estadístico.

Asimismo, señaló que las características hereditarias de la genialidad están muy influenciadas por ambientes excepcionalmente favorables. De esta manera, aparecen los primeros trabajos científicos sobre los superdotados con su libro *The Hereditary Study of Genius* (Estudio hereditario del genio, 1869) y su publicación *English Men of Science* (Hombres ingleses de ciencia, 1874). En estos estudios examina la biografía de 180 hombres célebres, sus características y la frecuencia de los mismos. La proporción a la que sería aplicable el término de “genio” según Galton es de aproximadamente de 1 sobre 100,000. Dicho porcentaje sería posteriormente confirmado en forma independiente por R. B. Cattell y J. McKeen en su publicación *A Statistical Study of American Men of Science* (Un estudio estadístico de hombres americanos de ciencia, 1921) donde señalan a los más ilustres a razón de 11 o 12 por millón de habitantes.

**Binet.** En Francia, Alfred Binet (1857-1911), siendo director del primer laboratorio de investigación psicológica en La Sorbona, desarrolló un sistema que permitiría identificar a los alumnos que pudieran tener problemas de aprendizaje escolar. Con el antecedente de los estudios comparativos de Galton, Binet trabajó en el establecimiento de normas de edad cronológica para ser comparadas con normas de edad mental.

En 1905, Binet y su colega Théodore Simon (1873-1961) desarrollaron la escala Binet-Simon<sup>1</sup> compuesta de una serie de treinta ítems para medir una inteligencia general; la puntuación del niño, basada en el número de respuestas correctas, daría como resultado su edad mental. La finalidad de esta escala era obtener estimaciones aproximadas de lo que se debería esperar de niños entre los tres y once años de edad.

Binet creía que independientemente de cómo se definiera a la inteligencia, ésta no podría ser aislada de las experiencias reales, circunstancias y asociaciones personales del individuo. De igual manera, sostuvo que los niveles intelectuales podrían cambiar en el tiempo.

**Stern.** Posteriormente, el psicólogo alemán William Stern (1871-1938) propuso la fórmula matemática mediante la cual se obtendría un *cociente de inteligencia (CI)* al dividir la *edad mental (EM)* del individuo entre su *edad cronológica (EC)* y multiplicando este resultado por un estándar de cien (media o promedio de las puntuaciones del grupo de edad semejante al sujeto):

---

<sup>1</sup> PLUCKER, J. (1998). *History of Influences in the Development of Intelligence Theory & Testing*. E. U. A. Internet: <http://www.indiana.edu/%7Eintell/binet.html>

$$CI = \frac{EM}{EC} \times 100$$

Para Stern era en el proceso de la investigación de la individualidad donde se podría descubrir la esencia verdadera de la personalidad y de la inteligencia. Definió a ésta como “una capacidad general del individuo consciente de ajustar su pensamiento a nuevos requerimientos... una adaptabilidad mental general a problemas nuevos y condiciones de vida”.<sup>2</sup>

**Piaget.** Para el psicólogo y pedagogo suizo Jean Piaget (1896-1980) la inteligencia es una forma de adaptación<sup>3</sup> donde actúan la asimilación y la acomodación; ambos mecanismos operando en equilibrio y con carácter de indisociables. Este balance dinámico ocurriría cuando: (a) se presenta la asimilación de información nueva a las estructuras cognitivas existentes y (b) hay una acomodación de dichas estructuras a nueva información. “Del mismo modo que un organismo conserva su estructura asimilando el medio (incorporando, por ejemplo, alimentos) a la vez que acomodando su estructura a las características de dicho medio, así opera la inteligencia: asimilando los datos de la experiencia y acomodándolos a las circunstancias cambiantes que se derivan de una realidad concreta.”<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> PLUCKER, J. Op cit. Internet: <http://www.indiana.edu/%7Eintell/stern.html>

<sup>3</sup> BATES, T. (2000). *Major Descriptive Theories of Intelligence*. Macquaire University, Australia. Internet: <http://www.bhs.mq.edu.au/~tbates/104/104/-theories.html>

<sup>4</sup> FERNÁNDEZ, F. J. (1983). *Jean Piaget: Psicología y Pedagogía*. Ed. SARPE, España. pp. 11-12



**Terman.** Lewis Terman (1877-1956), psicólogo estadounidense de la Universidad de Stanford, empezó en 1922 su estudio longitudinal *Genetic Studies of Genius* (Estudio genético del genio, de 1925 a 1959) donde analiza a 1,528 niños superdotados de los 250,000 que en un principio se consideraron. En este análisis se integró un perfil completo, incluyendo los rasgos físicos, mentales y de personalidad de estos niños superdotados hasta la edad adulta.

El criterio de selección que empleó Terman consideraba a la precocidad como signo de alto nivel intelectual. Los niños fueron examinados individualmente con la escala Stanford-Binet (versión revisada y modificada de la Binet-Simon en 1916) y se seleccionaron aquellos que habían obtenido un CI igual o mayor de 135. El grupo estaba compuesto por niños de una edad media de 7 a 9 años (70%) y el resto de 15 a 20. La media del CI para el grupo de los niños en primaria fue de 151.5 en los varones y de 150.4 en las niñas, con una gradación de 135 a 200; para el grupo de los niños en secundaria la media fue de 142.6 con una gradación de 135 a 169. Los resultados arrojaron las siguientes características predominantes<sup>5</sup> comparadas con la de los niños no seleccionados:

- Superioridad en la salud física y en las medidas antropométricas.
- Precocidad: frecuente por lo general un grado escolar superior a su edad o está adelantado con respecto a sus compañeros de clase.
- Superioridad en la capacidad para la lectura, el uso del lenguaje, el razonamiento

---

<sup>5</sup> TERMAN, L. M. et al. (1959). *Genetic Studies of Genius Vol. V*. Ed. Stanford University Press. E.U.A.



aritmético, las ciencias, la literatura y el arte.

- Riqueza y espontaneidad de intereses, con un grado de madurez superior a la edad.
- Carácter más honesto, leal, emotivamente estable y maduro.

**Hollingworth.** La norteamericana Leta S. Hollingworth (1886-1939) define a los niños superdotados como aquellos que tienden a mostrar un desarrollo asincrónico. Debido a sus altas habilidades cognitivas, viven y se relacionan con el mundo en modos únicos. Estos niños manifiestan características<sup>6</sup> específicas tales como:

- Aprendizaje a un ritmo más acelerado.
- Procesamiento del material a una mayor profundidad.
- Una gran intensidad en energía, imaginación, destreza intelectual, sensibilidad y emoción no típicos en la población general.

Hollingworth condujo varios experimentos en programas para la educación de los superdotados entre 1916 y 1939 en escuelas públicas de la ciudad de Nueva York. Estos experimentos consistían en un enriquecimiento del programa tradicional para niños de 7 a 9 años con CI (en la escala Stanford-Binet) de 134 a 150 (primer grupo), de 150 a 180 (segundo grupo) y superior a 180 (tercer grupo compuesto por 12 niños seleccionados en más de 20 años de

---

<sup>6</sup> THE HOLLINGWORTH CENTER FOR HIGHLY GIFTED CHILDREN (2000). *Who are highly gifted?* E. U. A. Internet: <http://www.hollingworth.org/highlygifted.html>

investigación, y considerados estadísticamente como rarísimos, 1 o 2 en 1,000,000). Como parte de los resultados de estas investigaciones concluyó que estos niños tienen necesidades educativas especiales y que se les debía identificar a una edad temprana para evitar la frustración y desajustes por la incompreensión de padres y maestros.

En 1942 publicó su libro *Children above 180 IQ Stanford-Binet: origin and development* (Niños con CI superior a 180: su origen y desarrollo) donde expone los desajustes emocionales y sociales por los que pasan estos niños, así como la necesidad de un reconocimiento precoz de los dotes excepcionales para desarrollar su potencialidad y evitar su aislamiento y oposición.

Hollingsworth difirió de Terman al establecer que no sólo está presente el factor hereditario en la superdotación, sino que los factores educativos y ambientales tienen también un papel clave en el desarrollo del potencial. Consecuentemente, enfatizaba más en una educación adecuada y en una atención psicológica para estos infantes, siendo una de las primeras teorías que enfatiza en estos aspectos.

## **2.2 TEORÍAS CONTEMPORÁNEAS DE LA INTELIGENCIA.**

Las investigaciones teóricas y empíricas sobre la inteligencia se incrementan a principios del siglo XX. En esta época se inician los trabajos de estandarización a mayor escala de los diversos tests de inteligencia, así como a definir las distintas corrientes en este campo de estudio.

**Teoría bifactorial “g” y “s” de Spearman.** El psicólogo británico Charles Spearman (1863-1945) desarrolló y aplicó su fórmula para obtener un coeficiente de correlación ( $r_s$ ) entre una *inteligencia general* “g” y sus *factores específicos* “s”. Según esta teoría<sup>7</sup>, la ejecución de cualquier acto intelectual requiere de la combinación de g (disponible para el mismo individuo al mismo nivel para todo acto intelectual) y de s (factores específicos a tal acto y que varían en fuerza de un acto a otro). De esta manera, dado que g está presente en todas las tareas intelectuales, es este factor el que debe investigarse para obtener una estimación de la capacidad intelectual de cada individuo.

La importancia de este factor general g radica en que es posible extraerlo estadísticamente por análisis factorial en los distintos tests de inteligencia y habilidad mental, sin importar el dominio cognitivo (fluidez verbal, habilidad matemática, visualización espacial o memoria), lo que la prueba pretenda medir, su contenido manifiesto (palabras, números o gráficos), o la forma de administración (oral o escrita, individual o colectiva).<sup>8</sup> Por lo tanto, el factor g y el CI pueden utilizarse indistintamente, siendo la complejidad el “ingrediente activo” de ambas medidas. La inteligencia se definiría entonces como la habilidad para manejar tal complejidad cognitiva en el mundo real, y g el atributo que mejor distingue a la población superdotada, promedio y con retraso.

<sup>7</sup> FANCHER, R. E. (1987). *Intelligence Men: Makers of the IQ Controversy*. Ed. W. W. Norton & Company. E. U. A.

<sup>8</sup> GOTTFREDSON, L. S. (1988). The General Intelligence Factor. En *Scientific American: November Issue*. Internet: <http://www.sciam.com/specialissues/1198intelligence/1198gottfred.html>

**Habilidades mentales primarias de Thurstone.** El norteamericano L. L. Thurstone (1887-1955) aplicó el análisis factorial (desarrollado por Spearman y Burt en la década de 1930) para separar la inteligencia *g* de la inteligencia *s* y conformar una nueva teoría. Thurstone denominó a estas inteligencias específicas como *habilidades mentales primarias*:<sup>9</sup> comprensión verbal, fluidez lexicológica, facilidad numérica, visualización espacial, memoria asociativa, velocidad perceptual y razonamiento. Esta teoría multifactorial sirvió de fundamento para desarrollar tests que ofrecieran un perfil de la capacidad del individuo en cada habilidad en lugar de una puntuación global, como el CI. Finalmente, avaló el factor *g* de Spearman al establecer una correlación entre estas habilidades mentales primarias.

Thurstone fue de los primeros psicólogos que adoptó un enfoque de análisis centrado en la persona, donde la inteligencia debería estudiarse a partir de los intentos del individuo para alcanzar sus metas. Decía que la inteligencia es un proceso inhibitorio de respuestas instintivas no organizadas que podrían obstaculizar al individuo en la consecución de sus objetivos; es la capacidad para utilizar la abstracción y redefinir tal comportamiento instintivo en función de una previsualización de las consecuencias del mismo.

**Estructura tridimensional del intelecto de Guilford.** En su libro *The Nature of Human Intelligence* (La naturaleza de la inteligencia humana, 1967) J. P. Guilford (1897-1988) establece alrededor de 120 diferentes categorías de actos intelectuales organizados en tres dimensiones:

---

<sup>9</sup> PLUCKER, J. Op cit. Internet: <http://www.indiana.edu/%7Eintell/thurstone.html>

- *Operaciones*: cognición, memoria, producción divergente, producción convergente y evaluación.
- *Contenido*: simbólico, semántico, conductual, auditivo y visual.
- *Productos*: unidades, clases, relaciones, sistemas, transformaciones e implicaciones.

Guilford apoyaba la idea de las diferencias individuales en las habilidades intelectuales. Afirmaba que la inteligencia es demasiado complicada como para resumirla en unas cuantas habilidades mentales primarias o en un factor *g*. Sin embargo, para 1982 había aceptado que las diferentes operaciones, contenidos y productos se correlacionaban. En este sentido, las tres dimensiones se corroboran con el factor *g* de Spearman.

**Inteligencias múltiples de Gardner.** Howard Gardner (n. 1943) argumenta que no hay una sola cosa llamada inteligencia y sugiere que tampoco se puede medir con tests a lápiz y papel. Siguiendo tal formato se excluyen varias formas de inteligencia cotidiana, como dar una plática extemporánea (inteligencia lingüística) o poder ubicarse en una ciudad nueva (inteligencia espacial). En 1983 publica su teoría de las “inteligencias múltiples”<sup>10</sup> donde describe ocho tipos de inteligencia: lingüística y musical (no relacionadas con el objeto), lógico-matemática (relacionadas con el objeto), espacial, cinestésico-corporal, interpersonal, intrapersonal y naturalista.

---

<sup>10</sup> BATES. T. Op. cit.

Señala que el problema del desarrollo de estas inteligencias múltiples está en que el sistema educativo (norteamericano) no se encuentra preparado para cubrir y estimular tales habilidades. Finalmente establece que hay distintos estilos de aprendizaje que contradicen la modalidad de educar bajo métodos tradicionales a todos los niños y en especial a los superdotados.

**Modelo triádico de Sternberg.** Robert J. Sternberg (n. 1949) publica en 1985 su libro *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence* (Más allá del CI: un modelo triádico de la inteligencia humana) exponiendo su teoría para medir y describir la habilidad mental. En ella plantea “una interacción entre tres tipos básicos de componentes del procesamiento de la información: los metacomponentes, los componentes de la ejecución y los componentes de la adquisición de conocimientos”.<sup>11</sup> Estos tres componentes de la inteligencia humana funcionan e interactúan a tres niveles distintos (interno, experiencial y aplicado); cada una de ellos se constituye como una subteoría que en conjunto gobiernan y determinan el rango de la habilidad cognitiva mental del sujeto:

- *Inteligencia analítica* para resolver problemas, representar la información, diseñar estrategias de acción y controlar los recursos disponibles.
- *Inteligencia creativa* para generar nuevas ideas, reformular problemas, superar definiciones de los mismos y automatizar la información en dominios especializados.

---

<sup>11</sup> HEWARD, W. L. (1998). *Niños excepcionales: una introducción a la educación especial*. Ed. Prentice Hall International. España. p. 453



- *Inteligencia práctica* para la solución de problemas reales, adaptarse a los nuevos que se presenten y realizar investigación en el dominio donde se desarrolle.

Sternberg insiste en una incorporación de un conocimiento práctico a la definición de la inteligencia, pues es en la vida real y en el éxito personal donde se manifiesta tal habilidad y no en la escuela. Sus investigaciones se concentran en la noción de una inteligencia práctica en contraste con una inteligencia académica. Dado que los tests de inteligencia convencionales son menos predecibles del éxito fuera de la escuela, es más relevante encontrar una forma de medir el “conocimiento tácito” en los distintos dominios de actividad humana.

### 2.3 DEFINICIONES DE LA SUPERDOTACIÓN.

**Ajuriaguerra.** De Ajuriaguerra define al niño superdotado como aquél que:

“... posee aptitudes superiores que sobrepasan netamente la capacidad media de los niños de su edad. Se considera como tal al que obtiene un CI (en la escala de Wechsler) superior a 140 (noción cuantitativa) y que presenta rasgos excepcionales de la personalidad desde el punto de vista cualitativo (talento creador en uno o varios campos)”<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> AJURIAGUERRA, J. (1993). *Manual de Psiquiatría Infantil*. Ed. MASSON, España, p. 833



Menciona que no debe confundirse al niño superdotado y al precoz; mientras que los primeros pueden ser precoces y viceversa, no son necesariamente términos sinónimos. De igual manera, advierte sobre el hecho de que un infante identificado en términos de tests de inteligencia como superior puede no llegar a ser un adulto genial.

**Silva y Ortiz.** La definición de Silva y Ortiz del niño con capacidades y aptitudes superiores se desarrolla a partir de una perspectiva psicopedagógica:

“El estudio y tratamiento de los niños sobredotados se ubican dentro de la Educación Especial debido a que son personas que de alguna manera difieren de lo que se considera normal o promedio, ya sea por sus habilidades intelectuales en general, sus aptitudes académicas específicas, su creatividad o su pensamiento productivo, su capacidad de liderazgo, sus aptitudes en las artes y/o destrezas psicomotoras y, por lo tanto, requieren que se modifiquen las prácticas escolares o los servicios educativos con el fin de desarrollar al máximo su potencialidad o, por lo menos, de no desperdiciarlos.”<sup>13</sup>

**Coriat.** En su descripción, este psicólogo francés señala que en su país generalmente existe oposición al término “superdotado” y se propone el de “niño precoz”. Según la *Association nationale pour les enfants surdoués* (Asociación nacional para los niños superdotados), la

---

<sup>13</sup> SILVA Y ORTIZ, M. T. (1995). *El niño sobredotado*. Ed. EDAMEX. México. p. 11

definición es la siguiente: “es un niño que presenta una gran precocidad del desarrollo mental”,<sup>14</sup> en la que el autor señala que tal desarrollo puede ser general o de aptitudes específicas; advierte que no existe una definición que sea incluyente de todos los perfiles del superdotado y que sea aceptable para todos.

**Winner.** La autora menciona que aunque las definiciones son diversas sí hay convergencia en el aspecto atípico del desarrollo intelectual del niño superdotado. El superdotado es aquel niño precoz que muestra un desempeño cualitativamente superior en un dominio (o más) llegando a dominarlo, innovarlo e incluso modificarlo. Por dominio Winner se refiere a un área organizada del conocimiento; en su estudio analiza esta superioridad en dos áreas académicas (lenguaje y matemáticas) y dos áreas artísticas (artes visuales y música).

Distingue al niño prodigio como “simplemente una versión más extrema del superdotado, un niño tan dotado que él o ella se desempeña en algún dominio en un nivel de adulto”.<sup>15</sup> Aclara que cuando en su estudio emplea el término de *superdotado* se refiere a todos los niños superdotados incluidos aquellos denominados prodigios, mientras que *prodigio* solo a los que se constituyen como subconjunto de los primeros. La autora establece que un CI alto y la superdotación no son la misma cosa; en la definición es necesario un análisis multidimensional de las capacidades y aptitudes del niño.

---

<sup>14</sup> CORIAT, A. R. (1990). *Los niños superdotados: enfoque psicodinámico y teórico*. Ed. Herder. España. p. 19

<sup>15</sup> WINNER, E. (1996). *Gifted children: myths and realities*. Ed. Basic Books. E. U. A. pp. 4-5

**Renzulli.** Establece que no existe una sola definición para la superdotación dado que no puede emplearse un sólo criterio para determinarla. Sin embargo, partiendo de tres generalizaciones básicas se puede desarrollar una definición operacional. La primera de ellas es que la superdotación consiste en una interacción entre tres factores: capacidad superior a la media, compromiso con la actividad y creatividad. La segunda generalización es que esta definición operacional debe ser aplicable a todas las áreas de ejecución socialmente útiles, mientras que la tercera tiene que ver con los tipos de información que deben ser utilizados para identificar un desempeño superior en áreas específicas.

“El comportamiento superdotado consiste en conductas que reflejan una interacción entre tres áreas básicas del perfil humano. Éstas son: capacidad superior a la media en habilidades generales y/o específicas, altos niveles de compromiso e interés por la actividad/tarea, y altos niveles de creatividad. Los niños superdotados y talentosos son aquellos que poseen o que son capaces de desarrollar este esquema compuesto de rasgos, y que puedan aplicarlos a cualquier área potencialmente valiosa del desempeño humano. Los niños que manifiestan o que son capaces de desarrollar una interacción entre estas tres áreas requieren de una amplia gama de oportunidades educativas y servicios que no son ordinariamente proveídos a través de los programas de instrucción regular.”<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> RENZULLI, J. S. (1999). *The three-ring conception of giftedness*. The National Research Center on the Gifted and Talented. E. U. A. Internet: <http://www.gifted.uconn.edu/nrcgt.html>. p. 14

**Piirto.** La definición de Piirto es una definición que emerge del entorno escolar:

“[los superdotados] ... son aquellos individuos quienes por sus características de aprendizaje tales como memoria superior, capacidad de observación, curiosidad, creatividad y la habilidad para avanzar en las materias escolares rápida y precisa con un mínimo de ejercitación y repetición, tienen derecho a una educación diferenciada según las características ya mencionadas. Todos los niños tienen derecho a una educación acorde a sus necesidades. Estos niños se manifiestan precozmente y deben ser servidos educacionalmente a través de sus vidas escolares, desde preescolar hasta la universidad.”<sup>17</sup>

**Postura del autor.** Ante la diversidad del origen, manifestaciones y modos de evolución observados en la superdotación, no es posible formular una definición única; cada investigador debe, por lo tanto, formular la referencia sobre la que apoya su estudio de acuerdo a las características del mismo (Coriat, 1990). El criterio *a priori* de superdotación manifiesta o potencial (Renzulli, 1999) para esta investigación es el siguiente:

“Se considera superdotado o potencialmente superdotado al alumno cuyas capacidades y aptitudes superiores se traduzcan como un aprovechamiento académico igual o superior al percentil 95 del promedio general en su generación.”

---

<sup>17</sup> PIIRTO, J. (1999). *Talented children and adults: their development and education*. Ed. Prentice-Hall Inc., E. U. A. p. 28

Asimismo, se distinguen tres características generales de tal condición: es dinámica, relativa y de expresión multidimensional. Es una condición dinámica porque dependiendo de la estimulación y del medio ambiente, las capacidades y aptitudes sobresalientes podrán irse desarrollando, mantenerse sin ser explotadas ni encauzadas, o simplemente disminuirán hasta su eventual desaparición. Su detección y seguimiento es un fenómeno relativo; aunque no es posible establecer una definición que incluya todas y cada una de las manifestaciones intelectuales y/o artísticas del superdotado, es posible observar rasgos comunes representativos independientemente del criterio para su identificación. Aunado a lo anterior, se dice que es una condición multidimensional en el sentido de que el sujeto positivamente identificado hace uso de sus capacidades intelectuales y/o aptitudes artísticas de modo tal que aporta, innova y altera creativamente el dominio donde se desenvuelve.

LA CAR

Dos de los atributos comunes representativos arriba mencionados son la inteligencia y la personalidad. Respecto al primero, son varias las posturas para analizarlo; no obstante, comparte con la superdotación el problema de una definición unánime. El sujeto superdotado será aquél que administra eficaz y estratégicamente su facultad intelectual, en las diversas modalidades que pueda tener tal como lo señalan Guilford (1967), Gardner (1983) y Sternberg (1985), para alcanzar sus metas habiendo superado los múltiples obstáculos encontrados y mediante la toma de decisiones en congruencia con la realidad de su entorno. En cuanto a la personalidad, se puede afirmar que el superdotado es aquél que de niño muestra un interés y una habilidad precoces hacia un dominio o área (distinguiéndose tradicionalmente dos categorías para éstos: académica y artística). Por lo anterior, se presenta un desarrollo asincrónico en la infancia y adolescencia que se hace evidente



en el medio escolar. Son individuos con una buena adaptación general (salvo los casos de superdotación extrema, es decir, un CI superior a 180) pues su capacidad intelectual les permite darse cuenta de la diferencia existente entre ellos mismos y sus coetáneos; son extrovertidos, tienen una buena autoestima, disfrutan tanto de las actividades académicas, artísticas y musicales como aquellas al aire libre, entre otros aspectos.

Se advierte, sin embargo, que el perfil más útil será aquél que contemple las diferencias individuales de personalidad, capacidad y aptitud intelectual y/o artística así como de desempeño en un dominio o dominios en particular. Sólo tal valoración personal permitirá al especialista una identificación positiva y un seguimiento integralmente funcional.

#### **2.4 CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS SUPERDOTADOS.**

**Facilidad.** No hay una homogeneidad en las características de los superdotados (Silva y Ortiz, 1995). Solo se podrá hablar de características básicas comunes puesto que ningún individuo es realmente semejante a otro en sus habilidades, sus talentos y personalidad, aún dentro del grupo de superdotados (Coriat, 1990).

**Características físicas.** Silva y Ortiz (1995) afirma que, como grupo, los superdotados son generalmente superiores en casi todas sus características, habiendo casos que se desvían de la media como aquellos con algún impedimento físico. Menciona que tienden a desarrollarse física y mentalmente más rápido que sus coetáneos. Señala que en la mayoría de los casos no hay

indicadores de tal superioridad desde el nacimiento o en los primeros años de vida: “quizá esta aparente superioridad física de los sobredotados se deba a factores no intelectuales”.<sup>18</sup>

Coriat (1990) por su parte menciona que, aunque los estudios de Terman (1959) hablan de una superioridad en cuanto a talla y peso respecto de la población promedio, no son características particulares de los superdotados. Las comparaciones de las curvas de evolución de estatura y peso muestran variabilidad entre su grupo de estudio y los niños promedio, y ambos obtienen ventajas de modo irregular en distintos momentos de la investigación. Agrega que durante los primeros años de vida, son muy activos, con un gran interés por todo lo que les rodea y que duermen mucho menos de lo normal.

**Características intelectuales.** Silva y Ortiz (1995) establece que en el plano educativo estos niños tienden a aventajar a los niños promedio en el rendimiento escolar. Poseen más facilidad para aprender a leer, para manejar problemas matemáticos y les gusta asistir a la escuela, entre otros. No obstante, dado sus particulares estilos de aprendizaje, pueden ser catalogados como problemáticos o manifestarse aburridos con el trabajo escolar y presentar un rendimiento bajo.

Para Coriat (1990) es importante el aprendizaje precoz de la palabra, junto con una comprensión general excelente y el gran interés por lo transmitido de los padres. Estos niños

---

<sup>18</sup> SILVA Y ORTIZ. M. T. Op cit. p. 45



superdotados poseen buena memoria, son muy imaginativos en sus juegos, aprenden más rápido y cualitativamente en forma distinta. Sin embargo, pueden mostrar bajo rendimiento escolar debido a la indisciplina y a sus conductas provocadoras. Desarrollan un vocabulario muy amplio y muestran una gran capacidad de concentración para el dominio de su interés.

En cuanto a los intereses de dominio, menciona que los niños sobresalen muy particularmente en los campos que requieren habilidad mecánica, espacial y razonamiento abstracto, mientras que las niñas prefieren las actividades lingüísticas, artísticas y de memorización. Conforme avanzan en edad, las niñas ven reducidas las opciones en las actividades que emprenden bajo la presión de los estereotipos culturales; con frecuencia presentan conflictos respecto a la feminidad y a la autonomía. Finalmente, enfatiza el hecho de que las niñas superdotadas son menos conformistas que las niñas que no lo son.

**Características sociales y emocionales.** Como grupo, para Silva y Ortiz (1995) los superdotados tienden a ser socialmente bien aceptados, emocionalmente estables, a convertirse en líderes sociales, son autosuficientes, se interesan en una gran variedad de dominios y son menos propensos a desordenes neuróticos y psicóticos que los niños promedio. “Posiblemente sean más susceptibles a las dificultades sociales y emocionales a medida que sus CI son más altos ya que se sienten en un mundo mediocre y sin estímulos apropiados cuando conviven con los demás”.<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> SILVA Y ORTIZ. Op cit. p. 48

Benito (1998), por otro lado, dice que el término de superdotado no debe vincularse directamente con desajustes emocionales y/o desadaptación, pues estas condiciones no ocurren en todos los casos ni se desarrollan con la misma intensidad. Agrega que, aún cuando se ha relacionado que a mayor CI mayores desajustes emocionales, tal igualdad no es completamente verdadera; hay casos de niños con CI de 190 (escala de Wechsler) ajustados emocional y socialmente, sin problemas escolares. Se ha encontrado que "... son múltiples los factores determinantes que pueden influir en la desadaptación. En general, los niños superdotados no están desadaptados en los primeros años, siendo uno de los factores influyentes la desadaptación del ambiente hacia ellos".<sup>20</sup>

## 2.5 PERFIL GLOBAL DEL NIÑO SUPERDOTADO.

Winner señala un conjunto de signos y características atípicas predominantes<sup>21</sup> en los niños que integraron su estudio:

**A. Signos tempranos** (reportados por los padres y que aparecen antes de los cinco años de edad):

- Atención y memoria de reconocimiento. Muestran señales de alerta y periodos largos de atención durante su infancia, así como un reconocimiento temprano de

---

<sup>20</sup> ALONSO, J. A. (1994). *Adaptación social: elemento de predicción del rendimiento escolar*. Centro Huerta del Rey. España. Internet: [http://www.tds.es/c\\_h\\_rey/evadei.htm](http://www.tds.es/c_h_rey/evadei.htm)

<sup>21</sup> WINNER, E. Op cit.

sus cuidadores.

- Preferencia por la novedad.
- Desarrollo físico precoz. Se sientan, gatean y caminan varios meses antes de lo normal.
- Lenguaje oral. Hablan precozmente, mostrando progreso directo de oraciones con una sola palabra a oraciones complejas. Desarrollan un amplio vocabulario y almacenan un conocimiento verbal significativo.
- Hiper reactividad. Se ha reportado que reaccionan intensamente al ruido, dolor y a la frustración.

#### **B. Aspectos sociales:**

- Juego solitario. A menudo juegan solos y disfrutan la soledad; no solamente porque les agrada sino porque hay pocos niños con quienes compartan los mismos intereses. Se sienten diferentes de los demás y están conscientes de no encajar con la mayoría de los coetáneos.
- Preferencia por la compañía de niños mayores. Generalmente las amistades de los niños superdotados son de otros niños más grandes o de jóvenes con una edad mental aproximada a la que ellos tienen.

#### **C. Aspectos afectivos:**

- Preocupaciones filosóficas y morales. Se interesan por asuntos filosóficos y muestran preocupación sobre problemas morales y políticos, como por ejemplo la

existencia de la maldad en el mundo, la amenaza de una guerra nuclear o la destrucción del medio ambiente. De igual manera, pueden asumir posturas o actitudes de acuerdo a sus preocupaciones y convertirse en vegetarianos aún cuando los padres no lo sean, por ejemplo.

- Humor. Probablemente como resultado de sus altas habilidades verbales poseen un excelente sentido del humor.
- Experiencias de asombro. A diferencia de las características antes señaladas altamente típicas de niños con CI altos, se ha estudiado la intensidad con la que éstos experimentan algunos eventos. La autora refiere a los estudios realizados por Phyllis Greenacre (1956).

#### **D. Características atípicas:**

- Precocidad. Manifiestan interés por algún dominio (área organizada de conocimiento, como el lenguaje, las matemáticas, la música, el arte, el ajedrez, ballet, gimnasia, entre otros) en una edad menor al promedio.
- Una insistencia por avanzar a su propio ritmo. Los niños superdotados no sólo aprenden más rápido que el promedio, sino que además aprenden de un modo cualitativamente distinto. Requieren de ayuda mínima de los adultos para dominar el área elegida y la mayor parte del tiempo son autodidactas. Por definición estos niños son creativos en tanto que frecuentemente crean, de manera independiente, reglas para su dominio y desarrollan formas nuevas e idiosincrásicas para la resolución de problemas.

- Necesidad de aprender y dominar. Hay una motivación intrínseca para comprender el dominio por el cual muestran precocidad. Presentan un interés obsesivo e intenso, una concentración aguda y estados de “fluidez” cuando se encuentran comprometidos con el aprendizaje de su dominio. Esta combinación tiene como resultado un alto desempeño en las tareas que emprenden.

## **2.6 PERFIL DE PERSONALIDAD DEL ADOLESCENTE SUPERDOTADO.**

Silva y Ortiz (1995) menciona que en esta etapa es común que los adolescentes superdotados escondan sus talentos y sacrifiquen su rendimiento con la finalidad de ser aceptados por los coetáneos; es común que se encuentre sin amigos y se sienta solo, o por el contrario, que por buscar esa pertenencia lleguen a tener amistades que obstaculicen su desarrollo. Sin embargo, no debe confundirse cuando el joven esté solo por deseo propio o por temor al rechazo. Otro aspecto en el desenvolvimiento social es el nivel de tolerancia del adolescente hacia sus compañeros de clase: si es excesivamente competitivo o tiene dificultad para expresar emociones y comunicarse efectivamente. Como grupo los superdotados tienen mayores probabilidades de deprimirse y cometer suicidio; se ha observado que los intentos suicidas ocurren con mayor frecuencia entre los adolescentes de creatividad excepcional. El superdotado puede experimentar alguno de los siguientes tipos de depresión<sup>22</sup>:

<sup>22</sup> SILVA Y ORTIZ, M. T. Op cit. p. 116

- La que viene por el deseo de vivir en los niveles más altos de moralidad, responsabilidad y rendimiento pero que le son imposibles de alcanzar.
- Cuando se siente abandonado y alejado de los demás.
- La que se origina por crisis existencial personal o respecto de la humanidad.

Estos tres tipos de depresión tendrían como elemento común sentimientos de enojo no reconocidos. Es común el sentimiento de frustración al no permitirse una expresión abierta de sus aspiraciones y necesidades. En su infancia, los superdotados pasan por lo menos por una etapa de depresión existencial mientras que en la adolescencia (en especial entre los 14 y 19 años) estas depresiones se acompañan de las crisis de identidad típicas de la etapa.

Benito señala que es primordial para el adolescente interactuar con sus coetáneos para lograr su propia identidad.<sup>23</sup> En el plano del comportamiento social se muestran avanzados intelectualmente, y en la búsqueda de la interacción con otros adolescentes pueden seguir una de las siguientes modalidades:

- Intentar “igualar” su comportamiento con los demás con la finalidad de ser aceptados.

---

<sup>23</sup> BENITO, Y. (1998). Factores emocionales y problemática de adaptación en alumnos superdotados considerando el nivel de superdotación y la edad. *Memorias del Primer Congreso Internacional de Educación de la Alta Inteligencia*. Argentina.

- Desarrollar una “introversión hostiligénica”, una actitud hostil hacia los demás o sentirse víctima de la hostilidad de los compañeros apareciendo el orgullo y un deseo de superioridad y mando. “La conciencia de no ser aceptado disminuye la autoconfianza e incrementa el sentido de aislamiento social.”<sup>24</sup>
- El comportamiento de las chicas superdotadas que presenta diferencias desde la edad preescolar con relación a los varones; tanto en la familia como en la escuela las expectativas sobre su desempeño académico son bajas, además de una desconfianza sobre sus habilidades desde edades tempranas. “El miedo al éxito se manifiesta por el posible rechazo social bajando intencionalmente su nivel académico a costa de sufrir sentimientos de culpabilidad y soledad.”<sup>25</sup>

En su investigación Benito establece que en edades tempranas existe una relación entre un CI alto y una madurez, estabilidad emocional y extroversión mayores. No obstante, al entrar a la adolescencia, se observa una introversión general y frecuentemente mayor en las mujeres.

En la enseñanza primaria existe una relación positiva entre la extroversión, el CI y rendimiento escolar; en la educación secundaria esta relación se invierte y al llegar a la universidad serían los introvertidos los que obtendrían mayor éxito.

---

<sup>24</sup> BENITO, Y. Op cit. p. 4

<sup>25</sup> Idem. p. 5



Coriat (1990) establece que ocurre una asincronía o desfase en el nivel afectivo y el nivel intelectual del superdotado, encontrándose que puede disimular en cierta medida su incomodidad psicológica. Las aptitudes intelectuales muy elevadas del adolescente superdotado resultan incomprensibles e inquietantes para los coetáneos, convirtiendolo en blanco para burlas que son percibidas como una persecución y que desencadenan en él actitudes hostiles o de aislamiento. Existirían entonces diferencias entre los superdotados cuyo CI se acerca a los 140 (escala de Wechsler), quienes se parecen más a los niños de CI medio, y aquellos con un CI cercano o superior a 170. Los primeros son razonablemente precoces donde el liderazgo es una de sus características principales, desde la infancia hasta la edad adulta; los del segundo grupo con una precocidad extrema a menudo sufren de neurosis, trastornos psíquicos graves o de enfermedades de carácter.

En las relaciones de amistad, existe una correlación en la elección de amigos con el mismo nivel intelectual y de esta forma mantener interacciones satisfactorias que promuevan la socialización en lugar de la segregación. Su autoevaluación social es alta, por lo general tienen muchos amigos y éstos los respetan; no les interesa que se les agrupe basándose en sus aptitudes intelectuales. Se consideran muy independientes, dignos de confianza, muy abiertos, muy curiosos, perseverantes y muy ambiciosos. No obstante, se observa que con frecuencia son testarudos, poco ordenados y críticos.

Según Winner (1996), mientras que la mayoría de los adolescentes superdotados están social y emocionalmente bien ajustados, una minoría substancial de ellos sí presenta dificultades

sociales y emocionales derivadas de dicha superdotación. Los que muestran mayores dificultades son aquellos con capacidades y habilidades extremas, tal como lo señalan los estudios de Hollingworth (1942). Estima que aproximadamente de un 20 a un 25% de los niños y adolescentes superdotados tienen problemas de tipo social y emocional; un porcentaje casi al doble del que se encuentra en poblaciones escolares generales.

La autora distingue tres factores<sup>26</sup> de personalidad y experiencia social y emocional del superdotado que difieren de la norma. El primero tiene que ver el trabajo: los adolescentes superdotados están altamente motivados hacia el trabajo para alcanzar maestría en su dominio. Obtienen placer del reto, y al menos durante esta etapa poseen un fuerte sentido de quiénes son y qué quieren hacer de adultos. El segundo factor se relaciona con la estructura de valores; son celosamente independientes y no conformistas. El tercero abarca las relaciones interpersonales con los coetáneos: tienden a ser más introvertidos y solitarios que el adolescente promedio al tener tan poco en común; además de que necesitan y desean estar solos para desarrollar su potencial y talento. Estas cualidades de pensamiento y emoción se conforman en una experiencia subjetiva que es tanto placentera y satisfactoria como más aislante y estresante que la que vive el adolescente promedio.

De acuerdo a Renzulli, la interacción entre los tres componentes del modelo que propone es la característica más importante al estudiar las conductas del adolescente superdotado. Existe.

---

<sup>26</sup> WINNER. E. Op cit. p. 212

sin embargo, un conjunto de otros factores que el autor agrupa en dos dimensiones tradicionales: factores de personalidad y factores ambientales<sup>27</sup> (ver Tabla 2.1). Éstos deben ser tomados en consideración en la evaluación de la personalidad del sujeto con capacidades y aptitudes sobresalientes.

**Tabla 2.1** Factores de personalidad y ambientales que influyen la superdotación (Renzulli, 1999).

<b>Factores de personalidad</b>	<b>Factores ambientales</b>
Autopercepción	Estatus socioeconómico
Coraje	Personalidad de los padres
Carácter	Educación de los padres
Intuición	Estimulación de los intereses infantiles
Carisma	Posición familiar
Necesidad de logro	Educación formal
Fortaleza yoica	Disponibilidad de figura modelo
Energía	Enfermedad o bienestar físico
Sentido de destino	Factores de oportunidad
Atractivo personal <sup>28</sup>	Zeitgeist <sup>29</sup>

<sup>27</sup> RENZULLI, J. S. Op cit. p. 16

<sup>28</sup> Aún cuando se trata de un característica física, la forma en que los demás reaccionan al físico propio es, de acuerdo a Renzulli, determinante importante al desarrollo de la personalidad.

<sup>29</sup> Término de origen alemán para referirse al espíritu de una época determinada.

## 2.7 PERFIL DE PERSONALIDAD DEL ADOLESCENTE MEXICANO.

La adaptación para México del Inventario multifásico de la personalidad Minnesota para adolescentes MMPI-A realizada por la Universidad Nacional Autónoma de México en 1998 requirió de una muestra normativa integrada por 4050 adolescentes mexicanos pertenecientes a diversas zonas geográficas del Distrito Federal y provenientes tanto de escuelas públicas como privadas. El comité de estandarización escogió la población de la Ciudad de México al determinar que es suficientemente heterogénea, y por ende, representativa de buena parte de la población adolescente mexicana. El rango de edad va desde los 14 hasta los 18 años; en la muestra normativa hay un mayor número de mujeres que se corrobora con la composición de la población adolescente mexicana conforme al sexo. El nivel de escolaridad de la muestra incluye todos los grados de educación media y media superior; respecto a la ocupación de los padres, la mayoría de los adolescentes reportó que el padre era empleado o profesionista, mientras que la ocupación más frecuente de la madre fue la del hogar.

Aún cuando las medias de las puntuaciones de la norma mexicana son muy parecidas a las de la población estadounidense, se encontró que "los perfiles del MMPI-A de los adolescentes mexicanos tienden marcadamente a la normalidad, aunque algunas escalas del perfil se sumergen cuando se usan las normas estadounidenses."<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup> LUCIO, E., et al. (1998). *Inventario Multifásico de la Personalidad Minnesota para Adolescentes: manual para la aplicación y calificación*. Ed. El Manual Moderno, México, p. 54

La integración de las puntuaciones en las diversas escalas del instrumento describe al adolescente típico mexicano de la siguiente forma: tanto hombres como mujeres no se perciben a sí mismos en una situación desfavorable ni muestran una actitud defensiva en sus respuestas. Ambos mantienen la misma actitud hacia la prueba durante toda su aplicación. No presentan síntomas hipocondriacos, depresivos o psicóticos. Las mujeres muestran preferencia por algunos intereses usualmente considerados como masculinos, mientras que los hombres manifiestan interés por actividades consideradas como masculinas; no obstante, los autores recomiendan cautela en esta interpretación al considerarse meramente como resultado de la influencia cultural. Tienen buena autoestima, expresan planes a futuro, son sociales, sin problemas de salud, escolares, sociales o familiares graves. En conclusión, tienen una buena adaptación general y en sus perfiles no se observan valores elevados que indiquen psicopatología.

(1993) Por último, es importante puntualizar que el MMPI-A está destinado a la evaluación clínica de la personalidad del adolescente, y que como cualquier otra evaluación psicológica, enfrenta el problema de las complejidades propias de este periodo del desarrollo.

## **2.8 ETIOLOGÍA DE LA SUPERDOTACIÓN.**

Las opiniones sobre la etiología de la superdotación giraban alrededor de dos ejes: las teorías innatistas y las teorías ambientalistas. Las tesis innatistas consideran a la herencia como el elemento determinante casi en su totalidad del desarrollo de la inteligencia, y como tal está predeterminada antes del nacimiento. La superdotación es entonces completamente innata (se tiene



o no se tiene); simplemente se nace genio y el medio ambiente no tiene un papel importante en tal fenómeno. Jensen (1972) y Eysenck (1987), los principales representantes de la escuela innatista, consideran al CI como valor absoluto genéticamente transmitido. Para los ambientalistas, en cambio, si el individuo disfruta de un nivel intelectual elevado es principalmente gracias a un entorno favorable, y si el nivel intelectual de un individuo es limitado es a causa de un entorno desfavorable. Postula que la superdotación es en su totalidad un producto del medio ambiente. Según este modelo, el entrenamiento intensivo adecuado, iniciado a una edad temprana, es suficiente para dar cuenta de aún los niveles más altos de superdotación - niveles como los obtenidos por los niños prodigio, los savants (versiones extremas no patológicas de niños superdotados con ciertos patrones de habilidades y discapacidades) o creadores adultos.

En la actualidad, se consideran ambos aspectos con igual importancia. De Ajuriaguerra (1993) afirma que es evidente el factor hereditario aunado al factor ambiental, el cual se caracteriza por ser "culturalmente rico y lingüísticamente vasto".<sup>31</sup> Asimismo, si existen los medios educativos adecuados y una dinámica familiar atenta a las aspiraciones del niño, se creará un ambiente favorable para el desarrollo de su potencial desde muy temprana edad.

Silva y Ortiz (1995) menciona que no es posible determinar en qué porcentaje es determinante el factor genético en la inteligencia, sobretodo porque los de tipo ambiental operan también de modo importante. Aunque no se han encontrado diferencias significativas considerando

---

<sup>31</sup> AJURIAGUERRA, J. Op cit. p. 834



al sexo como factor determinante, establece que los niños superdotados sobresalen y reciben mayor reconocimiento en porcentaje superior que las niñas. Explica que esto se debe a la expectativa social y cultural que se tiene sobre la superdotación en los varones en relación con las mujeres.

En la misma línea, para Benito el desarrollo exitoso de los niños superdotados “depende mucho más de la transmisión genética, de las oportunidades plenas y de tener un ambiente lo suficientemente bueno que apoye el desarrollo de los niños para llegar a ser ellos mismos”.<sup>32</sup> Continúa afirmando que el surgimiento de una persona excepcional dependerá de muchos factores que son difíciles de predecir, como su nivel de inteligencia, su creatividad, personalidad, temperamento, de circunstancias socioculturales apropiadas, entre otros. Un aspecto esencial es el procurar una identificación temprana para poder proveer al superdotado de un ambiente adecuado para el desarrollo integral de su persona.

Coriat, por otra parte, establece que “el potencial genético, a pesar de las diferencias individuales, constituye solamente una virtualidad; la historia de cada individuo contribuirá a facilitar o a ahogar su expresión.”<sup>33</sup> Lo fundamental es facilitar las condiciones para que el infante superdotado tenga un encuentro feliz y armonioso con su entorno, a partir de su experiencia intelectual, afectiva, social, psíquica, y sin olvidar que es único en esta compleja interacción.

---

<sup>32</sup> CENTRO HUERTA DEL REY (2000). *Programa de evaluación e identificación*. España. Internet: [http://www.tds.es/c\\_h\\_rey/evadei.htm](http://www.tds.es/c_h_rey/evadei.htm)

<sup>33</sup> CORIAT. A. R. Op cit. p. 141

Winner (1996) hace referencia a las dos teorías (innatistas y ambientalistas) como dos mitos diametralmente opuestos. Por un lado, menciona que el argumento de que todos los logros son un producto del régimen adecuado de entrenamiento es regresar al conductismo actualmente desacreditado que dominaba la psicología de la primera mitad del siglo veinte. Respecto a la postura innatista la autora señala que la mayoría de los estudios han demostrado que el CI es altamente hereditable, aunque nunca al 100%.

Agrega que el trabajo arduo es necesario para la adquisición de experiencia, pero no lo es todo ni suficiente. La combinación de una fuerte motivación intrínseca, una perseverancia obsesiva y una alta habilidad es lo que conduce a los logros remarcables de los niños superdotados. “No se debe concluir que algún porcentaje de nuestras habilidades está determinado genéticamente y el resto por el ambiente. No se debe pensar que los genes y el ambiente operan por separado y acumulativamente”.<sup>34</sup> Finalmente, señala seis generalizaciones<sup>35</sup> que caracterizan el ambiente familiar de los niños superdotados:

- Estos niños ocupan “lugares especiales” en la familia; frecuentemente son primogénitos o hijos únicos.
- Crecen en ambientes “enriquecidos”.
- Son familias centradas en el niño. Los padres concentran casi toda su energía en

---

<sup>34</sup> WINNER. E. Op cit. p. 179

<sup>35</sup> Idem. p. 182

asegurarse que sus hijos reciban instrucción temprana en el dominio en el cual han demostrado su capacidad o habilidad sobresaliente.

- Los padres de estos niños modelan y establecen estándares altos y mantienen expectativas de logro superiores.
- Al mismo tiempo que los padres tienen expectativas altas, le conceden al niño una independencia considerable.
- El ambiente familiar orientado al desarrollo del talento del niño combina altas expectativas así como una alta estimulación por un lado, y gran atención y apoyo por el otro.

## **2.9 PREVALENCIA Y CRITERIOS DE IDENTIFICACIÓN DE LA SUPERDOTACIÓN.**

Silva y Ortiz (1995) calcula una frecuencia de la superdotación de un 2 a un 5% de la población infantil (en su estudio estos niños tenían puntuaciones de CI igual o superior a 120 en la escala de Wechsler), sin distinción de raza, credo, sexo o nivel socioeconómico mientras que Renzulli (1999) hace una estimación entre el 10 y el 15% pero de la población en edad escolar. En contraste, Coriat (1990) señala que no hay unanimidad en cuanto al porcentaje de superdotados en la población global, pues la percepción del fenómeno varía de acuerdo al modelo teórico y mentalidad elegidos.

El Informe Marland de 1972 calculó una proporción entre un 3 y 5% de la población en edad escolar para los Estados Unidos en esa década. Sin embargo, para 1990 estos porcentajes

muestran variaciones de estado a estado, según reporta el Departamento de Educación de ese país, pues mientras la minoría califica al 10% de la población escolar como superdotada, la mayoría califica a menos del 5%. Sánchez (1999) identifica como superdotados al 1.36% de una muestra de 15,668 estudiantes entre los 6 y 12 años de edad en su estudio realizado en la comunidad de Madrid por iniciativa del Ministerio de Educación y Cultura de España y otros organismos. Señala que “este resultado coincide con la mayoría de los expertos, que establecen el porcentaje de superdotados entre un 1 y un 3% de la población”.<sup>36</sup>

En la actualidad, la *American Association for Gifted Children* (Asociación Americana para los Niños Superdotados) establece que del 2 al 5% de la población escolar básica estadounidense es superdotada. Esto equivaldría a una puntuación de 130 o más en las pruebas de CI (escalas de Wechsler o Stanford-Binet), o bien, un aprovechamiento académico igual o superior al percentil 95. Este criterio se acerca al porcentaje del cinco por ciento que maneja la Sociedad Española para el Estudio de la Superdotación<sup>37</sup> y el Centro Huerta del Rey<sup>38</sup> (análogo al Centro Nacional de Investigación para la Superdotación y el Talento de los Estados Unidos). Se observa la misma equivalencia de las puntuaciones de CI igual o superior a 130 o un aprovechamiento académico en el percentil 95. Ambos basados en la distribución normal de la capacidad intelectual.

---

<sup>36</sup> CALLEJA, R. (1999). El 1.5% de los alumnos de 6 a 12 años son superdotados. En *Comunidad Escolar* no. 627. España. Internet: [http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/627\\_infol.html](http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/627_infol.html)

<sup>37</sup> TOURÓN, J., REPÁRAZ, Ch., PERALTA, F. (1999). *La identificación de alumnos de alta capacidad intelectual: resultados de un proceso de detección temprana en Navarra*. Departamento de Educación. Universidad de Navarra. España. p. 4

<sup>38</sup> BENITO, Y., MORO, J. (1997). *Proyecto de identificación temprana para alumnos superdotados*. Ministerio de Educación y Cultura de España. España.

## 2.10 EVOLUCIÓN Y PRONÓSTICO DE LOS SUPERDOTADOS.

La cuestión de qué sucede con aquellos niños identificados como superdotados es difícil de contestar debido a que no se ha estudiado ampliamente la vida de tales niños hasta la edad adulta y a que siempre habrá excepciones a toda generalización, más aún cuando se trata de predicciones sobre la vida de un individuo. Al inicio de sus investigaciones, Terman (1925) creía que los niños de su estudio longitudinal constituirían la nueva generación de genios al considerar que un CI de 135 sería la condición previa y suficiente para tal evolución.

La realidad es muy distinta: no todos los niños superdotados son adultos exitosos ni parece ser que los hombres ilustres hayan sido todos niños prodigio ni mucho menos; no todos los superdotados consiguen un éxito profesional y la gran mayoría solo alcanza un buen nivel de éxito profesional según Coriat. Efectivamente, los niños y niñas del estudio de Terman eran en la edad adulta intelectualmente superiores a la media de la población en general, pero existían algunos casos de sujetos talentosos inadaptados sociales debido aparentemente al fracaso profesional. Asimismo, se observó que aunque las mujeres del estudio tenían un éxito superior al de las mujeres promedio, se situaba muy por debajo del de los hombres estudiados.

De acuerdo al estudio de Terman (1959), el 81% de los niños superdotados muestran una adaptación psicológica satisfactoria de adultos, el 15% una adaptación mediocre, el 4% una importante inadaptación social sin psicosis y el 1%, aproximadamente, una inadaptación severa acompañada de psicosis. No obstante, es necesario señalar que los niños de su estudio eran todos

provenientes de clases socioeconómicas y profesionales privilegiadas; se presume entonces que los porcentajes serían distintos con una muestra que incluyera todos aquellos niños de medios desfavorecidos o grupos raciales minoritarios y con las respectivas dificultades psicológicas y sociales que éstos enfrentan. Terman concluye al respecto afirmando que el éxito de estos niños depende en mucho de la estabilidad emocional que logren en los estados de desarrollo posteriores.

No parece haber una correlación positiva entre los CI altos (incluso mayores a 150) en la niñez y el éxito profesional en la adultez, así como tampoco existe tal relación entre un CI bajo y un fracaso posterior o un CI bajo como una señal de falta de genialidad. Sin embargo, también hay numerosos casos de niños que demuestran una superioridad evidente desde el principio hasta el final de su vida. Lo anterior es para Coriat (1990) prueba de la evolución no lineal de las facultades de la inteligencia; pueden haber progresiones rápidas o incluso regresiones en función de la historia personal del individuo. En cualquier caso, es crucial la aplicación de estrategias educativas y psicológicas adecuadas para el desarrollo de cualquier potencial. Winner, por otro lado, considera cuatro posibles relaciones<sup>39</sup> entre la superdotación o prodigiosidad infantil y la creatividad adulta en su más amplio sentido:

- Niños superdotados que desertan. Es decir, niños que pierden interés en su dominio por explorar otros o simplemente lo pierden y su talento se consume totalmente.

---

<sup>39</sup> WINNER, E. Op cit. pp. 280-281

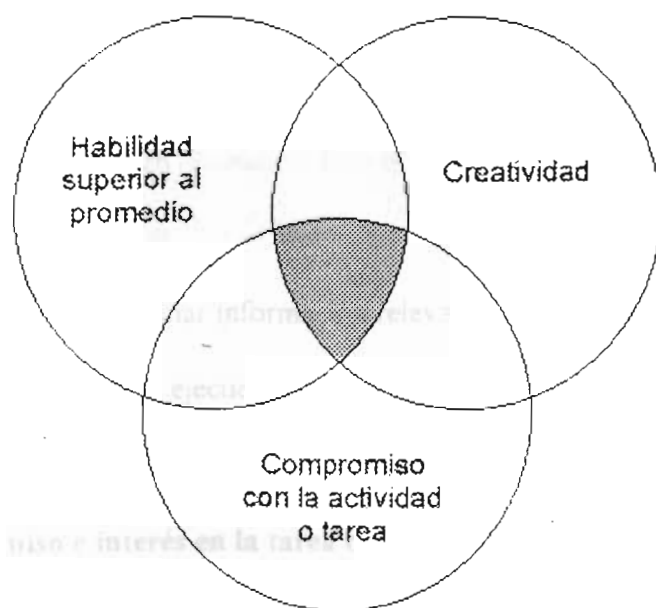


- Niños superdotados que se convierten en expertos. Se trata de niños que no desertan pero que tampoco se convierten en adultos creadores. Sencillamente se convierten en expertos en el dominio de su elección sin contribuir significativamente a innovarlo o alterarlo. Estos niños no son muy diferentes, de adultos, de aquellos adultos similarmente exitosos que no fueron reconocidos como superdotados de niños.
- Niños superdotados que se convierten en adultos creadores. Sólo unos pocos van de ser niños superdotados o prodigios a ser adultos creadores en una determinada área. Para lograrlo tienen que superar la transición de ser expertos en un dominio a ser individuos que lo confronten y lo “reinventen”, dejándolo permanentemente alterado. Para seguir tal ruta es necesaria no solamente una habilidad superior, sino una personalidad rebelde que esté dispuesta a retar el status quo.
- Los superdotados tardíos. Aquellos que de niños no fueron seleccionados como superdotados en algún dominio específico (aunque si mostraban un interés inusual y niveles altos de curiosidad) pero que en su adultez temprana descubren uno en el que pueden contribuir genuina y significativamente.

## 2.11 MODELOS TEÓRICOS CONTEMPORÁNEOS DE LA SUPERDOTACIÓN.

**Modelo de los tres componentes de Renzulli.** En 1978 Renzulli publica *What Makes Giftedness? Reexamining a Definition* (¿Qué hace a la superdotación? Reexaminando una definición) donde expone su modelo de los tres componentes. Ésta y posteriores investigaciones

en sujetos creativo-productores han demostrado consistentemente que, aún cuando no hay un único criterio para determinar la superdotación, aquellos que han logrado reconocimiento por sus contribuciones creativas y logros singulares poseen un perfil relativamente bien definido de tres áreas de rasgos<sup>40</sup> que se entrelazan. Estos componentes son (1) habilidad superior al promedio -sin ser necesariamente muy elevada-, (2) compromiso y/o interés con la tarea o actividad, y (3) creatividad. Ninguno de ellos por sí solo define a la superdotación; en la Figura 2.1 se muestra sombreada tal interacción.



**Figura 2.1** Componentes entrelazados de la superdotación.  
(Renzulli, 1999)

<sup>40</sup> RENZULLI, J. S. Op cit. pp. 14-15

### **A. Habilidad superior al promedio:**

- Áreas generales de ejecución: matemáticas, filosofía, religión, ciencias naturales, artes visuales, ciencias sociales, lengua, física, derecho, música y artes escénicas.
- Áreas específicas de ejecución (derivadas de las áreas generales).
- Niveles altos de pensamiento abstracto, razonamiento verbal y numérico, relaciones espaciales, memoria y fluidez verbal.
- Adaptación y ajuste a situaciones nuevas encontradas en el medio externo.
- Automatización de procesos de información: recuperación rápida, precisa y selectiva.
- Aplicación de varias combinaciones de las habilidades generales en una o más áreas especializadas del conocimiento o de ejecución humana.
- Capacidad de adquisición y uso de cantidades mayores de conocimiento formal, tácito, técnico, logístico y estratégico en la resolución de problemas específicos o en la manifestación de áreas especializadas de ejecución.
- Capacidad para diferenciar información relevante e irrelevante asociada a un problema particular o área de estudio o de ejecución.

### **B. Compromiso e interés en la tarea o actividad:**

- Capacidad para altos niveles de interés, entusiasmo, fascinación e involucramiento en un problema particular, área de estudio o forma de expresión humana.
- Capacidad para la perseverancia, tenacidad, determinación, trabajo arduo y práctica dedicada. Autoconfianza, un ego fuerte y la creencia en las propias habilidades para llevar a cabo tareas importantes, liberación de sentimientos de inferioridad, energía para el alto desempeño.

- Habilidad para identificar problemas significativos dentro de áreas especializadas. La habilidad para sintonizar a canales mayores de comunicación y desarrollo innovador dentro de los dominios seleccionados.

- Establecimiento de estándares altos para el trabajo propio; mantenimiento de una apertura a la autocrítica y crítica externa. Desarrollo de un sentido estético de buen gusto, calidad y excelencia sobre el trabajo propio y el trabajo de los demás.

### **C. Creatividad:**

- Fluidez, flexibilidad y originalidad de pensamiento.
- Apertura a la experiencia; receptividad a lo novedoso y diferente (aun irracional) en los pensamientos, acciones y productos propios y de los demás.

- Curiosidad, especulación, espíritu aventurero e inquieto mentalmente; dispuesto a tomar riesgos en pensamiento y acción aún hasta el punto de ser desinhibido.

- Sensible al detalle y a las características estéticas de las ideas y de las cosas; dispuesto a actuar y reaccionar a estimulación externa y a las propias ideas y sentimientos.

Para Renzulli hay diversos tipos de superdotación. Primeramente, concluye que la inteligencia no es un concepto unitario, sino que existen múltiples inteligencias tal como lo propone la teoría triádica de Sternberg. Posteriormente establece que no hay un modo ideal de medir la inteligencia evitando así la práctica tradicional de creer que conociendo el CI de la persona se podrá conocer su inteligencia. Por lo anterior, no es posible una definición unitaria de

la superdotación pero si se pueden analizar dos categorías<sup>41</sup> generales de la misma:

**A. *Superdotación académica.*** Es la superdotación de tipo académica, donde los indicadores principales son el aprovechamiento académico sobresaliente o la obtención de puntuaciones elevadas en los tests de inteligencia (CI) y habilidades mentales o cognitivas. Existe en varios niveles y puede ser detectada por técnicas psicométricas estandarizadas.

Aún cuando existe una correlación positiva entre las puntuaciones de CI y las calificaciones escolares, no se debe concluir que las puntuaciones de los tests son los únicos factores que contribuyen al éxito escolar. Se ha observado que aquellos alumnos que están moderadamente abajo del rango superior (3-5%) de la puntuación requerida para ingresar a los programas especiales para superdotados demuestran claramente que son capaces de realizar trabajo avanzado. De la misma manera, la mayoría de los estudiantes de las principales universidades de Estados Unidos provienen del 20% superior de la población escolar general (en lugar de solamente el 3-5%) y la mayoría de los estudiantes de posgrado de cualquier campo científico tenían CI's entre 110 y 120 (en la escala Stanford-Binet).

ara e inequívocamente

**B. *Superdotación creativo-productiva.*** Ésta describe aquellos aspectos de la actividad humana donde se enfatiza el desarrollo de productos y materiales originales diseñados con un fin y que tienen un impacto en una o más audiencias o poblaciones objetivo. A diferencia del primer

---

<sup>41</sup> RENZULLI, J. S. Op cit. pp. 2-5

tipo de superdotación que tiene que ver con un alto desempeño meramente académico, la creativo-productiva se caracteriza por la aplicación de los conocimientos e información en problemas y en áreas de estudio relevantes para el estudiante.

Renzulli comenta que la investigación científica y la historia misma han mostrado que la superdotación va más allá de lo que revelan los tests tradicionales de inteligencia, aptitudes o aprovechamiento. Son la gente creadora y productiva del mundo, los productores en lugar de los consumidores de conocimiento, los renovadores del pensamiento en todas las áreas de la actividad humana. la que ha sido reconocida como individuos verdaderamente superdotados. Termina diciendo que “la historia no recuerda a las personas que meramente obtuvieron buenas puntuaciones en los tests de CI o aquellos que aprendieron bien sus lecciones”.<sup>42</sup>

*C. Los superdotados y los potencialmente superdotados.* Aunque no es propiamente una tercera categoría, el autor agrega que esta distinción es importante pues la mayoría de las investigaciones se han hecho con sujetos identificados (de acuerdo a una variedad de criterios) como superdotados: podría pensarse entonces que la superdotación es una condición con la que se nace, y no es así. Clara e inequívocamente la investigación actual indica, según Renzulli, que la superdotación *puede ser desarrollada* en algunas personas si ocurre una interacción apropiada entre el sujeto, su medio ambiente y un campo específico de la actividad humana. Por lo tanto, implícito en el concepto de la potencialidad de la superdotación está la idea de que ésta emerge

---

<sup>42</sup> RENZULLI, J. S. Op cit. p. 5



o surge en diferentes momentos bajo distintas circunstancias. Sin este enfoque no habría oportunidad para la identificación de los superdotados con bajo rendimiento escolar, de medios desfavorecidos o de cualquier otra población especial donde no puedan ser identificados mediante los procedimientos psicométricos tradicionales.

**La pirámide de Piirto.** El modelo de la autora comprende cinco niveles<sup>43</sup> que explican la etiología, la manifestación y el desarrollo del talento; esta pirámide (Fig. 2.2) debe emplearse como referencia en la identificación y apoyo del estudiante superdotado de forma individual.

1. *El aspecto genético.* Según Piirto se tienen ciertas predisposiciones genéticas a la superdotación. A medida que el niño crece esta herencia genética se hace más dominante. Sin embargo, en la infancia temprana, el medio ambiente tiene más importancia en dicha etapa que en la adultez.

2. *El aspecto emocional: atributos de personalidad.* La lista de rasgos de personalidad no es discreta ni completa; se trata de los atributos que más convergen en el estudio de personalidad de creadores y adultos talentosos: compulsión, pasión, autodisciplina, intuición, creatividad, curiosidad, apertura a la experiencia, eficacia, voluntad, imaginación, percepción, perfeccionismo, tolerancia hacia la ambigüedad, introspección, resistencia, persistencia, androginia, y aceptación de riesgos.

---

<sup>43</sup> PIIRTO, J. Op cit. pp. 30-35

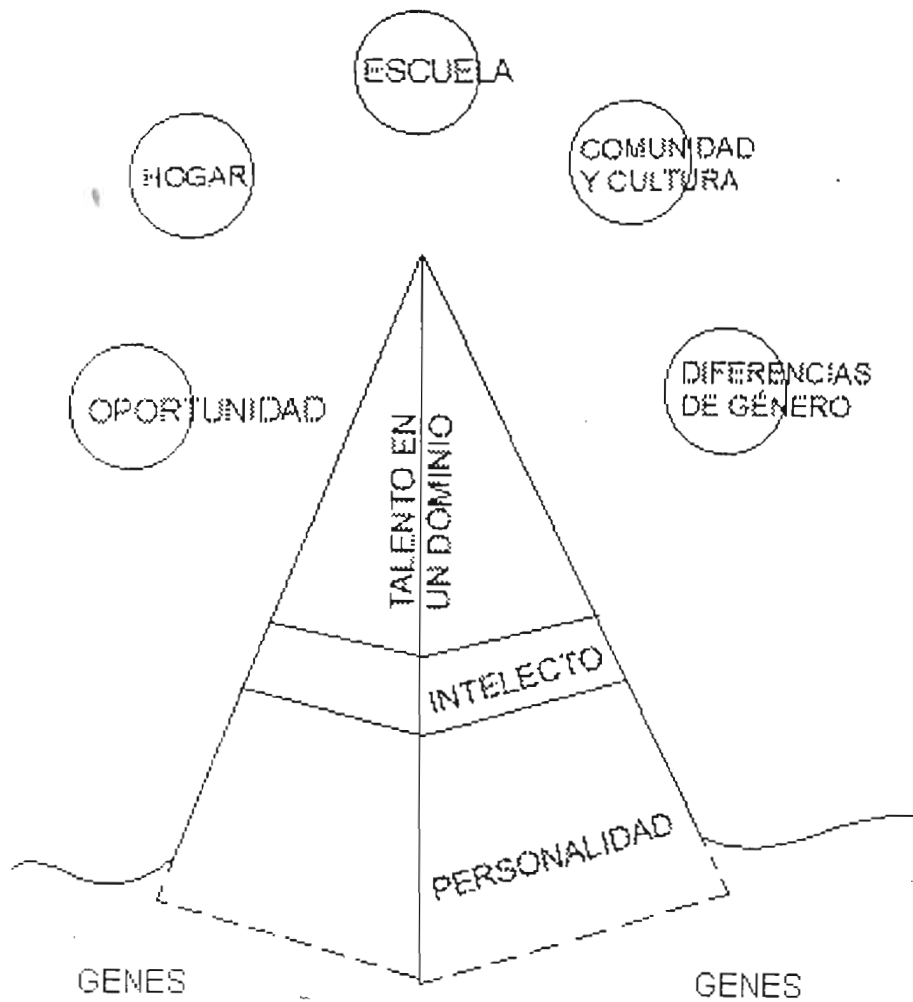


Figura 2.2 Pirámide del desarrollo del talento de Piirto.  
(Piirto, 1994)

2.12 ED 3. *El aspecto cognitivo.* La dimensión cognitiva pondera al CI mínimamente, pues una puntuación alta no es necesaria para la manifestación de la mayoría de los talentos. En su lugar retoma el factor *g* como referencia de funcionalidad en el mundo cotidiano. Esencialmente, debe existir una competencia intelectual mínima necesaria para funcionar en cada campo o dominio.

4. *El aspecto del talento.* En el análisis descriptivo de la superdotación, el talento en sí es absolutamente necesario pero no suficiente para Piirto. La mayoría de los talentos son identificados por ciertas conductas predictivas dentro de dominios que son socialmente reconocidos y valorados. Se pueden manifestar física o mentalmente, y puede haber una multipotencialidad si son más de uno. Cuando esto ocurre, se ha observado que existe una especie de “llamado” o “vocación” para desarrollar generalmente uno sobre los demás, o inclusive el único existente. Por lo tanto, el superdotado debe también poseer la disposición y la perseverancia para desarrollar tal talento contra las adversidades y dificultades que origine. Este “llamado” estaría ubicado en la punta de la pirámide.

5. *El aspecto ambiental.* Está compuesto por cinco factores ambientales que influyen a cualquier individuo. Los tres principales “soles” son un ambiente familiar positivo y enriquecedor (hogar), una comunidad y una cultura que comparta valores compatibles con la institución educativa (comunidad y cultura), y la institución misma (escuela). Los otros dos soles menores son la influencia de género (género) y lo que las oportunidades puedan proveer al talentoso (oportunidad). La presencia o ausencia de los cinco soles hacen, para la autora, la diferencia entre que un talento se desarrolle o se atrofie.

## **2.12 EDUCACIÓN DEL SUPERDOTADO.**

Silva y Ortiz establece que el niño superdotado necesita de una instrucción diferenciada donde “las experiencias educativas ofrecidas sean cualitativamente diferentes de las del programa

de la escuela común. Esto no significa que haya que darles más trabajo del que normalmente se asigna... significa que se contemple aquello que distingue a estos niños: sus necesidades, estilos de aprendizaje y conocimientos, motivación, etc.”<sup>44</sup>

La postura de Benito (2000) es más integral: el proceso educativo debe tener como objetivo optimizar el desarrollo del niño superdotado para que posteriormente pueda elegir según su existencia. Independientemente de los tests de inteligencia, siempre se presentarán diferencias en el ritmo de aprendizaje, en las formas de aprendizaje y en las formas de percepción de la realidad. En el caso de los superdotados, tendrán un desarrollo cognitivo, emocional y social distinta al de la mayoría. “No se trata de hacer adultos excepcionales sino niños felices”.<sup>45</sup> Tanto la identificación temprana de la superdotación intelectual como la adecuada educación especial son fundamentales para garantizar el derecho a la diversidad y a la igualdad de oportunidades.

Para Coriat (1990) los métodos de atención al superdotado son esencialmente de dos tipos: de aceleración (o estudios verticales) y de enriquecimiento (o estudios horizontales). Es importante señalar que cuando son aplicados para un grupo de niños implican automáticamente la segregación. El método de enriquecimiento sería el que mejor funciona pues sus objetivos están más vinculados al sano desarrollo del niño.

---

<sup>44</sup> SILVA Y ORTIZ. M. T. Op cit. p. 124

<sup>45</sup> CENTRO HUERTA DEL REY. Op cit.

Pueden emplearse ambos métodos, pero se debe tener en consideración las desventajas de cada uno. Una aceleración demasiado rápida y repetida puede producir rupturas en las relaciones de amistad y sociales del alumno, haciendo que la adaptación se torne difícil; el enriquecimiento no planificado con madurez puede convertirse en actividad estéril y en una simple ocupación más.

Winner (1996) critica la corriente pedagógica del igualitarismo. Agrega que uno de los argumentos en contra de la educación para superdotados es que *todos* los niños son especiales; no obstante, esta ideología igualitaria denota la ambivalencia sobre la excelencia intelectual. Se debe atender a los estilos de aprendizaje y habilidades académicas propias de los superdotados<sup>46</sup>:

#### A. Estilos de aprendizaje.

- Aprendizaje con instrucción mínima. Aprenden con muy poca ayuda o asesoría de adultos. Meramente necesitan tener acceso a un dominio de conocimiento (que pueden lograr de libros y adultos) y a una persona que conteste sus preguntas persistentes.
- Curiosidad. Muestran una curiosidad intelectual profunda; al encontrarse con un problema persisten hasta quedar satisfechos con la información encontrada.
- Persistencia y concentración. Cuando están interesados en algo exhiben una alta concentración y persistencia en la actividad.
- Energía. Tienen altos niveles de energía que no sólo les permite concentrarse

<sup>46</sup> WINNER, E. Op cit. pp. 28-29

intensamente ante el reto, sino que pueden continuar en una hiperactividad cuando son estimulados de modo insuficiente.

- Consciencia “metacognitiva”. Inusualmente conscientes de sus estrategias para resolver problemas, estos niños las emplean para resolver nuevos problemas que superficialmente parecen no relacionados.
- Intereses obsesivos. Desarrollan intereses casi obsesivos en áreas específicas, y se vuelven expertos en tales dominios.

#### B. *Habilidades académicas.*

- Lectura. Leen para cuando cumplen los cuatro años o aún antes, y aprenden la habilidad con instrucción mínima; comúnmente tienen un nivel de lectura igual al de un niño de sexto grado de educación primaria. Asimismo, completan sus lecturas a gran velocidad.
- Habilidad numérica. Muestran una fascinación por los números y sus relaciones.
- Memoria. Poseen memorias verbales y matemáticas sobresalientes o prodigiosas.
- Razonamiento lógico-abstracto sobresaliente.
- Escritura. Disfrutan de escribir y con frecuencia prefieren la mecanografía a la escritura manual; ésta no es una prioridad por lo que no les preocupa desarrollar una escritura legible.

Finalmente, la autora menciona cuatro razones “buenas en principio” a favor de la educación especial para superdotados:



“Las escuelas norteamericanas tienen estándares bajos (1). Los estándares bajos llevan a un rendimiento bajo (2). Académicamente (así como artística y musicalmente) los niños superdotados frecuentemente manifiestan que la escuela tiene poca o nula participación en el desarrollo de sus habilidades y capacidades (3). Aquellos niños superdotados de medios desfavorecidos sufren aún más las consecuencias de la falta de programas educativos especiales (4).”<sup>47</sup>

El primer propósito de la educación especial para Renzulli es ofrecer a los jóvenes el máximo de oportunidades para su auto realización a través del desarrollo y expresión de una área o combinación de ellas donde se pueda presentar un potencial superior. Un segundo propósito será incrementar el suministro de la sociedad de personas que ayudarán a resolver los problemas de la civilización contemporánea al convertirse en productores de conocimiento y arte en lugar de meros consumidores de información existente.

Renzulli (1999) establece que estas dos finalidades de auto realización y contribución a la sociedad son congruentes con las filosofías democráticas de la educación, que ambas son altamente interactivas entre ellas y mutuamente apoyadas. Finaliza diciendo que en esta época donde el conocimiento se expande casi en proporciones geométricas, sería inteligente considerar un modelo que se concentrara en cómo los alumnos más hábiles accedan y hagan uso de la información en vez de estudiar como lo acumulan y lo almacenan.

<sup>47</sup> WINNER. E. Op cit. pp. 243-244

Para Piirto (1999) los niños superdotados pueden o no llegar a ser productores de conocimientos, creadores o innovadores, pero deben recibir una educación tal que les provea con las bases para llegar a ser ese tipo de adultos. Estos niños no tienen mayor obligación que cualquier otro niño de convertirse en futuros líderes o genios de clase mundial; se les debe dar la oportunidad de ser ellos mismos. La educación que reciban debe concentrarse en desarrollar las habilidades del niño en dominios específicos. Si el niño que lee mucho se convierte en novelista o poeta, o el que colecciona en científico, serán decisiones que él mismo tome en la adultez. De igual manera, establece que se debe procurar un servicio de orientación sobre los asuntos que frecuentemente enfrentan estos niños y adolescentes:

Agresividad, aburrimiento genuino, delincuencia, depresión (clínica, existencial, suicida), deserción escolar, asuntos de género, introversión, manejo de la intuición, llenar las expectativas de los demás (narcisismo y sobre exigencia parental), motivación, hiperexcitabilidad, relaciones interpersonales, perfeccionismo (experiencias de frustración), sobredesempeño, auto-estima y auto-concepto, estrés, identidad sexual y bajo rendimiento.

### **2.13 LEGISLACIÓN ACTUAL SOBRE EL ESTUDIO Y EDUCACIÓN DE LOS SUPERDOTADOS.**

**Antecedentes legales en México.** Aunque en México no se ha impulsado una educación diferenciada oficial para los superdotados, sí existe el sustento jurídico para su atención en la Ley General de Educación (LGE), promulgada el 12 de julio de 1993 y publicada en el Diario Oficial

de la Federación el 13 de julio de 1993. En el capítulo cuarto de dicha ley se especifican los tipos y modalidades del Sistema Educativo Nacional -de acuerdo al principio de integración educativa- donde se incluye a este sector de la población estudiantil en los siguientes artículos<sup>48</sup>:

“**Artículo 39 (LGE).** En el sistema educativo nacional queda comprendida la educación inicial, la educación especial y la educación para adultos. De acuerdo con las necesidades educativas específicas de la población, también podrá impartirse educación con programas o contenidos particulares para atender dichas necesidades.”

“**Artículo 41 (LGE).** La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social... Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a los alumnos con necesidades específicas de educación.”

El Proyecto General para la Educación Especial en México señala el principio de

---

<sup>48</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2000). *Ley General de Educación*. México. Internet: <http://www.sep.gob.mx/documentosof2/leyes/leygeneral/leygeneral.html>

integración educativa<sup>49</sup> mediante el cual ha reorganizado los servicios educativos de educación especial en dos alternativas: los Centros de Atención Múltiple (CAM) y las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en las escuelas regulares.

Los CAM ofrecen intervención temprana, educación básica (preescolar y primaria) y capacitación laboral para niños y jóvenes con discapacidad. Las USAER son instancias que ofrecen apoyos teóricos y metodológicos necesarios para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales; lo anterior en el ámbito de la escuela regular y mediante diversas estrategias pedagógicas y didácticas.

Hasta 1993 las unidades de atención a niños con capacidades sobresalientes (CAS) impulsaban actividades de enriquecimiento curricular para los alumnos que mostraran un rendimiento académico de excelencia, y así propiciar un desarrollo de mayor profundidad académica con estrategias didácticas específicas. A partir de marzo de ese año las unidades CAS desaparecieron para integrarse a las USAER.

La población atendida y diagnosticada con aptitudes sobresalientes en el nivel primaria, así como los centros o unidades de servicio CAS en el país se muestran en la Tabla 2.2.

---

<sup>49</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2000). *Proyecto General para la Educación Especial en México*. México. Internet: [http://www.scp.gob.mx/EducacionEspecial/Proyecto\\_Gral\\_Educ\\_Esp\\_Mexico.htm](http://www.scp.gob.mx/EducacionEspecial/Proyecto_Gral_Educ_Esp_Mexico.htm)

<b>Tabla 2.2 Población y unidades CAS en México.</b>				
<i>Concepto en educación especial:</i>	1996	1997	1998	1999
Población atendida con aptitudes sobresalientes		9 386	9 104	9 300
Unidades CAS	60	38	33	30

Fuente: Secretaría de Educación Pública, 1999

**Antecedentes legales en Estados Unidos de América.** El gobierno federal, a través de la Oficina de Educación, ha desarrollado tres iniciativas de ley para la definición de los niños y jóvenes con capacidades y aptitudes superiores. El Reporte Marland<sup>50</sup> fue la primera iniciativa planteada por el entonces Secretario de Educación Sidney Marland al Congreso Norteamericano en 1971; titulado “Educación de los Superdotados y Talentosos” establece la siguiente definición:

“**Ley Pública 91-230.** Los niños superdotados y talentosos son aquellos identificados por personas calificadas profesionalmente, y que por virtud de habilidades sobresalientes, son capaces de alto desempeño. Éstos son niños que requieren programas educativos diferenciados y/o servicios más allá de los que normalmente provee el programa escolar regular con el fin de lograr su contribución a sí mismos y a la sociedad.”

<sup>50</sup> MARLAND, S. (1971). *Education of the Gifted and Talented: Report to the Congress of the United States by the U. S. Commissioner of Education*. U. S. Government Printing Office, E. U. A. pp. 5-6

“Los niños capaces de alto desempeño incluyen aquellos con aprovechamiento demostrado y/o habilidad potencial en cualquiera de las siguientes áreas, en forma aislada o en combinación: (a) habilidad intelectual general, (b) aptitud académica específica, (c) pensamiento productivo o creativo, (d) habilidad para el liderazgo, y (e) habilidad psicomotora. Se puede asumir que la utilización de estos criterios para la identificación del superdotado y talentoso abarque un mínimo del 3 al 5 por ciento de la población escolar.”

En 1988 el Congreso Norteamericano aprobó la ley de Jacob K. Javits sobre la educación de los estudiantes superdotados y talentosos, bajo la Ley de Educación Primaria y Secundaria, Título IV. Posteriormente, en 1994, se ampliaron los estatutos de dicha ley para incluir financiamiento a proyectos, entrenamiento y capacitación, y finalmente patrocinio al Centro Nacional de Investigación sobre los Superdotados y Talentosos de la Universidad de Connecticut. La Ley Javits define a los estudiantes con capacidades y aptitudes sobresalientes como:

“Los niños y jóvenes que den evidencia de alto desempeño y capacidad en áreas tales como la intelectual, creativa, artística, o de capacidad de liderazgo, o en áreas académicas específicas, y que requieran servicios o actividades que ordinariamente no son ofrecidos por la escuela con la finalidad de desarrollar al máximo tales capacidades”.<sup>51</sup>

---

<sup>51</sup> U. S. OFFICE OF EDUCATION (2000). *Jacobs K. Javits Gifted and Talented Students Education Program*, E. U. A. Internet: [http://www.ed.gov/prog\\_info/Javits/brochure.html](http://www.ed.gov/prog_info/Javits/brochure.html)



En 1991 se propuso una revisión a la Ley Javits y en 1993 se publicó el reporte correspondiente titulado "Excelencia Nacional: Un Estudio Para el Desarrollo del Talento en América", elaborado por Patricia O'Connell-Ross de la Oficina de Estados Unidos para la Investigación y Mejoramiento Educacional:

**"Una definición de los niños con talento excepcional.** Las neurociencias y la psicología cognitiva nos han dado nuevas pautas sobre lo que significa para los niños y jóvenes ser excepcionalmente talentosos, y que requieren de nosotros el desarrollo de una nueva definición para esta población. El término 'superdotado' connota un poder maduro más que una habilidad desarrollable, y por lo tanto, es contrario a las investigaciones recientes realizadas con estos niños. La siguiente definición, basada en la definición empleada en la Ley Federal Javits para la educación de los superdotados y talentosos, refleja el conocimiento y pensamiento actual.

Los niños y jóvenes con talento sobresaliente desempeñan o muestran el potencial para desempeñarse en niveles altos de aprovechamiento cuando se les compara con otros de su misma edad, trayectoria o medio ambiente. Estos niños o jóvenes exhiben una capacidad de desempeño superior en áreas intelectuales, creativas y/o artísticas, poseen una capacidad de liderazgo inusual, o sobresalen en campos académicos específicos. Requieren servicios o actividades que no son ordinariamente proveídas por las escuelas.

Los talentos sobresalientes están presentes en los niños y jóvenes de todos los grupos culturales, de cualquier estrato socioeconómico, y en todas las áreas de actividad humana.”<sup>52</sup>

**Antecedentes legales en la Comunidad Europea.** La Recomendación 1248 aprobada en 1994 por la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa especifica la detección de las necesidades especiales de estos niños a nivel preescolar.

Para el caso de España, el Real Decreto del Ministerio de Educación Español número 696 expedido en 1995, establece la realización de un proceso de identificación de alumnos con necesidades de educación especial surgidas por superdotación intelectual. Esta misma disposición apoya tal iniciativa científica constituyendo la Sociedad Española para el Estudio de la Superdotación con sede en la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid.

Asimismo, las Ordenes del 24 y 26 de abril de 1996 señalan la adecuada respuesta educativa para los alumnos con superdotación intelectual y el procedimiento para flexibilizar la duración del periodo de escolarización obligatoria, respectivamente.

---

<sup>52</sup> U. S. OFFICE OF EDUCATION (1993). *National Excellence: A case for developing America's Talent*. Office of Educational Research and Improvement, E. U. A. pp. 56-57

## **CAPÍTULO 3**

### **METODOLOGÍA**

### **3.1 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.**

#### **GENERAL.**

- Integrar un perfil de personalidad y determinar la capacidad intelectual de adolescentes hombres y mujeres de nivel medio superior de la Universidad Vasco de Quiroga con capacidades y aptitudes superiores.

#### **PARTICULARES.**

- Configurar el perfil de personalidad del adolescente de nivel medio superior con capacidades y aptitudes superiores que permita a orientadores, docentes, directivos y padres de familia un apoyo psicopedagógico adecuado y eficiente.

- Encontrar las escalas del MMPI-A predominantes en el adolescente de nivel medio superior con capacidades y aptitudes superiores.

- Determinar la capacidad intelectual del adolescente de nivel medio superior con capacidades y aptitudes superiores.

### 3.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

¿Cuál es la personalidad y la capacidad intelectual de los adolescentes hombres y mujeres estudiantes de nivel medio superior de la Universidad Vasco de Quiroga con capacidades y aptitudes superiores?

### 3.3 HIPÓTESIS.

**Hipótesis de investigación  $H_1$  :** Existe diferencia estadísticamente significativa entre el perfil de personalidad MMPI-A del adolescente mexicano promedio y el del adolescente mexicano con capacidades y aptitudes superiores.

**Hipótesis nula  $H_0$  :** No existe diferencia estadísticamente significativa entre el perfil de personalidad MMPI-A del adolescente mexicano promedio y el del adolescente mexicano con capacidades y aptitudes superiores.

**Hipótesis alterna  $H_a$  :** Existe diferencia estadísticamente significativa entre solamente algunas escalas del perfil de personalidad MMPI-A del adolescente mexicano promedio y el del adolescente mexicano con capacidades y aptitudes superiores.

### 3.4 IDENTIFICACIÓN DE VARIABLES.

#### **Variables independientes $V_i$ :**

- **$V_i$  1:** Capacidades y aptitudes superiores.
- **$V_i$  2:** Perfil de personalidad MMPI-A del adolescente mexicano promedio.

#### **Variables dependientes $V_d$ :**

- **$V_d$  1:** Perfil de personalidad MMPI-A del adolescente mexicano con capacidades y aptitudes superiores.
- **$V_d$  2:** Capacidad intelectual del adolescente mexicano con capacidades y aptitudes superiores.

### 3.5 DEFINICIÓN Y CATEGORIZACIÓN DE VARIABLES.

#### **VARIABLES INDEPENDIENTES $V_i$ :**

- **$V_i$  1: Capacidades y aptitudes superiores.** Se define como un aprovechamiento académico igual o superior al percentil 95 en términos del promedio general de calificaciones del semestre anterior al que cursan los sujetos de estudio al momento de la administración del material psicométrico (Tabla 3.1).

<b>Tabla 3.1</b> Aprovechamiento académico sobresaliente ( $V_i$ 1).	
<i>Indicador:</i>	<i>Categoría:</i>
Promedio $\geq$ percentil 95	única

*Definición de percentil.*<sup>57</sup> En un grupo de datos organizados en forma serial y en orden de magnitud, el percentil es el punto o valor en la serie debajo del cual cae el porcentaje del grupo indicado por un miembro específico (por ejemplo, el décimo percentil será el punto o valor bajo el cual cae el 10% del grupo y encontrándose por arriba el 90% restante). Para calcularlo se utiliza el método de interpolación lineal (cálculo aritmético) o mediante el método gráfico (intersección de la ojiva) donde es posible determinar el valor de la abscisa ( $x$ ) correspondiente a un valor percentil ( $y$ ), o determinar el rango percentil ( $y$ ) correspondiente a un valor de la abscisa ( $x$ ).

•  **$V_i$  2: Perfil de personalidad MMPI-A del adolescente mexicano promedio.** Para la estandarización de la prueba MMPI-A en México se integró una muestra normativa de 1904 hombres y 2146 mujeres; el perfil de personalidad obtenido describe al adolescente típico mexicano de 14 a 18 años de edad, con un nivel de escolaridad medio y medio superior, sin evidencia de psicopatología y con buena adaptación general, tal como se expone en el punto 2.7 “Perfil de personalidad del adolescente mexicano” del marco teórico. Las medias y desviaciones estándar de las escalas básicas de validez y clínicas del inventario se encuentran en la Tabla 3.2. mientras que las de contenido y suplementarias en la Tabla 3.3.

<sup>57</sup> WARREN, H. C. (1934). *Dictionary of Psychology*. Houghton Mifflin Company, E. U. A. p. 196



*Definición de media aritmética.*<sup>58</sup> Es una medida de tendencia central; la media aritmética de cierto número de cantidades es la suma de sus valores dividido por su número. Para tal cálculo se designa  $N$  como número de observaciones,  $X$  valor de cada observación, y  $\mu$  media aritmética o simplemente media (para diferenciar la media poblacional de la media de la muestra se emplea la letra griega mu " $\mu$ " para la primera y el símbolo  $\bar{x}$  para la segunda):

$$\mu = \frac{\sum_{i=1}^n X_i}{N}$$

*Definición de desviación típica o estándar.*<sup>59</sup> Es una medida de dispersión; se trata de la raíz cuadrada de la varianza. Es el promedio de desviación de las puntuaciones con respecto a la media. Se expresa en las unidades originales de medición de la distribución y se interpreta en relación a la media (hacia abajo o arriba).

Cuanto mayor es la dispersión de los datos alrededor de la media, mayor es la desviación estándar (para diferenciar la desviación estándar de la población de la desviación estándar de la muestra se utiliza la letra griega sigma " $\sigma$ " para la primera y " $s$ " para la segunda):

---

<sup>58</sup> PORTUS GOVINDEN. L. (1988). *Curso práctico de Estadística*. McGraw-Hill. México. p. 80

<sup>59</sup> HERNÁNDEZ SAMPIERI. R., et al. (1991). *Metodología de la investigación*. Ed. McGraw-Hill. México. p. 362

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum (x - \bar{x})^2}{N}}$$

**Tabla 3.2** Medias y desviaciones estándar ( $V_i$  2) para las escalas básicas de validez y clínicas del MMPI-A de la población adolescente mexicana.

<i>Escala:</i>	Hombres ( $N=1904$ )		Mujeres ( $N=2146$ )	
	$\mu$	$\sigma$	$\mu$	$\sigma$
INVAR	4.18	2.15	3.94	1.99
INVER	9.29	1.68	9.12	1.61
F <sub>1</sub>	3.74	3.03	3.37	2.70
F <sub>2</sub>	6.21	4.56	5.37	4.10
F	9.95	6.79	8.75	6.15
L	4.23	2.43	4.23	2.36
K	13.72	4.55	13.33	4.66
1 (Hs)	7.58	4.10	8.65	4.83
2 (D)	19.94	4.89	22.12	5.33
3 (Hi)	20.14	5.18	21.87	5.40
4 (Dp)	17.98	5.10	18.07	5.33
5 (Mf)	20.07	3.35	25.05	3.33
6 (Pa)	11.18	4.12	11.87	3.94
7 (Pt)	16.62	7.89	17.85	8.44
8 (Es)	20.80	10.41	20.24	10.64
9 (Ma)	20.66	4.62	20.50	4.58
0 (Is)	25.56	7.79	25.99	8.23

**Tabla 3.3** Medias y desviaciones estándar ( $V_i$ , 2) para las escalas de contenido y suplementarias del MMPI-A de la población adolescente mexicana.

<i>Escala:</i>	Hombres ( $N=1904$ )		Mujeres ( $N=2146$ )	
	$\mu$	$\sigma$	$\mu$	$\sigma$
ANS-A	7.24	4.07	7.99	4.50
OBS-A	6.68	3.14	7.04	3.17
DEP-A	7.52	4.55	8.39	4.95
SAU-A	7.53	4.60	7.98	5.16
ENA-A	5.73	3.42	5.55	3.66
DEL-A	4.55	3.13	4.18	3.07
ENJ-A	7.77	3.34	8.29	3.35
CIN-A	13.11	3.99	12.27	4.14
PCO-A	9.29	3.69	7.20	3.39
BAE-A	4.96	3.29	5.06	3.66
ASL-A	4.96	2.66	4.71	2.71
ISO-A	9.04	4.06	8.74	4.19
FAM-A	9.07	5.38	9.45	5.83
ESC-A	5.72	3.16	4.74	3.06
RTR-A	8.68	4.35	8.00	4.37
MAC-A	21.92	4.15	20.24	3.98
RPAD-A	3.10	2.16	2.43	1.94
TPAD-A	15.75	4.11	14.98	3.99
INM-A	12.93	5.81	11.03	5.81
A-A	13.69	7.15	15.25	7.72
R-A	14.70	4.05	15.47	3.67

## VARIABLES DEPENDIENTES $V_d$ :

•  $V_d$  1: **Perfil de personalidad MMPI-A del adolescente mexicano con capacidades y aptitudes superiores.** Se calculan la media y desviación estándar para cada escala del inventario a partir de las puntuaciones naturales obtenidas por la muestra de estudio (agrupados por sexo). Se crean dos categorías para el análisis comparativo: existe diferencia estadísticamente significativa y no existe diferencia estadísticamente significativa (Tabla 3.4).

**Tabla 3.4** Categorización para determinar diferencia significativa en las escalas del MMPI-A mediante la prueba  $z$ .

<i>Indicador:</i>	<i>Categoría:</i>
$z_x > +1.96$	Existe diferencia estadísticamente significativa
$z_x < -1.96$	significativa
$z_x \leq +1.96$	No existe diferencia estadísticamente significativa
$z_x \geq -1.96$	significativa

•  $V_d$  2: **Capacidad intelectual del adolescente mexicano con capacidades y aptitudes superiores.** Los parámetros para evaluar dicha capacidad son tres: el rango y diagnóstico de capacidad intelectual en el test de Matrices Progresivas de Raven en su escala general (Tabla 3.5), el coeficiente intelectual en la escala de Wechsler (Tabla 3.6) y la edad mental.

**Tabla 3.5** Rango y diagnóstico de la capacidad intelectual de acuerdo al test de Matrices Progresivas de Raven (escala general).

<i>Rango:</i>	<i>Diagnóstico:</i>	<i>Percentil:</i>	<i>Subrangos:</i>
I	Intelectualmente superior	> 95	
II	Superior al término medio	≥ 75	II+ si el percentil es > 90
III	Término medio	50	III+ si el percentil es > 50 III- si el percentil es < 50
IV	Inferior al término medio	≤ 25	IV- si el percentil es ≤ 10
V	Deficiente mental	≤ 5	

**Tabla 3.6** Taxonomía de la puntuación total de CI en la escala Wechsler para adultos.

<i>Puntuación total del CI:</i>	<i>Categoría:</i>
≤ 29	Deficiente mental profundo
30 - 49	Deficiente mental medio
50 - 69	Deficiente mental superficial
70 - 79	Limitrofe
80 - 89	Subnormal
90 - 109	Normal
110 - 119	Normal brillante
120 - 129	Superior
> 130	Muy superior

### **3.6 TIPO DE INVESTIGACIÓN.**

Esta es una investigación no experimental de tipo exploratoria. En este tipo de estudio no se manipulan deliberadamente las variables independientes porque los sujetos de estudio ya pertenecían a un nivel determinado de dicha variable por autoselección; el objetivo de la investigación no experimental es “observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos.”<sup>60</sup> Los estudios exploratorios se realizan cuando se examina un tema de investigación poco estudiado o que no se había abordado antes; su objetivo es “aumentar el grado de familiaridad con fenómenos relativamente desconocidos.”<sup>61</sup>

### **3.7 IMPORTANCIA DEL ESTUDIO.**

En la actualidad hay una escasa investigación en nuestro país orientada al estudio de la superdotación. El sistema educativo nacional contempla sólo la atención a nivel básico con grupos de actividades de enriquecimiento, generalmente coordinados por profesionales de la educación especial para trastornos de aprendizaje y no en el área de la superdotación. No se contempla el seguimiento de estos niños en niveles medio y medio superior por lo que no existe información que fundamente su orientación y apoyo psicopedagógico.

---

<sup>60</sup> HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., et al. Op cit. p. 189

<sup>61</sup> Idem. p. 59

3.9 Con este estudio se pretende contribuir al estudio de la personalidad de este grupo de adolescentes y así conocer la dinámica psicológica subyacente a sus atributos intelectuales y/o aptitudes artísticas. De acuerdo a Coriat, la previsión del futuro intelectual y/o artístico es más viable durante la adolescencia que en la niñez; Cattell, por otra parte, menciona que una predicción válida del éxito del futuro de un niño ha de considerar su estado cognoscitivo actual, así como su personalidad, sus motivaciones al aprendizaje y no solamente un CI.

3.10 Se resume la importancia de este estudio en que el desarrollo sostenido de las capacidades y aptitudes del adolescente sobresaliente requiere que todos aquellos que participan en su formación, en especial su institución educativa, faciliten su evolución intelectual y/o artística a partir de una identificación positiva temprana.

### **3.8 DISEÑO.**

El diseño que sigue este estudio es transeccional descriptivo. De acuerdo con la dimensión temporal en la que se recolectan los datos el diseño es transeccional porque tal recolección ocurre en un solo momento. El objetivo es “analizar cuál es el nivel o estado de una o diversas variables en un momento dado”<sup>62</sup>; el reporte de la medición de estas variables en forma individual o en una sola muestra es lo que le da el carácter de descriptivo.

---

<sup>62</sup> HERNÁNDEZ SAMPIERI. R., et al. Op cit. p. 191.



### 3.9 UNIVERSO.

La población de estudio la componen los hombres y mujeres estudiantes del segundo y tercer año de la preparatoria propedéutica (campus Sto. Tomás Moro), en el ciclo escolar 1999-2000, de la Universidad Vasco de Quiroga en Morelia, Michoacán.

### 3.10 MUESTRA Y MUESTREO.

La muestra tuvo este criterio de inclusión: todos los alumnos y alumnas con promedio general de calificaciones igual o superior al percentil 95 en el semestre anterior y en la generación correspondiente.

El muestreo es no probabilístico. En este tipo de muestras no probabilísticas o dirigidas, “la elección de los sujetos no depende de que todos tienen la misma probabilidad de ser elegidos, sino de la decisión de un investigador o grupo de encuestadores”<sup>63</sup> en función al planteamiento del problema de investigación.

### 3.11 INSTRUMENTOS.

- Entrevista.

<sup>63</sup> HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., et al. Op cit. p. 231



- Inventario multifásico de la personalidad Minnesota para adolescentes MMPI-A.
- Test de Matrices Progresivas para la medida de la capacidad intelectual de Raven, escala general.
- Escala de inteligencia para adultos WAIS-Español.

### 3.12 DESCRIPCIÓN DE INSTRUMENTOS.

- **Entrevista.** La entrevista individual con los sujetos seleccionados consistió en una conversación dirigida para completar la información de un formato previamente elaborado. Este formato-guía está organizado en datos generales, historial académico, estructura familiar y ajuste actual (ver Anexo I).

- **Inventario multifásico de la personalidad Minnesota para adolescentes MMPI-A.**

Creado por los psicólogos norteamericanos S. R. Hathaway y J.C. McKinley de la Universidad de Minnesota en 1943, la primera versión de este cuestionario de personalidad (MMPI) constaba de 566 frases a las que el sujeto debe contestar V (verdadero), F (falso) o No sabría que contestar.

tipo experimental en esta etapa de

J. N. Butcher y colaboradores integraron el comité de la Universidad de Minnesota para el Proyecto MMPI-A el cual fue publicado por primera vez en los Estados Unidos en 1992; en este mismo año se publicó la nueva versión del inventario para adultos, el MMPI-2. La adaptación del MMPI-A para México realizada en 1998 estuvo a cargo de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, bajo la dirección de la Dra. Emilia Lucio Gómez-

Maqueo y colaboradores.<sup>64</sup>

Al igual que el MMPI y el MMPI-2, el MMPI-A es un instrumento de 478 preguntas que permite explorar y evaluar una serie de áreas de personalidad en adolescentes de 14 a 18 años de edad. La reducción y distribución del número de preguntas permite que se puedan obtener las puntuaciones correspondientes a las escalas básicas de validez (8) y clínicas (10) con tan solo las primeras 350. Los otros dos grupos de escalas por las que se integra la prueba son las de contenido (15) y suplementarias (6).

La principal utilidad del MMPI-A es la de indicar la probabilidad de que el adolescente examinado exhiba ciertas conductas o experimente ciertos problemas. Se codifica un perfil (por separado para varones y mujeres) a partir de la conversión de las puntuaciones naturales en puntuaciones *T*; para la interpretación únicamente se utilizan éstas últimas.

Una elevación clínicamente significativa se define como una puntuación  $T > 65$ , a excepción de las escalas INVAR e INVER donde las puntuaciones superiores a 65 no se consideran significativas por ser de tipo experimental en esta etapa del inventario; para que así lo fueran tendrían que ser valores igual o mayores a 75. Las puntuaciones promedio de  $T < 55$  en las escalas de contenido sugieren que el adolescente no avala los síntomas o problemas de la escala como algo relevante en su autodescripción. Lo anterior puede ser una caracterización precisa o indicar una

---

<sup>64</sup> LUCIO, E. Op cit.

falta de voluntad para reconocer y admitir los problemas, o puede bien indicar un desconocimiento de dichos problemas.

Estas elevaciones significativas indican una alta probabilidad de que las características o descriptores asociados con la(s) escala(s) se manifiesten en el adolescente. El rango entre  $T$  60 y  $T$  64 se considera moderadamente elevado, y por lo tanto se podrán hacer interpretaciones pero no con la misma confiabilidad que el delimitado por  $T \geq 65$ . Cabe hacer notar que no todas las características correlacionadas con las escalas podrán aplicarse a un adolescente en particular.

#### *A. Escalas de validez básicas:*

(?) No podría decir. Es el número total de reactivos que el adolescente no contestó o que marcó como  $V$  y  $F$  a la vez; no es una escala formal del inventario ya que no se compone de un número fijo de reactivos.

**F - Infrecuencia.** Las elevaciones en esta escala (de la cual  $F_1$  y  $F_2$  forman parte) muestran al adolescente que se presenta a sí mismo en una situación desfavorable por la presencia de algún desajuste grave, una tendencia a ser exageradamente ingenuo, a responder descuidadamente o de modo inconsistente, o bien a responder falsamente exagerando la sintomatología.

**L - Mentira.**

**K - Defensividad.**

Las elevaciones en las escalas L y K señalan la tendencia a negar fallas o debilidades relativamente menores así como una actitud defensiva del adolescente, respectivamente.

**B. Escalas de validez adicionales:**

$F_1$  - Infrecuencia de la primera parte.

$F_2$  - Infrecuencia de la segunda parte.

La diferencia entre la puntuación de la escala  $F_1$  y  $F_2$  muestra un cambio de actitud hacia la prueba en etapas posteriores de la aplicación.

**INVAR** - Inconsistencia de las respuestas variables.

**INVER** - Inconsistencia de las respuestas verdaderas.

Las elevaciones en **INVAR** e **INVER** indican la tendencia del adolescente a responder a los reactivos de manera inconsistente y contradictoria.

**C. Escalas clínicas:**

**1 Hs** - Hipocondriasis. Las puntuaciones altas señalan preocupación por la salud y las enfermedades, siendo comunes las elevaciones moderadas (puntuaciones  $T'$  de 60 a 64) en adolescentes con enfermedades crónicas. Para el caso de las mujeres, estas elevaciones pueden ser indicadores de problemas familiares, como desacuerdos con los padres y dificultades financieras.

**2 D** - Depresión. Las elevaciones representan un índice de insatisfacción general con la propia vida que incluye sentimientos de falta de motivación, desesperanza y moral pobre. En la muestra normativa mexicana las puntuaciones altas también describían culpa, timidez, autocrítica y una actitud introspectiva. Siendo una medida para la depresión, se asocian ideas y conductas suicidas, así como periodos de depresión clínica.

**3 Hi** - Histeria. Cuando la escala 3Hi es la más elevada en adolescentes normales, se le relaciona con niveles altos de inteligencia, desempeño y nivel socioeconómico. Las áreas de contenido de esta escala incluyen preocupaciones somáticas, negación de problemas y la necesidad de aceptación y aprobación social. Asimismo, se observa la tendencia a expresar ansiedad o estrés por medio de la somatización y síntomas físicos.

**4 Dp** - Desviación psicopática. Los incrementos en la puntuación de esta escala se relacionan con conductas delictivas, problemas de conducta (mentir, hacer trampa, robar, hacer berrinches y agredir) y de adaptación en la escuela. Los sujetos están más propensos a involucrarse en el uso del alcohol u otras drogas.

**5 Mf** - Masculinidad/Femineidad. En el caso de las elevaciones de esta escala en varones, además de indicar la aprobación de patrones inusuales de intereses típicamente femeninos, también se relaciona con niveles mayores de inteligencia, mejores calificaciones y mejor adaptación escolar que aquellos hombres cuya misma escala era la más baja del perfil. Las adolescentes que presentan elevaciones manifiestan intereses inusuales, considerados como masculinos o machistas, y por lo

tanto debe considerarse la influencia cultural para su interpretación. Se les describe, además, como probablemente opositoristas, con poco control de enojo, taciturnas, mentirosas y otras conductas agresivas. Los autores recomiendan cautela con las descripciones para adolescentes con puntuaciones elevadas en esta escala ante las inconsistencias encontradas con las versiones y muestras normativas anteriores.

**6 Pa** - Paranoia. Los contenidos de la escala 6Pa están relacionados con ideas de referencia, suspicacia, sentimientos de persecución, rigidez y rectitud moral personal. Las elevaciones moderadas se asocian con hipersensibilidad a la crítica y a las interpretaciones acerca de las actitudes de otros.

**7 Pt** - Psicastenia. La elevación en esta escala describe a adolescentes con autocrítica abierta, ansiedad, tensión, nerviosismo e intranquilidad; para varones en particular se relaciona con poca confianza en sí mismos. Los contenidos de la escala son las quejas físicas, la infelicidad, problemas de concentración, pensamientos obsesivos, ansiedad y sentimientos de inferioridad.

**8 Es** - Esquizofrenia. Las áreas de contenido incluyen procesos de pensamiento delirante, alucinaciones, aislamiento social, trastornos del afecto y la conducta, dificultades para concentrarse e impulsividad. En los varones de la muestra normativa con puntuaciones elevadas en la escala se encuentran conductas esquizoides internalizadas, síntomas psicóticos, baja autoestima y posiblemente antecedentes de abuso sexual.



**9 Ma** - Hipomanía. Se relaciona con el entusiasmo y la energía característica de los adolescentes. No obstante, puntuaciones elevadas indican conductas antisociales o conductas maníacas irracionales; otra asociación es la experiencia con drogas. Se observa igualmente poca motivación para la terapia, pocos deseos de explorar sus sentimientos e insensibilidad a la crítica.

**0 Is** - Introversión social. Los problemas en las relaciones sociales son evaluados por esta escala. Las puntuaciones elevadas se asocian a retraimiento social, baja autoestima, pocos o ningún amigo, timidez, debilidad física, poca coordinación, miedo y depresión.

***D. Escalas de contenido (el sufijo A designa adolescentes):***

**ANS-A** Ansiedad. Sus elevaciones indican la presencia de síntomas de ansiedad, tensión, preocupaciones frecuentes, trastornos del sueño, confusión, problemas para concentrarse e incapacidad para mantenerse ocupados en una tarea. En general evalúa desadaptación general así como síntomas específicos de depresión y somatización.

**OBS-A** Obsesividad. Los valores elevados se relacionan con preocupaciones desproporcionadas, frecuentemente relacionadas con asuntos triviales. En ocasiones estos sujetos no pueden dormir debido a sus preocupaciones, manifiestan dificultad para tomar decisiones y muestran terror ante la necesidad de hacer cambios en sus vidas. Manifiestan que la gente les pierde la paciencia; frecuentemente se arrepienten de lo que han dicho o hecho.

**DEP-A** Depresión. Los adolescentes con puntuaciones elevadas en esta escala presentan

muchos síntomas de depresión. Hay periodos frecuentes de llanto y fatiga; sienten insatisfacción por su vida. Presentan pensamientos autoreprobatorios; no tienen esperanzas sobre el futuro y piensan que la vida no vale la pena ni es interesante. Es posible que exista ideación suicida. Se sienten solos aun cuando están con otras personas. El futuro les parece demasiado incierto para poder planificar seriamente y tienen periodos donde expresan incapacidad para seguir adelante; asimismo, se presenta una tendencia a tomar las cosas con resentimiento.

**SAU-A** Preocupación por la salud. Los adolescentes con elevaciones altas manifiestan muchos problemas físicos que interfieren con el disfrute de actividades extracurriculares y que contribuyen a las ausencias escolares significativas. Estas quejas físicas abarcan problemas gastrointestinales, neurológicos, de los órganos de los sentidos, síntomas cardiovasculares, problemas dermatológicos, dolores y problemas respiratorios. Los adolescentes normales con puntuaciones altas en esta escala se relacionan con mala conducta, pobre desempeño académico y otros problemas escolares.

**ENA-A** Enajenación. Las elevaciones indican una considerable distancia emocional con respecto a otros; creen que tienen una vida difícil y que no le importan a nadie, ni nadie los comprende. Presentan dificultad para sincerarse con otros y se sienten inhibidos cuando tienen que hablar en grupo. No hay aprecio por las opiniones de los demás y no creen que los otros puedan tener simpatía hacia ellos. Sienten que la gente frecuentemente obstaculiza sus intentos por superarse.

**DEL-A** Pensamiento delirante. Los adolescentes con puntuaciones elevadas señalan pensamientos y experiencias extrañas, incluyendo posibles alucinaciones auditivas, visuales y olfativas. De igual manera expresan ideación paranoide; manifiestan una sintomatología y conductas indicadoras de psicosis.

**ENJ-A** Enojo. Las calificaciones elevadas están asociadas a problemas importantes en el control del enojo. Hay referencias de tener problemas considerables por ser irritables e impacientes con los demás; son temperamentales y frecuentemente sienten que tienen que gritar para convencer a alguna persona. No les gusta que los demás los apresuren o se coloquen delante de ellos cuando esperan su turno.

**CIN-A** Cinismo. Se encuentran actitudes misantrópicas en adolescentes con elevaciones en esta escala. Creen que los demás quieren aprovecharse de ellos, por lo que emplean medios injustos para obtener ventajas. Hay una búsqueda de motivaciones ocultas cuando alguien hace algo agradable por ellos: creen que es más seguro no confiar en nadie, pues la gente sólo se hace amigos para utilizarlos.

**PCO-A** Problemas de conducta. Las calificaciones elevadas se asocian con problemas importantes de conducta: les atrae la conducta criminal y sociopática así como relacionarse con grupos de compañeros y amigos que frecuentemente también están en problemas.

**BAE-A** Baja autoestima. Los descriptores de calificaciones altas refieren a las opiniones

que tienen los adolescentes muy negativa acerca de sí mismos. como sentirse poco atractivos, con falta de confianza en sí mismos y sentimientos de inutilidad. Fácilmente ceden ante las presiones de otros y cambian de opinión o desisten en discusiones. No se sienten capaces de planear su propio futuro. Se incomodan cuando los demás dicen cosas agradable de ellos; se confunden fácilmente y son olvidadizos.

**ASL-A Aspiraciones limitadas.** A los adolescentes con puntuaciones altas no les interesa tener éxito en lo que hacen. No les gusta leer ni estudiar; les disgustan las conferencias sobre temas serios y optan por trabajos que les permiten ser descuidados. Les cuesta trabajo empezar algo y desisten rápidamente cuando algo no les resulta bien. Permiten que otras personas resuelvan los problemas y evitan enfrentarse a las dificultades. La escala en sí es una medida de participación limitada.

**ISO-A Incomodidad en situaciones sociales.** Para los adolescentes con elevaciones en la escala ISO-A les es difícil convivir con otros, son tímidos y prefieren estar solos. No les gusta tener gente a su alrededor y frecuentemente evitan a los demás. Tienen dificultad para hacer amigos y no les gusta conocer personas.

**FAM-A Problemas familiares.** Se manifiestan problemas considerables con y entre los padres y con otros miembros de la familia en aquellos sujetos con puntuaciones altas en esta escala. Una comunicación restringida caracteriza a las familias de estos adolescentes. Sienten que los padres los castigan sin ninguna razón, que los tratan como niños y que les disgusta su grupo de

amigos.

**ESC-A Problemas escolares.** Los sujetos con calificaciones altas presentan tanto problemas de conducta como académicos en la escuela, registrándose una desadaptación en general. Las amistades son el único aspecto placentero manifestado; refieren que frecuentemente se aburren y tienen sueño en la escuela.

**RTR-A Rechazo al tratamiento.** Las elevaciones corresponden a actitudes negativas hacia los médicos y profesionales de la salud mental. Son renuentes a hacerse cargo y enfrentar sus problemas o dificultades, además de manifestar muy pocos deseos de discutir sus problemas con los demás.

***E. Escalas suplementarias tradicionales (el sufijo A se refiere a adolescentes):***

**A-A Ansiedad.** Las puntuaciones altas indican angustia, ansiedad, molestias y trastornos emocionales generales. Los sujetos tienden a ser inhibidos y sobrecontrolados, incapaces de tomar decisiones sin vacilación e inseguros. De igual manera, pueden mostrarse conformistas y se alteran fácilmente en situaciones sociales. Por otra parte, los sujetos con puntuaciones bajas tienden a ser enérgicos, competitivos y socialmente abiertos; pueden tener poca tolerancia a la frustración y generalmente prefieren la acción a la contemplación.

**R-A Represión.** Los adolescentes con puntuaciones elevadas tienden a ser convencionales, sumisos y que procuran evadir situaciones displacenteras o desagradables. En contraste, las

puntuaciones bajas indican extroversión, expresividad, desinhibición, informalidad y entusiasmo por la vida; estos adolescentes son emocionales, excitables, agresivos, astutos y dominantes.

**MAC-A** Alcoholismo de MacAndrew revisada. Las puntuaciones altas sugieren la posibilidad de problemas de abuso de alcohol y/o de sustancias; los descriptores refieren a personas socialmente extrovertidas, exhibicionistas y que les gusta correr riesgos. Las puntuaciones bajas señalan introversión, timidez y poca confianza en sí mismo.

**F. Escalas suplementarias nuevas (el sufijo A se refiere a adolescentes):**

**RPAD** Reconocimiento de problemas con el alcohol y/o drogas. Las elevaciones indican cuán extensamente el adolescente reconoce su problema con el uso de alcohol y drogas, así como los síntomas asociados a dicho uso.

**TPAD** Tendencia a problemas con el alcohol y/o drogas. Determina la probabilidad de que el adolescente presente problemas con el alcohol y las drogas a partir de las puntuaciones elevadas.

**INM-A** Inmadurez. Esta escala determina el grado en el que el adolescente exhibe conductas, actitudes y percepciones sobre él mismo y sobre los demás que reflejen inmadurez en términos de estilo interpersonal, complejidad cognoscitiva, consciencia de sí mismo, juicio adecuado y control de impulsos.



• **Test de Matrices Progresivas de Raven para la medida de la capacidad intelectual (escala general).** Es un test factorial no verbal, no manual, libre de influencia cultural para la evaluación del componente lógico inductivo de la inteligencia general (factor g de Spearman).

Se utiliza como instrumento de clasificación educacional, militar, industrial y como test clínico. Ideado por el psicólogo inglés J. C. Raven,<sup>65</sup> apareció por primera vez en 1936 tipificándose y tomando la forma actual en 1938; la que aquí se aplica es una versión revisada de 1956. El rango de edad recomendado para su aplicación es de 12 a 64 años de edad.

La prueba consiste en 60 láminas de figuras geométricas abstractas lacunarias ordenadas en cinco series (A, B, C, D y E) de doce ítems cada una. El sujeto tiene que resolver problemas de completamiento de sistemas de relaciones (matrices), en complejidad creciente. Para lo anterior, el examinado emplea habilidades perceptivas, de observación, comparación y razonamiento analógico para educir la relación o correlación y proveer la solución correcta<sup>66</sup>. El puntaje obtenido en la prueba de Raven se estima de acuerdo a una escala de percentiles para encontrar el rango que por la capacidad intelectual del examinado ocupa dentro de un grupo de cien sujetos de la misma edad.

---

<sup>65</sup> RAVEN, J. C. (1980). *Test de Matrices Progresivas para la medida de la capacidad intelectual. Escala General*. Ed. Paidós, Argentina.

<sup>66</sup> SCHUHFRIED, G. (2000). *Raven's Standard Progressive Matrices (SPM)*. Austria. Internet: <http://www.schuhfried.co.at/c/wts/spm.htm>



• **Escala de inteligencia para adultos Wechsler (WAIS-Español).** Se trata de un examen individual proyectado y adaptado específicamente para la medición y evaluación de la inteligencia en sujetos a partir de los 16 años de edad en términos de un coeficiente intelectual.

La forma inicial de la prueba fue la Escala de Inteligencia Wechsler-Bellevue. Desarrollado por el psiquiatra norteamericano David Wechsler y publicado en 1939, el test está basado en la teoría bifactorial y el factor *g* de Spearman sobre la inteligencia. La modificación que en este estudio se utiliza se publicó en 1981.<sup>67</sup> A partir de las subescalas que componen a la prueba se obtienen tres puntuaciones: un CI verbal, un CI de ejecución y un CI total en referencia al grupo de edad del sujeto.

Cada subtest tiene contenidos homogéneos y sus elementos están dispuestos según el grado de dificultad de menor a mayor; siguiendo el orden de aplicación, los componentes son:

- *Subescalas verbales:* (1) información, (2) comprensión, (3) aritmética, (4) semejanzas, (5) retención de dígitos y (6) vocabulario.
- *Subescalas de ejecución:* (1) claves, (2) figuras incompletas, (3) diseño con cubos, (4) ordenación de dibujos y (5) composición de objetos.

---

<sup>67</sup> WECHSLER, D. (1981). *Manual para la Escala de Inteligencia para Adultos WAIS-Español*. Ed. El Manual Moderno. México.

### **3.13 ESCENARIO.**

La administración del material psicométrico tuvo lugar en el aula de idiomas, el taller de dibujo y en la oficina de psicología para tercer grado del campus Sto. Tomás Moro (calle Taximaroa #62, colonia Félix Ireta - Morelia, Michoacán).

### **3.14 PROCEDIMIENTOS.**

Una vez autorizado el proyecto de investigación, se procedió a pedir autorización al directivo del campus Sto. Tomás Moro, Ing. Artemio García, para la entrevista con los alumnos seleccionados y la administración de los diversos tests. Se le entregaron dos copias del proyecto: una para la institución y otra para el departamento de psicología del plantel, concretamente para solicitar el apoyo del psicólogo para tercer grado, Lic. Martha Medellín Fuentes. Habiéndole explicado el proceso de selección de la muestra, se recopilaron entonces las calificaciones finales de todos los grupos del tercer y quinto semestre correspondientes al ciclo escolar 1999-2000. Se ordenaron de mínima a máxima para cada grado y se calcularon percentiles.

Se reunió a todos los alumnos seleccionados por el criterio de la muestra para exponerles el estudio y pedirles su autorización para participar en él. De los 17 que componían la muestra inicial, uno decidió no participar reportando como causa que no tenía interés en la investigación y que carecía de tiempo para la entrevista y las pruebas. Después de especificar a los alumnos que tanto los resultados de las entrevistas como de las pruebas se manejarían confidencialmente y con

fines analíticos, se procedió entonces a la calendarización de eventos. Se establecieron fechas para la entrevista individual, la administración del WAIS (individual), Raven (colectiva) y MMPI-A (colectiva). Concluidas las entrevistas y la aplicación de los materiales psicométricos, se categorizaron y concentraron todos los datos en hojas de cálculo electrónicas con el programa Corel Quattro Pro versión 8.

Posteriormente, se realizaron los cálculos estadísticos de tipo descriptivo y se utilizó la prueba  $z$ <sup>68</sup> para determinar si existía o no diferencia estadísticamente significativa (significante quiere decir que los resultados son improbables que sean producto de un error muestral -cuando la muestra no representa adecuadamente la población de la que fue extraída- al nivel alfa escogido). Esta prueba inferencial se emplea cuando se desea comparar la media de una muestra de estudio ( $\bar{x}$  de  $N$  casos) a la media poblacional ( $\mu$ ) conociendo la desviación estándar ( $\sigma$ ) de dicha población:

$$z = \frac{\bar{x} - \mu}{\sqrt{\sigma_{\bar{x}}}}$$

$$\sigma_{\bar{x}} = \frac{\sigma}{\sqrt{N}}$$

---

<sup>68</sup> HARDYCK, C., PETRINOVICH, L. (1976). *Introduction to Statistics for the Behavioral Sciences*. Ed. W. B. Saunders. E. U. A. pp. 56-61.

donde  $z$  es el grado de desviación de la media muestral respecto a la media poblacional en unidades de error estándar. Se selecciona un nivel de significancia alfa  $\alpha = 0.05$  (donde se calcula un 95% de que ambas medias en realidad difieran significativamente entre sí con un margen de error del 5%). La distribución muestral para las puntuaciones  $z$  es una distribución normal estándar; como es una prueba no direccional (es decir, no sabemos si las diferencias serán mayores o menores en relación con la media poblacional), el valor alfa se divide en dos resultando en 0.025 para cada cola. El valor crítico para una prueba  $z$  de dos colas con un nivel  $\alpha=0.05$  es de  $\pm 1.96$ ; cualquier puntuación  $z$  mayor que 1.96 o menor que -1.96 causará el rechazo de  $H_0$ .

Se integraron los resultados y las conclusiones de la presente investigación. Para la elaboración del documento final se utilizó el procesador electrónico de texto Corel WordPerfect versión 8.

## **CAPÍTULO 4**

### **RESULTADOS**

## 4.1 ANÁLISIS DESCRIPTIVO.

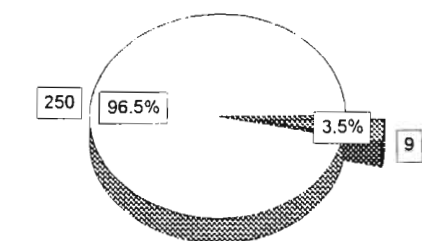
**4.1.1 Estructura y origen de la muestra.** La población estudiantil de segundo y tercer año del campus Sto. Tomás Moro de la Universidad Vasco de Quiroga se estructura de la siguiente forma: en segundo año hay 221 alumnos, de los cuales 132 son mujeres y 89 hombres; en tercer año hay 205: 127 mujeres y 78 hombres. En cuanto a número, predominan entonces las mujeres ( $N=259$ , 60.8%) sobre los hombres ( $N=167$ , 39.2%).

Esta diferencia se mantiene en la muestra; de segundo año, cuatro son mujeres y cinco hombres. mientras que de tercer año cinco son mujeres y dos hombres (Tabla 4.1). Ahora bien, si se analiza la composición desde el porcentaje que corresponde a cada género respecto a su grupo de origen, predominan los varones sobre las mujeres (Figs. 4.1 y 4.2). De manera global, la muestra de 16 estudiantes representa el 3.76% de la población total de ambos grados (Fig. 4.3).

**Tabla 4.1** Relación de la muestra respecto a la población origen según sexo.

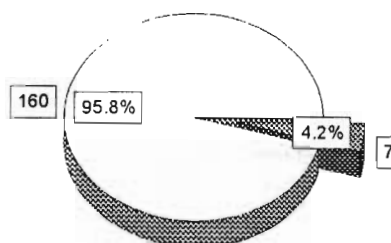
Sexo:	2° año (N):	Muestra:	3° año (N):	Muestra:
Mujeres	132	4 (3.03%)	127	5 (3.94%)
Hombres	89	5 (5.62%)	78	2 (2.56%)
N	221	9 (4.07%)	205	7 (6.50%)

Figura 4.1 Relación de la muestra respecto a su población de origen  
- MUJERES -



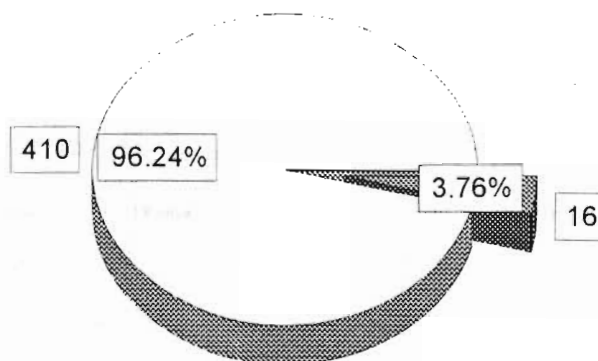
□ Mujeres 2° y 3°    ■ Muestra

Figura 4.2 Relación de la muestra respecto a su población de origen  
- HOMBRES -



□ Hombres 2° y 3°    ■ Muestra

Figura 4.3 Relación de la muestra respecto a su población de origen  
- mujeres y hombres -



□ Población total 2° y 3°    ■ Muestra

En la composición de la muestra integrada se observa una predominancia de los estudiantes de 17 años sobre los de 16 y 18, además de la predominancia del género femenino (Tabla 4.2, Figs. 4.4 y 4.5)



**Tabla 4.2** Composición de la muestra según sexo y edad.

Sexo:	Edad (al administrarse las pruebas)			Total	% en la muestra
	16 años	17 años	18 años		
Mujeres	1	5	3	9	56.25
Hombres	2	2	3	7	43.75
<i>N</i>	3	7	6	16	100

Figura 4.4 Composición de la muestra por edad.

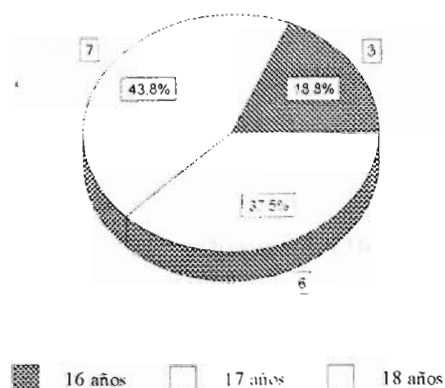
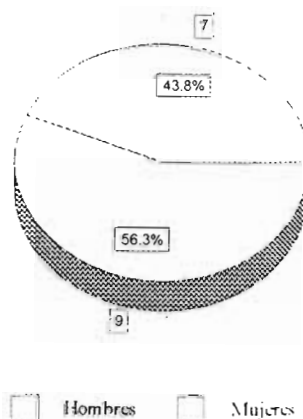


Figura 4.5 Composición de la muestra de acuerdo al sexo.



#### 4.1.2 Historial académico de la muestra.

Atendiendo al promedio general obtenido en educación primaria y secundaria se encontró una diferencia promedio mínima de  $\pm 0.33$  puntos entre hombres y mujeres: en la preparatoria se reduce hasta 0.02 puntos de las mujeres sobre los hombres (Tabla 4.3). Respecto al área propedéutica a escoger (para los alumnos de segundo) y el área ya elegida (por los de tercero), en conjunto predominan aquellos de Económico-Administrativas y Químico-Biológicas, seguidos por los de Físico-Matemáticas, uno solo de Histórico-Sociales y uno más sin definir área (Tabla 4.4, Fig. 4.6).

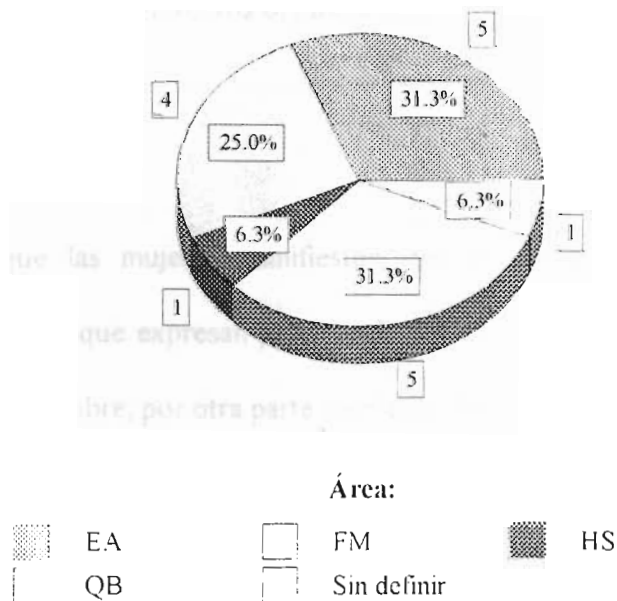
**Tabla 4.3** Historial académico de la muestra (para la preparatoria corresponde el promedio del último semestre).

	Primaria $\bar{x}$ :	Secundaria $\bar{x}$ :	Preparatoria $\bar{x}$ :
Mujeres	9.55	9.65	9.70
Hombres	9.90	9.34	9.68

**Tabla 4.4** Distribución de la muestra según área propedéutica.

Área o bachillerato:	Económico Administrativa	Físico Matemáticas	Histórico Sociales	Químico Biológicas	Sin definir
Alumnos:	5	4	1	5	1

**Figura 4.6** Distribución de la muestra según área propedéutica.



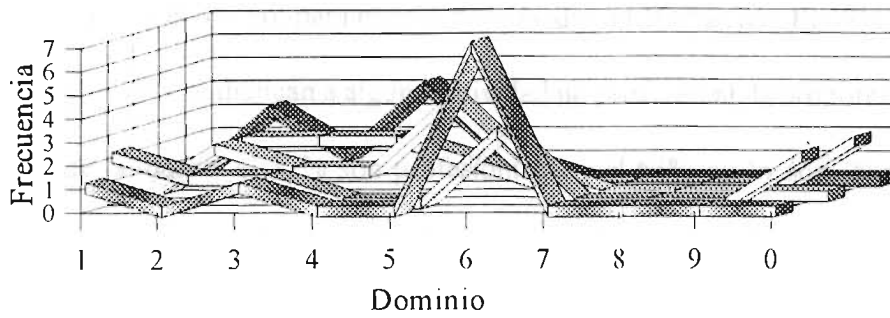
**4.1.3 Preferencia de dominios.** En la Tabla 4.5 se muestra la codificación de los dominios para los que la muestra manifiesta mayor o menor interés.

<b>Tabla 4.5</b> Codificación de dominios y áreas de interés.	
<i>Dominio:</i>	<i>Ejemplos de actividad (manifestados por la muestra):</i>
<b>1</b> Arte y Música	Coro, jazz, guitarra, órgano, canto, danza, rondalla, declamación, teatro.
<b>2</b> Matemáticas	Lógica, álgebra, trigonometría.
<b>3</b> Lingüística/verbal	Inglés, etimologías, lectura, escribir, ortografía, literatura, oratoria, periodismo.
<b>4</b> Ciencia/computación	Biología, internet, química, física, anatomía.
<b>5</b> Humanidades	Ética, ciencias sociales, historia, civismo, psicología, derecho.
<b>6</b> Deportes	Educación física, tenis, baloncesto, gimnasia, artes marciales, soccer, natación, ajedrez.
<b>7</b> Liderazgo	Jefe de grupo, maestro de ceremonias.
<b>8</b> Otros	Banda de guerra, escolta, crianza de mascotas, cursos de verano, escultismo, coleccionismo.
<b>9</b> Concurso de conocimientos	Eventos organizados por la zona escolar o institucionales.
<b>0</b> Ninguna	

Se encontró que las mujeres manifiestan que el dominio 4 es el de más fácil desenvolvimiento, mientras que expresan preferencia por el 6 como actividad extracurricular y afición/actividad de tiempo libre; por otra parte, expresan desagrado por el dominio 5. (Fig. 4.7). Los hombres en cambio expresan que el dominio 2 es el de más fácil desenvolvimiento y al igual que las mujeres manifiestan dificultad y desagrado por aquellas materias relacionadas con el dominio 5. En sus aficiones y/o actividades de tiempo libre destaca el dominio 1 aunque la preferencia se dispersa en otras áreas (Fig. 4.8).

**Figura 4.7 Preferencia de dominios en preparatoria.**

**MUJERES**

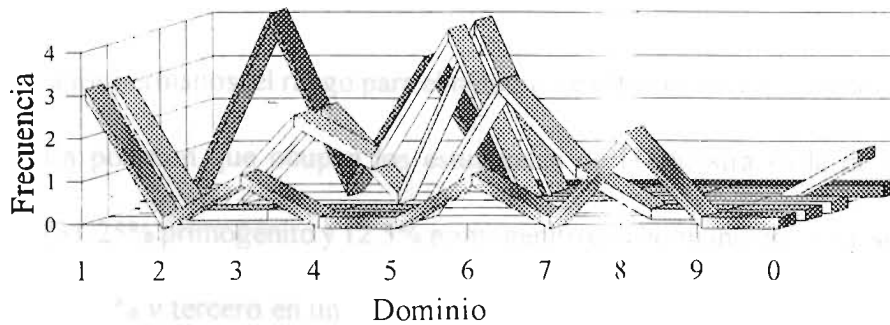


Expresión y moda del dominio:

- Materia más fácil (4)
- Materia más difícil
- Materia que más le disgusta (5)
- Actividades extracurriculares (6)
- Aficiones y tiempo libre (6)

**Figura 4.8 Preferencia de dominios en preparatoria.**

**HOMBRES**



Expresión y moda del dominio:

- Materia más fácil (2)
- Materia más difícil (5)
- Materia que más le disgusta (5)
- Actividades extracurriculares
- Aficiones y tiempo libre (1)

**4.1.4 Estructura familiar.** En cuanto a los progenitores, se encontró que el 94% de los estudiantes tienen padre y el 6% no; para el caso de la madre, el 100% vive. El 69% de los padres son profesionistas y el 31% se dedican a alguna actividad no profesional; la proporción se invierte con la ocupación de la madre: el 37% son profesionistas y el 63% no lo son. Ninguno de los progenitores es desempleado. El rango de edad de los padres va desde los 40 a los 55 años, mientras que el rango para las madres es de los 38 a los 52 (Tabla 4.6).

**Tabla 4.6** Edad y ocupación de los padres.

	Vive %:		Edad:		Profesionista %:		Sin empleo %:
	si	no	rango	media	si	no	
Madre:	100	0	38-52	42.8	37	63	0
Padre:	94	6	40-55	46.4	69	31	0

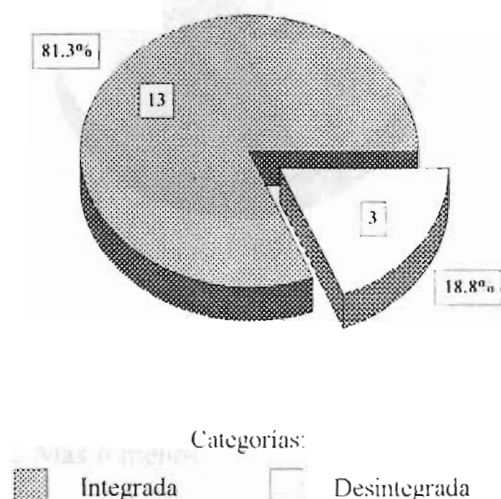
Respecto a los hermanos, el rango para el número de éstos es de 1 a 3, siendo el promedio 2 y la moda 3. La posición que ocupan los estudiantes de la muestra es la de primogénito primordialmente (31.25% primogénito y 12.5% primogénito con hermano gemelo), siguiendo con el segundo lugar, 37.5% y tercero en un 18.75% (Tabla 4.7).

**Tabla 4.7** Lugar y número de hermanos.

	Primogénito:		Segundo:		Tercero:		Gemelos primogénitos:		Número de hermanos:	
	x	%	x	%	x	%	x	%	rango	$\bar{x}$
Alumnos:	5	31.25	6	37.5	3	18.75	2	12.5	1-3	2

Por último, se reporta que el 81.25% de las familias de los alumnos de la muestra están integrada y el 18.75% se encuentra desintegrada, ya sea por fallecimiento de alguno de los miembros, divorcio o separación de los padres, o bien, separación de alguno(s) hermano(s) por razones de estudio o trabajo (Fig. 4.9).

**Figura 4.9 Integración/desintegración familiar.**

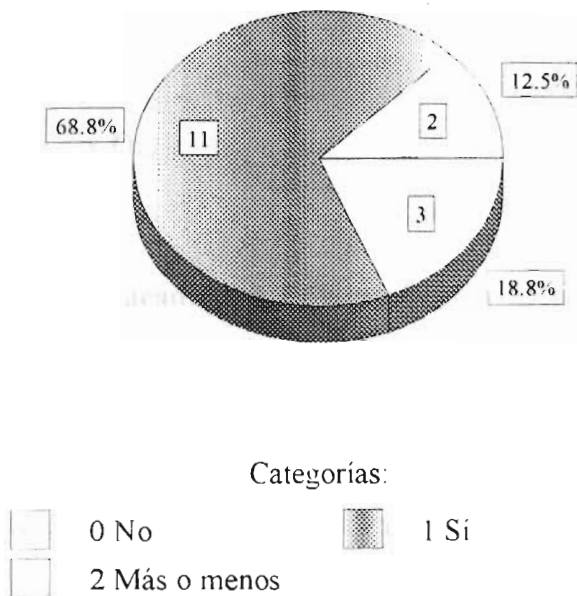


**4.1.5 Ajuste actual.** Se les preguntó a los sujetos de la muestra si les gustaba o no la escuela; 68.75% respondió que sí, 12.5% que no y el 18.75% dijo que más o menos (Fig. 4.10). Sobre la dificultad que tuvieron para elegir carrera, el 50% manifestó que no la hubo mientras que para el 43.75% representó algún grado de dificultad: se reportó sin definir carrera el 6.25% (Fig. 4.11). En cuanto a experiencia laboral, el 50% ha trabajado o actualmente trabaja, y el otro 50% nunca ha laborado (Fig. 4.12). En el ajuste social se registró que el 87.5% considera que sí tiene amigos, el 75% no tiene pareja, aquellos que no tienen dificultad para relacionarse con gente

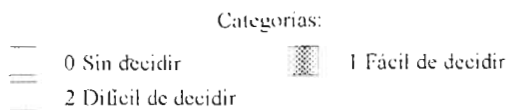
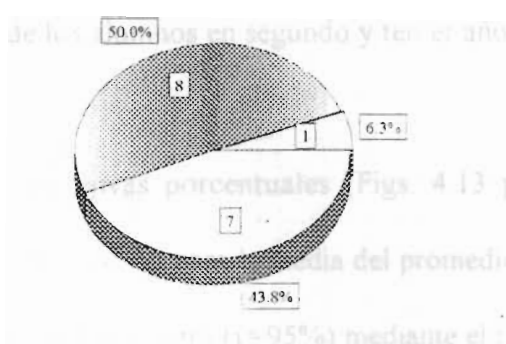


nueva representan el 75% y solo el 25% si pertenece a algún grupo o asociación deportiva, cultural, académica o social (Tabla 4.8).

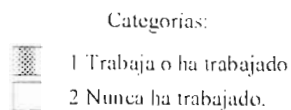
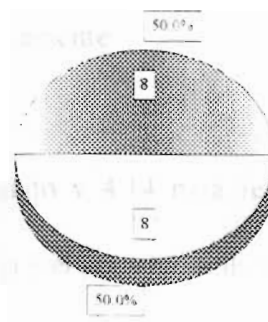
**Figura 4.10 Expresión del gusto por la escuela.**



**Figura 4.11 Dificultad en la elección de carrera.**



**Figura 4.12 Antecedentes laborales.**





**Tabla 4.8** Ajuste social de la muestra.

	<i>Amigos:</i>	<i>Pareja:</i>	<i>Facilidad para relacionarse:</i>	<i>Pertenencia a grupo o asociación:</i>
Sí	14 (87.5%)	4 (25%)	12 (75%)	4 (25%)
No	2 (12.5%)	12 (75%)	4 (25%)	12 (75%)

## 4.2 ANÁLISIS ESTADÍSTICO.

**4.2.1 Aprovechamiento académico.** En la recolección del total de calificaciones de ambos grados, se observa que el aprovechamiento académico de tercer grado es superior al de segundo. La medias de los promedios son 7.7 para segundo año y 8.5 para tercer año. Asimismo, el rango o recorrido de calificaciones para segundo es de 4.3 a 9.9, mientras que para tercero es de 6.3 a 9.8.

Figura 4.13 Promedios

Las Tablas 4.9 y 4.10 muestran la distribución porcentual acumulativa de los promedios generales de los alumnos en segundo y tercer año, respectivamente.

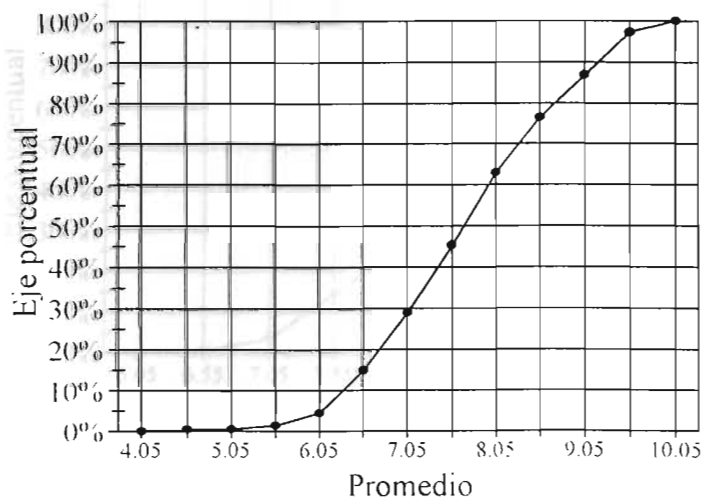
En las ojivas porcentuales (Figs. 4.13 para segundo y 4.14 para tercero) se puede determinar el valor ( $x$ ) para la media del promedio ( $y=50\%$ ) y el percentil utilizado en el criterio de selección de la muestra ( $y=95\%$ ) mediante el método gráfico.

**Tabla 4.9** Distribución acumulativa de los promedios generales de segundo año (mostrando el número de alumnos que tienen promedio menor al indicado).

<i>Promedio:</i>	<i>Frecuencias acumuladas</i>	
	<i>alumnos:</i>	<i>porcentuales:</i>
4.05	0	0.00%
4.55	1	0.45%
5.05	1	0.45%
5.55	3	1.36%
6.05	10	4.52%
6.55	33	14.93%
7.05	64	28.96%
7.55	100	45.25%
8.05	139	62.90%
8.55	169	76.47%
9.05	192	86.88%
9.55	215	97.29%
10.05	221	100.00%

**Figura 4.13** Promedios de segundo año.

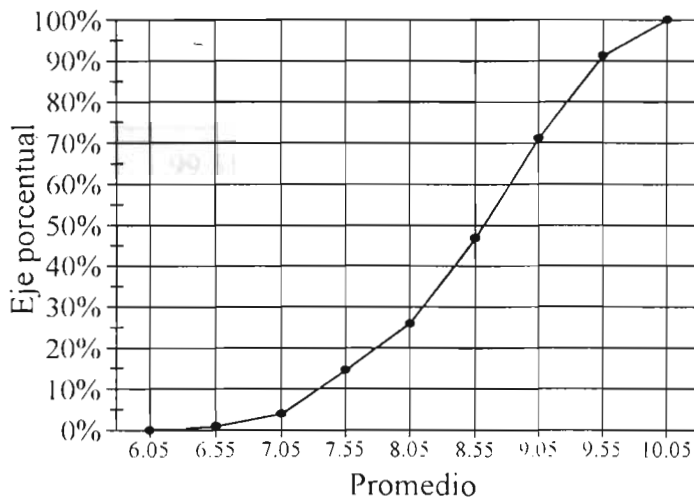
Ojiva porcentual de la Tabla 4.9



**Tabla 4.10** Distribución acumulativa de los promedios generales de tercer año (mostrando el número de alumnos que tienen promedio menor al indicado).

<i>Promedio:</i>	<i>Frecuencias acumuladas</i>	
	<i>alumnos:</i>	<i>porcentuales:</i>
6.05	0	0.00%
6.55	2	0.98%
7.05	8	3.90%
7.55	30	14.63%
8.05	53	25.85%
8.55	96	46.83%
9.05	146	71.22%
9.55	187	91.22%
10.05	205	100.00%

**Figura 4.14 Promedios de tercer año.**  
Ojiva porcentual de la Tabla 4.10



La distribución de los promedios para cada alumno de la muestra integrada se presenta en la Tabla 4.11; para cada uno de ellos se expresa el valor percentil correspondiente.

<b>Tabla 4.11</b> Composición de la muestra según promedio general de aprovechamiento y percentil correspondiente.			
Promedio	Percentil	Grado	Alumno
<b>2° AÑO</b>			
9.9	99.54%		masculino
9.9	99.54%		femenino
9.8	99.09%		masculino
9.7	98.63%		masculino
9.6	97.72%		femenino
9.6	97.72%		femenino
9.5	96.35%		masculino
9.5	96.35%		femenino
9.5	96.35%		masculino
<b>3° AÑO</b>			
9.8	99.51%		femenino
9.8	99.51%		femenino
9.7	96.55%		masculino
9.7	96.55%		masculino
9.7	96.55%		femenino
9.7	96.55%		femenino
9.7	96.55%		femenino

**4.2.2 Prueba de Raven.** El tiempo promedio de ejecución fue de 23 minutos (el tiempo mínimo fue de 10 minutos y el máximo de 42).

El puntaje directo o natural exhibe una media de 55 y un rango de 48 a 60; la discrepancia promedio es de  $\pm 1$ , por lo que se aceptan los puntajes totales de la muestra como consistentes (Tabla 4.12).

Para la muestra total se observa un media del valor percentil de 90 en un recorrido de 75 a 99. El 50% está en el rango I Superior, el 18.75% en el rango II+ y el 31.25% en el rango II, ambos Superior al término medio.

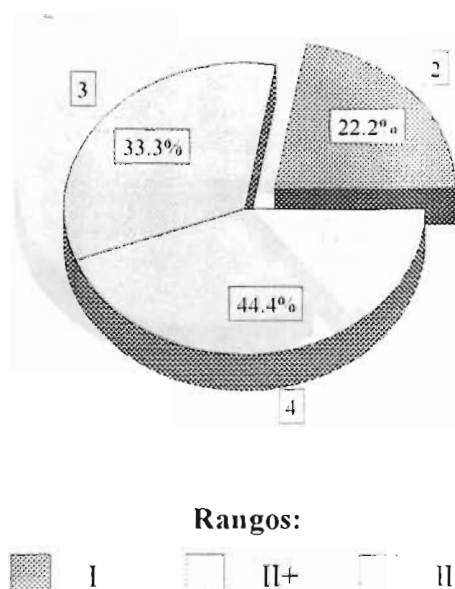
Las Tablas 4.13 y 4.14 muestran las diferencias de diagnóstico para mujeres (Fig. 4.15) y hombres (Fig. 4.16).

<b>Tabla 4.12</b> Resultados internos de la muestra en la prueba de Raven.				
	<i>Tiempo de ejecución (min):</i>	<i>Puntaje directo total:</i>	<i>Discrepancia:</i>	<i>Norma:</i>
Media:	22	55	$\pm 1$	90
Moda:	24	58	$\pm 1$	99
Rango:	10-42	48-60	$\pm 0-2$	75-99

**Tabla 4.13** Diagnósticos de la capacidad intelectual en la prueba de Raven, mujeres.

	<i>Percentil:</i>	<i>Rango:</i>	<i>Diagnóstico:</i>
Mujeres:	99	I	Superior
	99	I	Superior
	90	II+	Superior al término medio
	90	II+	Superior al término medio
	90	II+	Superior al término medio
	75	II	Superior al término medio
	75	II	Superior al término medio
	75	II	Superior al término medio
Media:	85		
<b>Moda:</b>	<b>75</b>	<b>II</b>	<b>Superior al término medio</b>
Rango:	75-99		

**Figura 4.15** Diagnóstico de la capacidad intelectual de Raven.  
MUJERES

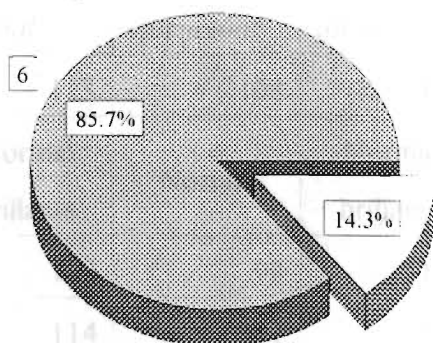


**Tabla 4.14** Diagnósticos de la capacidad intelectual en la prueba de Raven, hombres.

	<i>Percentil:</i>	<i>Rango:</i>	<i>Diagnóstico:</i>
Hombres:	99	I	Superior
	99	I	Superior
	99	I	Superior
	99	I	Superior
	99	I	Superior
	99	I	Superior
	75	II	Superior al término medio
Media:	96		
<b>Moda:</b>	<b>99</b>	<b>I</b>	<b>Superior</b>
Rango:	75-99		

**Figura 4.16** Diagnóstico de la capacidad intelectual de Raven.

HOMBRES



**Rangos:**





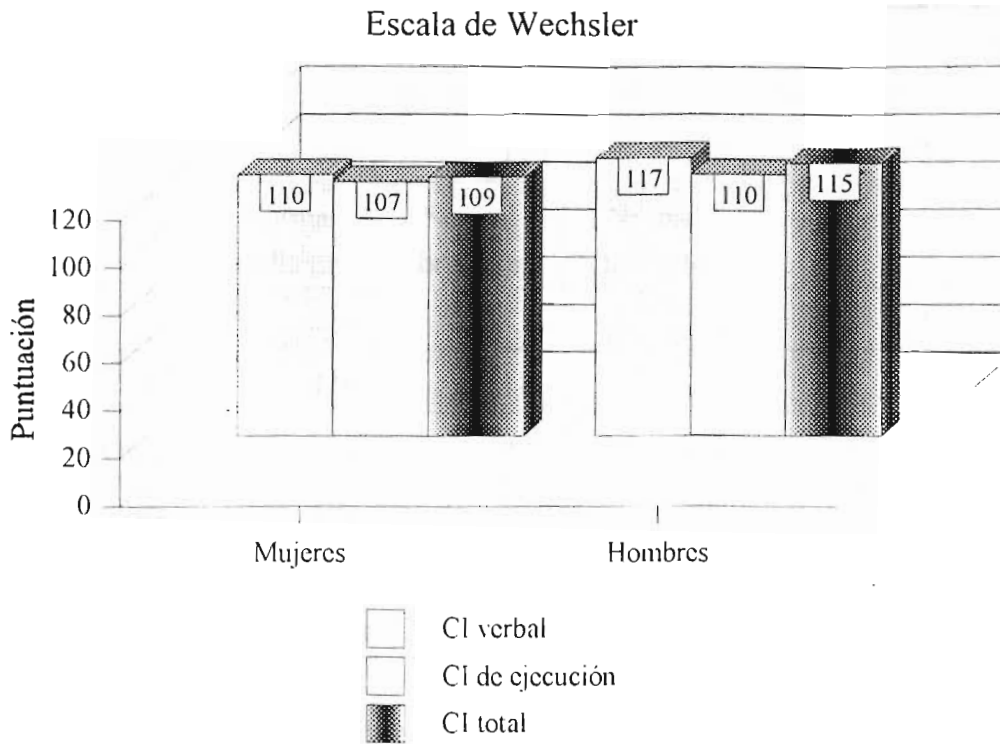
**4.2.3 Escala WAIS-Español y edad mental.** En la evaluación global de los resultados de la muestra se encuentra que la media para el CI verbal es de 113 (normal brillante), para el CI de ejecución 108 (normal) y para el CI total de 112 (normal brillante), ver Figura 4.17. La media de edad cronológica es de 17 años; la media para la edad mental es de 19 (Tabla 4.15).

El estudio por género de las puntuaciones parciales y totales de CI, así como de la edad mental, permiten observaciones más precisas. En el caso de las mujeres (Tabla 4.16), la desviación estándar y el rango son mayores que en las mediciones de los hombres (Tabla 4.17), lo que indica mayor dispersión de los datos en relación a la media. Los valores mínimos y máximo de las puntuaciones de CI total se han graficado en la Figura 4.18. Para la edad mental se encuentra una diferencia promedio de dos años por arriba de la edad cronológica promedio (Figs. 4.19 y 4.20).

**Tabla 4.15** Puntuaciones de CI en la escala Wechsler y edad mental de la muestra.

	CI verbal:	CI de ejecución:	CI total:	Edad cronológica:	Edad mental:
Media:	113	108	112	17	20
Categoría:	Normal brillante	Normal	Normal brillante		
Moda:	108	98	109	17	-
Mediana:	114	111	112	17	20
Desviación estándar:	9	8.1	8	1	1.4
Valor mínimo:	93	94	93	16	16
Valor máximo:	125	119	124	18	21

**Figura 4.17 Puntuaciones promedio de CI de la muestra.**



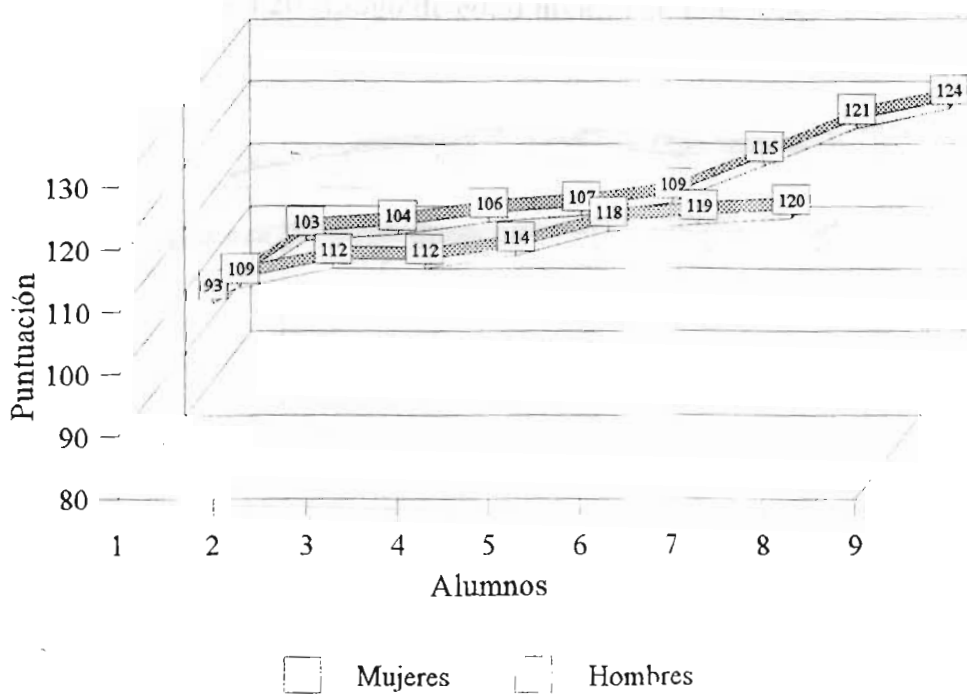
**Tabla 4.16 Puntuaciones de CI en la escala Wechsler y edad mental - MUJERES.**

	<i>CI verbal:</i>	<i>CI de ejecución:</i>	<i>CI total:</i>	<i>Edad cronológica:</i>	<i>Edad mental:</i>
Media:	110	107	109	17.4	19
Categoría:	Normal brillante	Normal	Normal		
Moda:	-	98	-	17	-
Mediana:	108	110	107	17	18.7
Desviación estándar:	10.2	9.45	9.58	0.53	1.64
Valor mínimo:	93	94	93	17	15.8
Valor máximo:	125	119	124	18	21.1

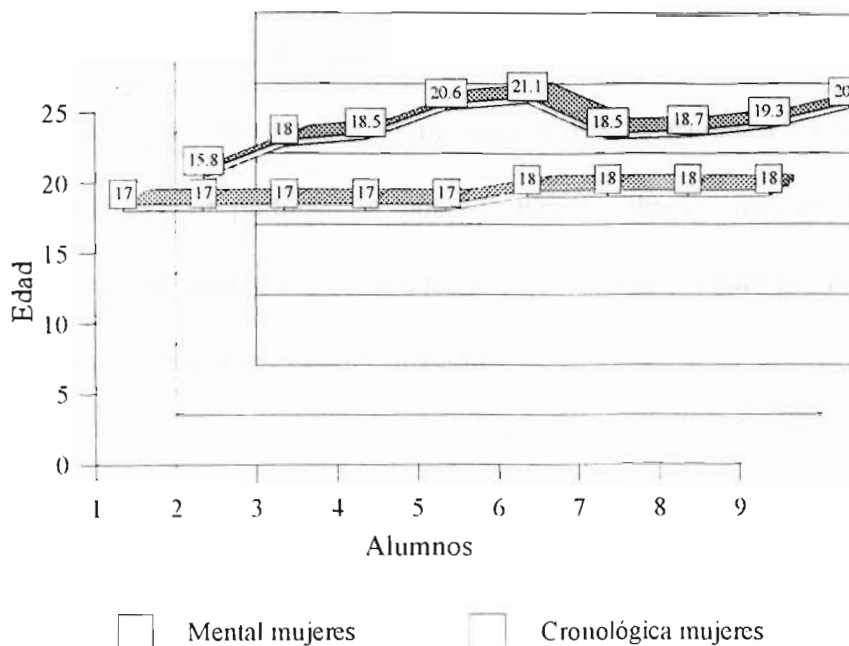
**Tabla 4.17** Puntuaciones de CI en la escala Wechsler y edad mental - HOMBRES.

	<i>CI verbal:</i>	<i>CI de ejecución:</i>	<i>CI total:</i>	<i>Edad cronológica:</i>	<i>Edad mental:</i>
Media:	117	110	115	17	19.85
Categoría:	Normal brillante	Normal brillante	Normal brillante		
Moda:	116	-	112	17	-
Mediana:	116	111	114	17	20.16
Desviación estándar:	5.52	6.1	4.18	0.8	1.039
Valor mínimo:	108	102	109	16	17.92
Valor máximo:	125	118	120	18	21.24

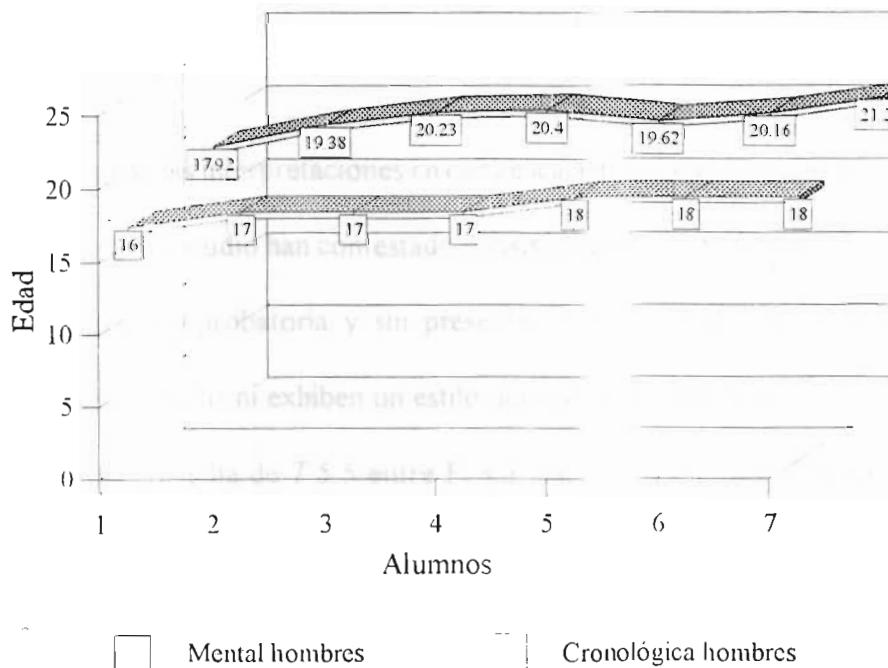
**Figura 4.18** Rango del CI total de la muestra. Escala de Wechsler



**Figura 4.19 Rango de edad mental en mujeres.**



**Figura 4.20 Rango de edad mental en hombres.**



**4.2.4 Perfiles del MMPI-A.** Todos los perfiles de la muestra se aceptan para análisis ya que la evaluación individual no reporta casos de combinaciones de escalas que indiquen invalidez o inconsistencia. Los resultados se analizaron por grupos de escalas: validez, clínicas, de contenido y suplementarias; se integraron perfiles por separado para hombres y mujeres. Para el análisis descriptivo de cada perfil se utilizaron las puntuaciones  $T$  mientras que para el análisis estadístico y cálculo de la prueba  $z$  se emplearon las puntuaciones crudas.

**Escalas de validez.** En el conjunto de puntuaciones  $T$  obtenidas por las mujeres (Tabla 4.18) se encuentra un valor significativo en la escala L y dos moderadamente elevados en INVAR e INVER. Como grupo no se encuentran valores clínicamente significativos. Por otra parte, en el conjunto de puntuaciones  $T$  de los hombres (Tabla 4.19) se observan solo valores moderadamente elevados en INVER,  $F_1$  y K. Al igual que las mujeres, como grupo no presentan puntuaciones clínicamente significativas.

La integración de las interpretaciones en cada escala indica que tanto las mujeres como los hombres de la muestra de estudio han contestado consistentemente, de forma espontánea, sin una tendencia aprobatoria o reprobatoria y sin presentarse a sí mismos desfavorablemente; sus respuestas no son descuidadas ni exhiben un estilo defensivo. Sin embargo, en ambos grupos se encuentra una diferencia media de  $T$  5.5 entre  $F_1$  y  $F_2$  la cual se interpreta como un cambio de actitud de la primera a la segunda parte de la aplicación del inventario (como por ejemplo, haber dejado de poner atención), pero sin que se considere una forma de respuesta inestable o al azar.

**Tabla 4.18** Perfiles femeninos de la muestra de estudio para las escalas de validez del MMPI-A.

Escola:	?	INVAR	INVER	F <sub>1</sub>	F <sub>2</sub>	F	L	K
Puntuaciones T	0	40	65	52	39	44	66	60
	0	65	59	41	39	39	66	60
	0	45	53	38	39	37	49	60
	0	55	53	56	42	47	36	49
	0	50	54	45	37	39	45	56
	0	35	67	49	47	47	49	36
	0	45	53	38	37	36	49	56
	0	45	65	41	37	37	53	54
	0	45	67	49	44	46	49	41
Moda:	0	45	53	38	37	37	49	60
Máximo:	0	65	67	56	47	47	66	60
Mínimo:	0	35	53	38	37	36	36	36

**Tabla 4.19** Perfiles masculinos de la muestra de estudio para las escalas de validez del MMPI-A.

Escola:	?	INVAR	INVER	F <sub>1</sub>	F <sub>2</sub>	F	L	K
Puntuaciones T	0	49	57	48	45	46	45	57
	0	49	66	44	39	43	33	42
	0	58	66	44	41	41	53	51
	0	49	60	44	36	38	33	55
	0	49	62	64	52	57	45	37
	1	54	60	61	43	50	37	53
	0	31	51	38	39	37	53	64
	Moda:	0	49	60	44	39	-	33
Máximo:	1	58	66	64	52	57	53	64
Mínimo:	0	31	51	38	36	37	33	37

**Escalas clínicas.** En los perfiles femeninos de escalas clínicas se encuentran valores clínicamente significativos en el rango de tres de ellas: 1Hs, 3Hi y 5Mf (Tabla 4.20, Fig. 4.21). Como grupo se observa solamente un valor moderadamente elevado en la escala 5Mf. La integración de los resultados indica que las mujeres de la muestra no presentan preocupaciones por su salud o por las enfermedades en general. Se sienten satisfechas en general con su vida, motivadas y con planes a futuro, son extrovertidas y tienen una autoestima alta. No exhiben reacciones histéricas al estrés ni patrones de conducta delictivos, de promiscuidad sexual, de abuso del alcohol u otras drogas, así como tampoco una hipersensibilidad a la crítica. Se encuentra que avalan intereses inusuales, identificados culturalmente como masculinos o machistas. No exhiben sintomatología paranoide, obsesivo-compulsiva ni esquizofrénica; asimismo, no hay evidencia de síntomas hipomaniacos.

Los hombres presentan puntuaciones clínicamente significativas en el rango de las escalas 2D, 5Mf, 6Pa y 9Ma, así como valores moderadamente elevados en 1Hs, 3Hi, 4Dp y 0Is (Tabla 4.21, Fig. 4.22). Como grupo no se encontraron puntuaciones clínicamente significativas. El análisis descriptivo de este grupo de escalas señala que los hombres de la muestra no presentan preocupaciones por su salud o por las enfermedades en general. Están satisfechos en general con su vida, se sienten motivados y con planes a futuro, son extrovertidos y tienen una autoestima alta. No exhiben reacciones histéricas al estrés ni patrones de conducta delictivos, de promiscuidad sexual, de abuso del alcohol u otras drogas, así como tampoco una hipersensibilidad a la crítica. Por último, no exhiben sintomatología paranoide, obsesivo-compulsiva, esquizofrénica ni evidencia de síntomas hipomaniacos.

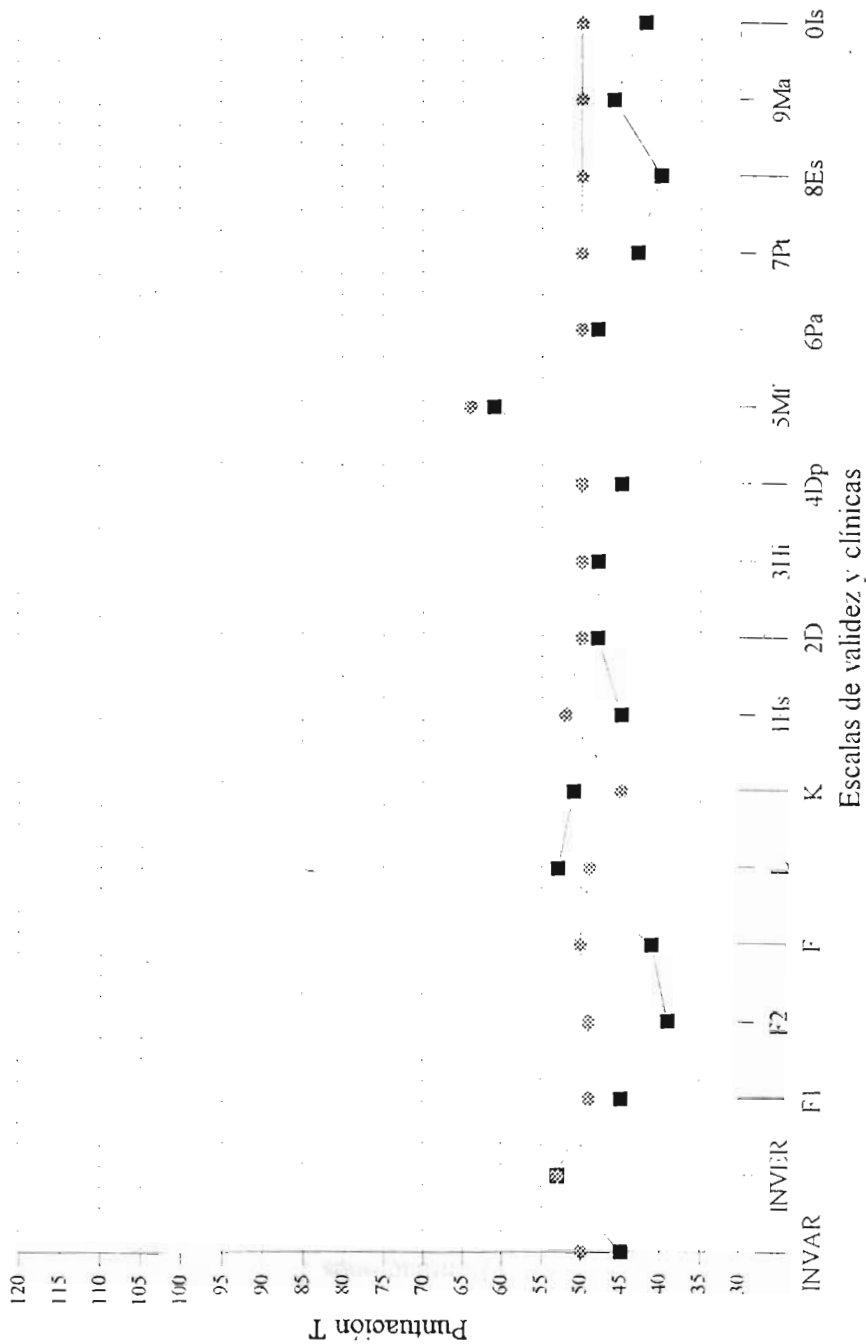


**Tabla 4.20** Perfiles femeninos de la muestra de estudio para las escalas clínicas del MMPJ-A.

Escala:	1 Hs	2 D	3 Hi	4 Dp	5 Mf	6 Pa	7 Pt	8 Es	9 Ma	0 Is
	66	48	73	45	59	50	40	43	44	32
	43	50	50	48	59	58	39	38	50	42
	43	36	43	39	51	45	38	35	52	40
	45	50	43	48	67	35	43	46	50	39
	50	50	62	45	59	45	44	45	46	45
	45	46	37	45	61	45	52	41	52	48
	37	48	43	45	69	48	38	36	34	46
	35	48	39	32	59	56	38	33	42	34
	45	48	43	46	64	48	49	42	50	48
Moda:	21	48	43	45	59	45	38	-	50	48
Máximo:	66	50	73	48	69	58	52	46	52	48
Mínimo:	35	36	37	32	51	35	38	33	34	32

**Figura 4.21 Perfil básico femenino del MMPI-A.**

Muestra de estudio y población adolescente mexicana



Muestra de estudio

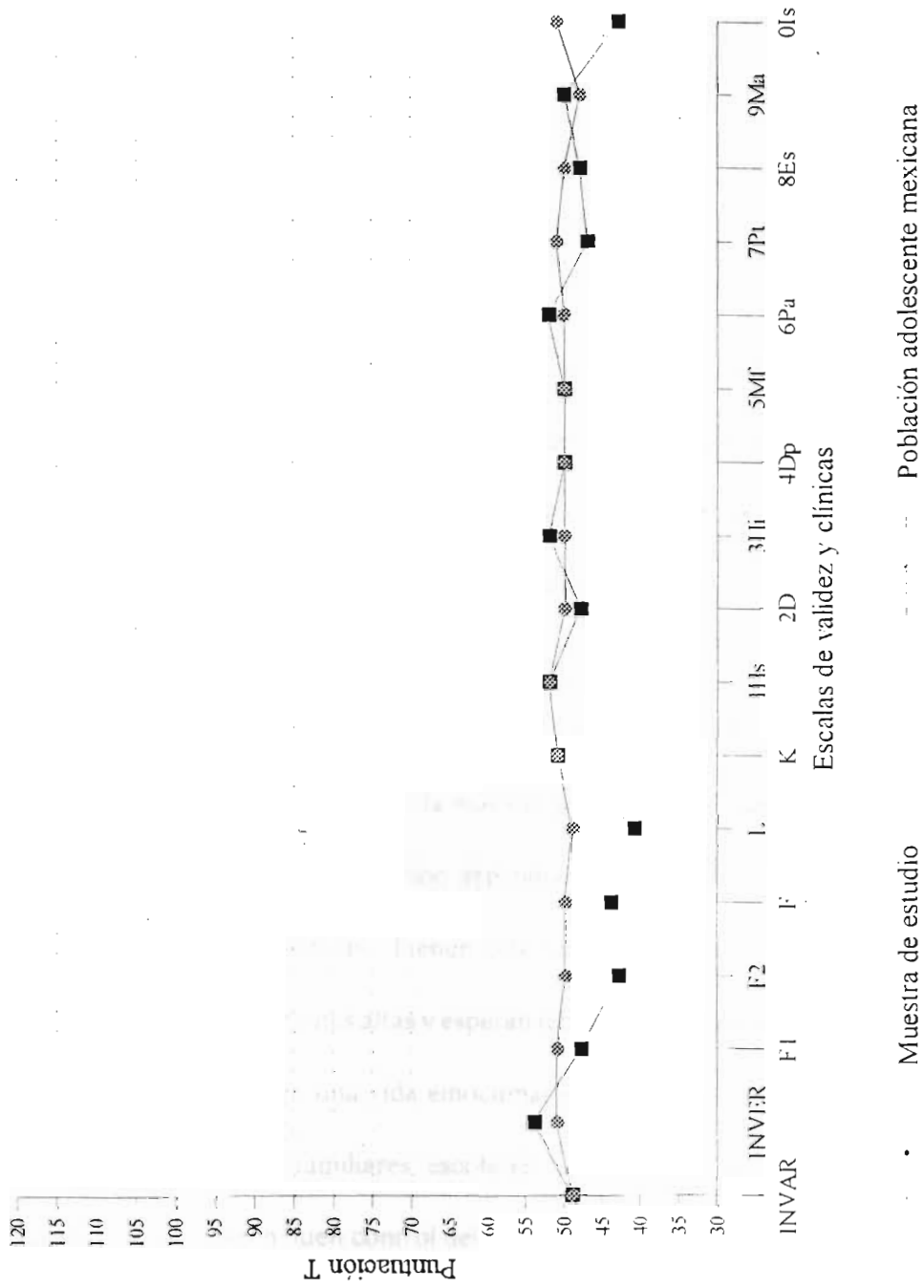
Población adolescente mexicana

**Tabla 4.21** Perfiles masculinos de la muestra de estudio para las escalas clínicas del MMPI-A.

Escola:	1 Hs	2 D	3 Hi	4 Dp	5 Mf	6 Pa	7 Pt	8 Es	9 Ma	0 Is
Puntuaciones T	56	46	58	46	65	52	46	51	50	35
	52	36	42	46	59	47	53	50	65	45
	49	67	62	54	50	67	47	40	44	52
	41	38	42	46	59	50	42	47	48	43
	61	55	54	56	47	57	55	58	44	60
	59	46	54	62	32	47	46	49	59	33
	39	48	54	40	50	47	38	38	44	33
Moda:	-	46	54	46	50	47	46	-	44	33
Máximo:	61	67	62	62	65	67	55	58	65	60
Mínimo:	39	36	42	40	32	47	38	38	44	33

**Figura 4.22 Perfil básico masculino del MMPI-A.**

Muestra de estudio y población adolescente mexicana



**Escalas de contenido.** Las mujeres muestran elevaciones significativas en los rangos de las escalas SAU-A, ENJ-A y ASL-A y una elevación moderada en ANS-A (Tabla 4.22, Fig. 4.23). Como grupo no hay valores clínicamente significativos. El conjunto de puntuaciones de los hombres en las escalas de contenido muestra valores clínicamente significativos en OBS-A, ENA-A y ESC-A; se encontraron valores moderadamente elevados en DEP-A, CIN-A, PCO-A e ISO-A (Tabla 4.23, Fig. 4.24). Como grupo tampoco se encuentran valores clínicamente significativos.

Sin embargo, en hombres y mujeres se encuentra que todas las escalas de contenido tienen puntuaciones promedio menor a  $T$  55 lo cual indica que no avalan los síntomas o problemas de cada escala como algo relevante en su autodescripción ya sea por una falta de voluntad para admitir tales problemas o por un desconocimiento de los mismos.

Teniendo en consideración la observación anterior, el análisis de las puntuaciones indica que tanto las mujeres como los hombres de la muestra presentan una buena adaptación general, no les cuesta trabajo tomar decisiones, no son dependientes ni tienden a la depresión, así como tampoco manifiestan quejas somáticas. Tienen una visión positiva de sí mismos y un buen desempeño escolar; tienen aspiraciones altas y esperan tener éxito en lo que emprenden. Les gusta convivir con los demás, mantienen una vida emocional satisfactoria y disfrutan de las reuniones sociales. No presentan problemas familiares, escolares ni de conducta importantes. No presentan sintomatología psicótica, poseen buen control del enojo y no muestran una actitud negativa hacia los profesionales de la salud.

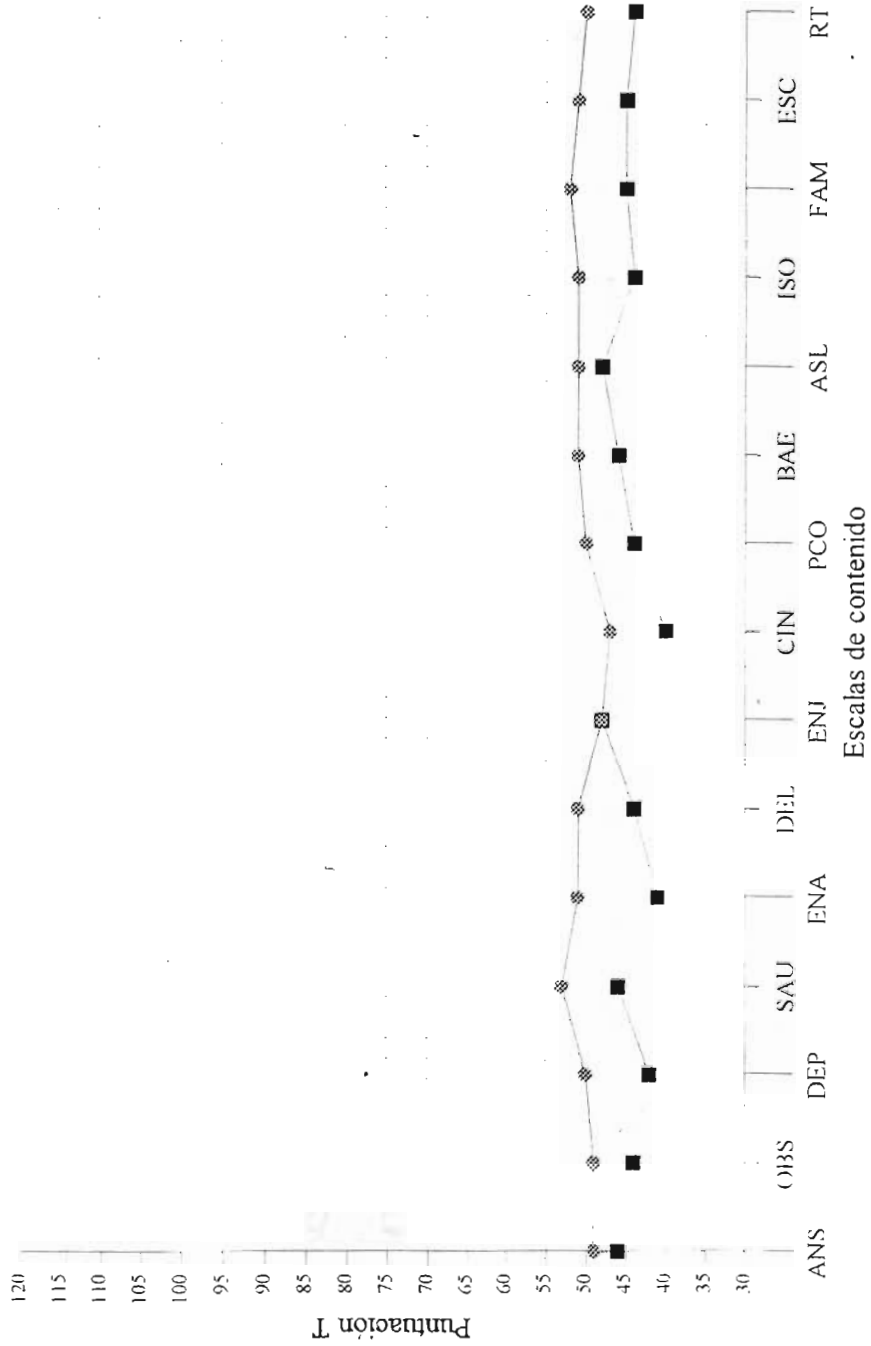
**Tabla 4.22** Perfiles femeninos de la muestra de estudio para las escalas de contenido del MMPI-A.

Escola:	ANS	OBS	DEP	SAU	ENA	DEL	ENJ	CIN	PCO	BAE	ASL	ISO	FAM	ESC	RTR
	44	44	36	70	41	47	43	34	44	46	44	44	43	45	48
	40	46	42	46	37	39	41	34	47	38	32	53	48	48	41
	38	36	42	45	37	39	41	36	47	46	44	36	43	45	36
	46	41	44	36	33	44	61	49	50	48	44	39	48	48	44
	55	46	42	46	33	39	41	42	55	42	51	41	47	45	46
	61	51	46	45	44	44	70	55	50	41	54	44	43	58	46
	42	41	33	41	41	34	43	37	34	42	51	44	39	41	36
	40	41	36	40	33	34	41	34	34	34	37	41	34	32	33
	53	55	50	40	49	51	61	47	47	53	66	46	51	45	50
Moda:	40	41	42	40	33	39	41	34	47	42	44	44	43	45	36
Máximo:	61	55	50	70	39	51	70	55	55	53	66	53	51	58	50
Mínimo:	38	36	33	36	33	34	41	34	34	34	32	36	34	32	34

Puntuaciones T

**Figura 4.23 Perfil femenino de las escalas de contenido del MMPI-A**

Muestra de estudio y población adolescente mexicana



Muestra de estudio

Población adolescente mexicana

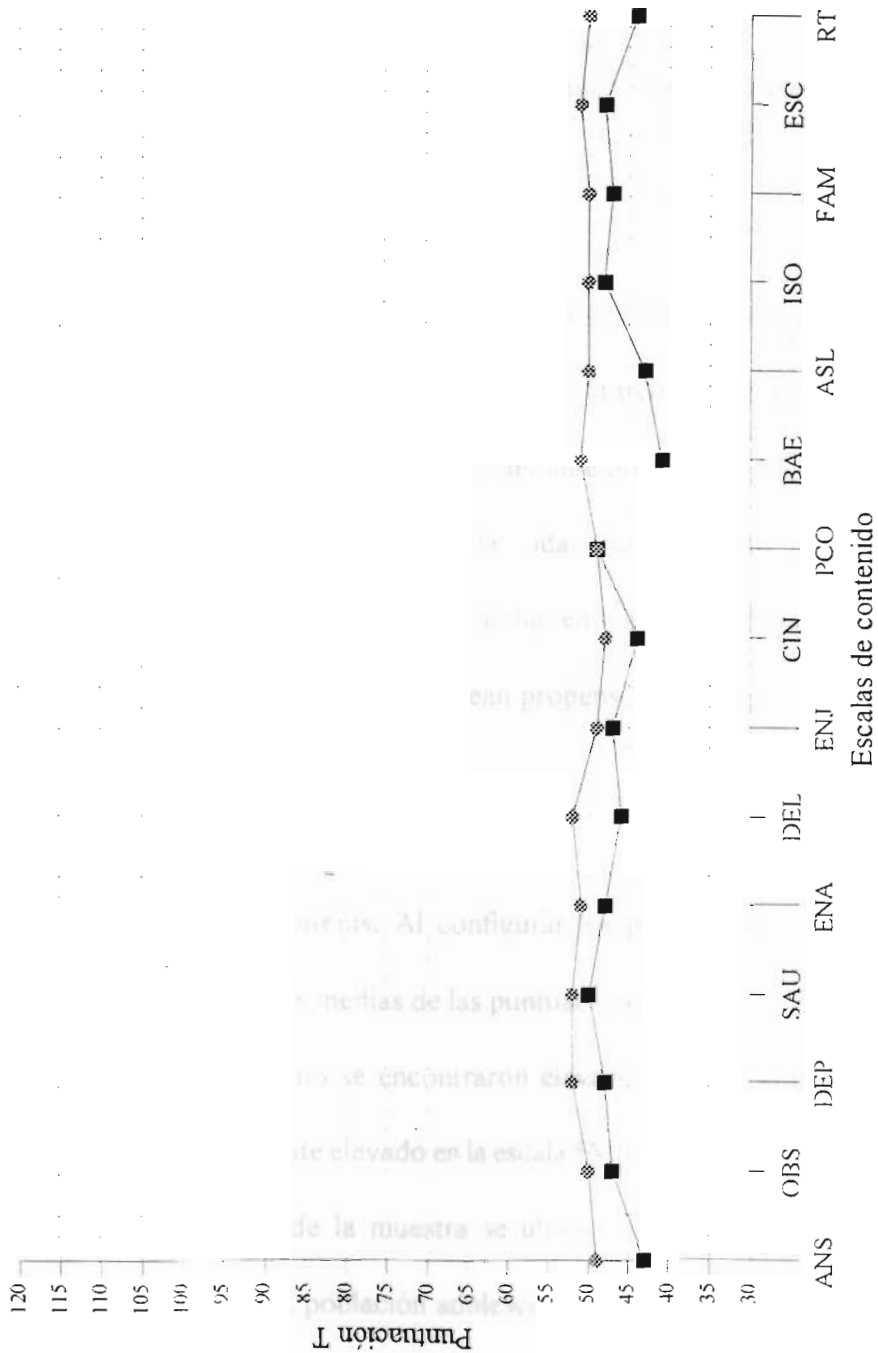


**Tabla 4.23** Perfiles masculinos de la muestra de estudio para las escalas de contenido del MMPI-A.

Escala:	ANS	OBS	DEP	SAU	ENA	DEL	ENJ	CIN	PCO	BAE	ASL	ISO	FAM	ESC	RTR
	40	42	50	57	54	49	40	53	44	41	40	45	39	35	44
	51	65	50	45	48	49	52	53	60	37	50	50	54	60	44
	51	42	49	43	32	33	52	37	60	45	36	52	49	45	33
	38	47	33	43	48	49	44	40	44	43	43	48	43	39	46
	47	50	62	58	78	49	49	60	63	51	50	62	59	60	55
	35	39	56	58	45	46	44	44	49	37	46	38	50	71	46
	40	42	36	40	36	38	40	34	31	34	40	35	33	31	33
Moda:	40	42	50	43	48	49	40	53	44	37	40	-	-	60	33
Máximo:	51	65	62	58	78	49	52	60	63	51	50	62	59	71	55
Mínimo:	35	39	33	40	32	33	40	34	31	34	36	35	33	31	33

**Figura 4.24 Perfil masculino de las escalas de contenido del MMP**

Muestra de estudio y población adolescente mexicana



Muestra de estudio

Población adolescente mexicana

**Escalas suplementarias.** En los rangos de puntuación de las mujeres (Tabla 4.24, Fig. 4.25) no se encontraron valores clínicamente significativos pero sí puntuaciones moderadamente elevadas en TPAD y R-A. Como grupo no hay valores significativos. En los rangos de los hombres (Tabla 4.25, Fig. 4.26) se encontraron valores clínicamente significativos en MAC-A, RPAD-A y TPAD. Como grupo no hay valores significativos.

La integración de los resultados en las escalas suplementarias señala que las mujeres y hombres de la muestra tienden a ser enérgicos, competitivos y socialmente abiertos. Pueden presentar poca tolerancia a la frustración y generalmente prefieren la acción a la contemplación; son informales y expresan entusiasmo por la vida. No presentan conductas, actitudes o percepciones de sí mismos o de los demás que indiquen inmadurez. Finalmente, no se encontró evidencia de que tengan problemas o de que sean propensos a tener problemas con el alcohol y otras drogas.

**4.2.5 Análisis de diferencias.** Al configurar los perfiles masculino y femenino de la muestra de estudio (a partir de las medias de las puntuaciones crudas convertidas a puntuaciones T) para cada grupo de escalas, no se encontraron elevaciones clínicamente significativas sino solamente un valor moderadamente elevado en la escala 5Mf del perfil básico femenino. Se observa que la mayoría de los valores de la muestra se ubican por debajo (y en algunas escalas se sobreponen) de los valores de la población adolescente mexicana mientras que pocos superan a éstos. Esto indica que, cualitativamente, el perfil de personalidad de la muestra de estudio y el perfil de la población adolescente mexicana exhiben algunas similitudes.

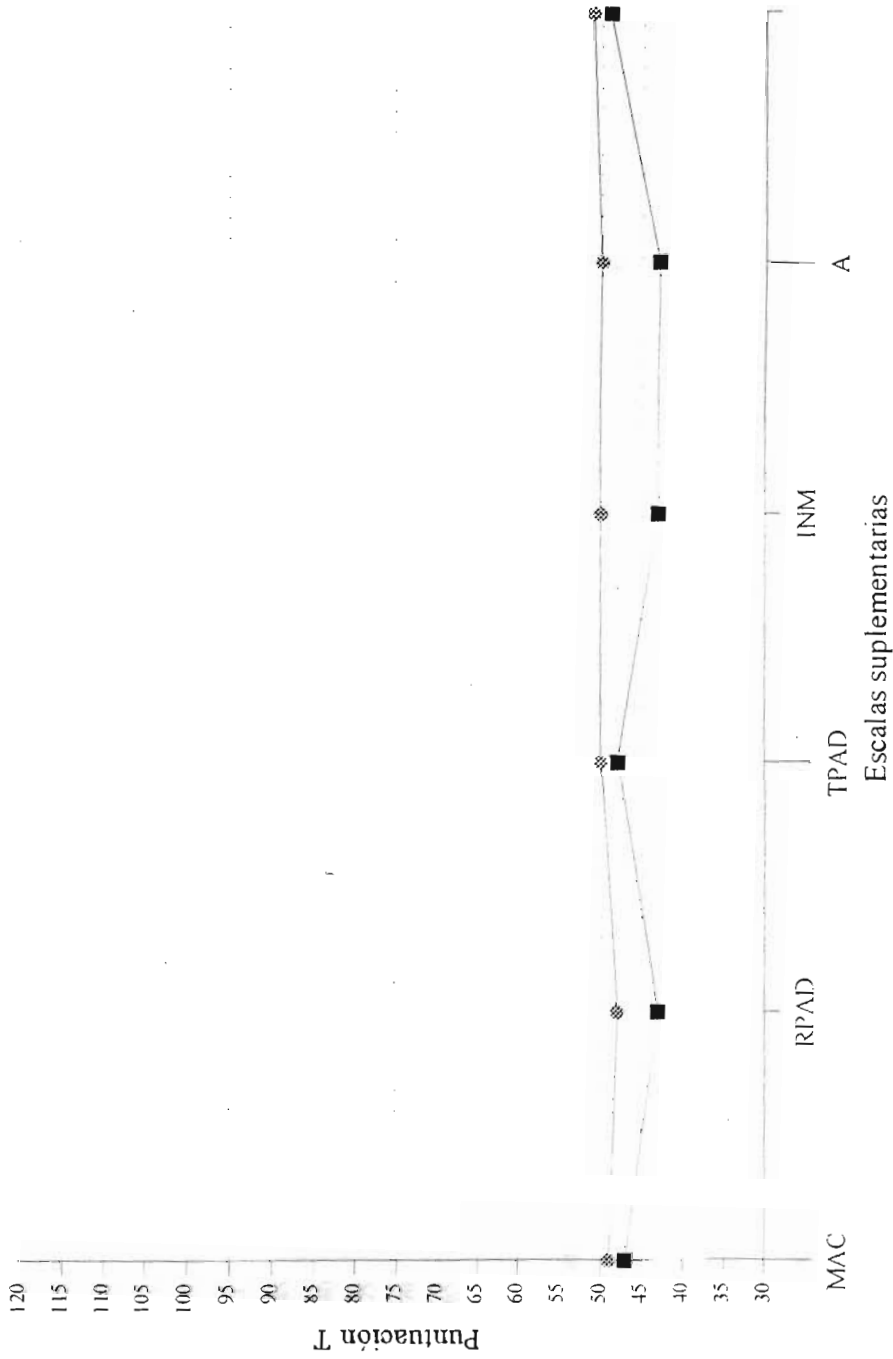
**Tabla 4.24** Perfiles femeninos de la muestra de estudio para las escalas suplementarias del MMPI-A.

Escala:	MAC-A	RPAD	TPAD	INM	A-A	R-A
Puntuaciones <i>T</i>	44	37	43	41	43	51
	37	43	40	41	39	60
	54	37	50	38	39	49
	49	48	63	45	43	35
	34	43	55	45	46	60
	57	48	55	57	48	38
	47	37	43	36	39	51
	44	37	38	41	35	60
	54	53	50	50	50	35
Moda:	44	37	43	41	39	60
Máximo:	57	53	63	57	50	60
Mínimo:	34	37	38	36	35	35

**Tabla 4.25** Perfiles masculinos de la muestra de estudio para las escalas suplementarias del MMPI-A.

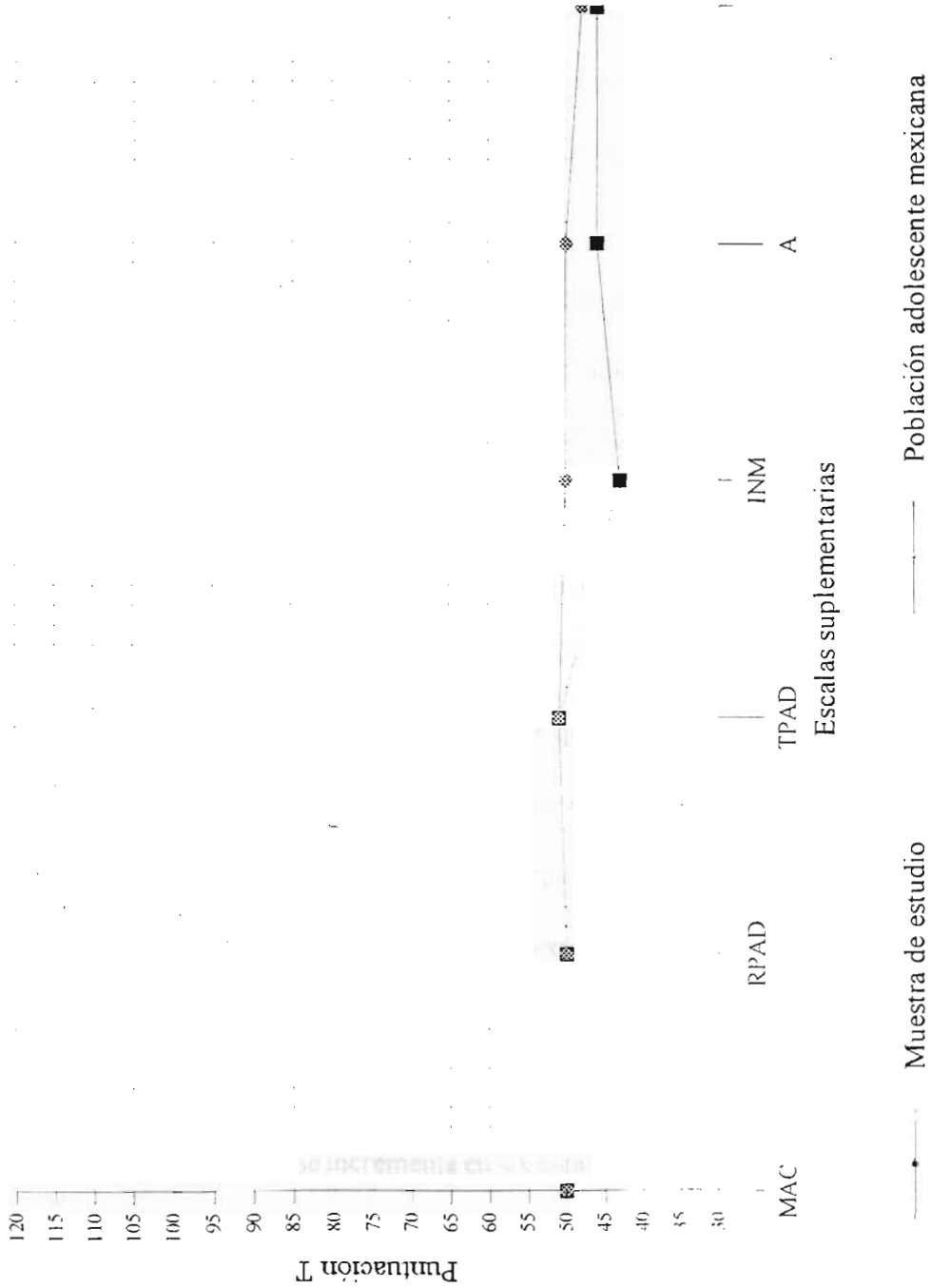
Escala:	MAC-A	RPAD	TPAD	INM	A-A	R-A
Puntuaciones <i>T</i>	38	40	31	40	45	48
	55	59	60	48	57	38
	41	45	63	40	43	53
	41	50	46	33	41	48
	62	50	53	59	56	48
	67	68	68	52	42	31
	43	36	38	33	39	46
	Moda:	41	50	-	33	-
Máximo:	67	68	68	59	57	53
Mínimo:	38	36	31	33	39	31

**Figura 4.25 Perfil femenino de las escalas suplementarias del MMPI-A.**  
 Muestra de estudio y población adolescente mexicana



Muestra de estudio Población adolescente mexicana

**Figura 4.26 Perfil masculino de las escalas suplementarias del MMPI-2**  
 Muestra de estudio y población adolescente mexicana



De manera cuantitativa, sin embargo, al aplicar la prueba  $z$  en cada una de las escalas si se encontraron diferencias estadísticamente significativas en algunas de ellas. En número, estas diferencias son mayores en el perfil femenino (Tabla 4.26) que en el masculino (Tabla 4.27), es decir, las mujeres de la muestra son menos parecidas a las mujeres de la población que los hombres de la muestra a los hombres de la población adolescente mexicana.

En las escalas de validez del perfil femenino estas diferencias se encuentran en  $F_2$ ,  $F$  y  $K$ . Esto significa que mientras las mujeres de la población adolescente mexicana no cambiaron su actitud durante toda la aplicación del inventario, sucede lo contrario con las de la muestra de estudio; además, se observa que las mujeres de la muestra se conceptualizan a sí mismas en una situación menos desfavorable que las mujeres de la población pero con una actitud más defensiva que éstas. En el grupo de las escalas clínicas, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en  $4Dp$ ,  $7Pt$ ,  $8Es$  y  $0Is$ , lo cual indica que las mujeres de la muestra son menos propensas a involucrarse en conductas delictivas o en el abuso del alcohol y drogas, tienen una mejor adaptación escolar, son menos ansiosas e impulsivas, poseen mejor concentración, más confianza en sí mismas, mejor autoestima y son más extrovertidas que las mujeres de la población mexicana.

El número de diferencias se incrementa en las escalas de contenido; se observan en  $DEP-A$ ,  $ENA-A$ ,  $DEL-A$ ,  $CIN-A$ ,  $BAE-A$ ,  $ISO-A$  y  $RTR-A$ . Lo anterior señala que las mujeres de la muestra son menos depresivas, menos enajenadas, tienen una probabilidad menor de presentar sintomatología psicótica, exhiben menos actitudes de cinismo y menor rechazo al tratamiento



médico o psicológico que las mujeres de la población adolescente mexicana. Por último, en el grupo de las escalas suplementarias solamente se encuentran dos diferencias en RPAD y A-A. Las mujeres de la muestra son más enérgicas, más competitivas, más activas que las mujeres de la población; no obstante, las mujeres de la muestra pueden tener menor tolerancia a la frustración y reconocer en menor medida algún problema con el uso del alcohol y drogas o la sintomatología relacionada con su consumo.

En el grupo de escalas de validez del perfil masculino sólo se encuentra una diferencia estadísticamente significativa en  $F_2$ , mostrando el cambio de actitud durante la aplicación del inventario, al igual que como sucedió con las mujeres de la muestra, a diferencia de los hombres de la población adolescente mexicana donde la actitud se mantuvo uniformemente. Por lo que respecta a las escalas clínicas, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los hombres de la muestra y los de la población adolescente mexicana. Solamente se observa una diferencia significativa en el grupo de las escalas de contenido y ésta corresponde a la escala BAE-A. Lo anterior denota que los hombres de la muestra tienen mejor autoestima, más confianza en sí mismos, una visión más positiva de sí mismos y un mejor desempeño escolar que los hombres de la población adolescente mexicana. Por último, no hay diferencias estadísticamente significativas en el grupo de las escalas suplementarias entre los hombres de la muestra y los hombres de la población adolescente mexicana.

Por lo tanto, para ambos perfiles se rechaza entonces tanto la hipótesis de investigación como la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna.

**Tabla 4.26** Prueba de hipótesis para el perfil femenino del MMPI-A.

Escala:		Puntuaciones crudas de la muestra de estudio:			
		Media:	Desviación estándar:	Valor z ( $\alpha = 0.05$ ):	Diferencia significativa:
Validez	INVAR	3.44	1.74	-0.747	no
	INVER	9.22	1.86	0.190	no
	F <sub>1</sub>	2.11	1.76	-1.399	no
	F <sub>2</sub>	1.33	1.41	-2.954	sí
	F	3.44	2.79	-2.588	sí
	L	4.55	2.24	0.414	no
	K	16.44	4.04	2.005	sí
Clínicas	1 Hs	6.44	4.33	-1.369	no
	2 D	20.56	2.19	-0.881	no
	3 Hi	20.78	6.28	-0.607	no
	4 Dp	14.56	2.55	-1.978	sí
	5 Mf	26.22	2.05	1.056	no
	6 Pa	11.00	2.59	-0.662	no
	7 Pt	10.89	4.73	-2.474	sí
	8 Es	9.33	4.00	-3.075	sí
	9 Ma	19.22	3.23	-0.837	no
	0 Is	19.00	4.74	-2.548	sí
Contenido	ANS-A	6.33	4.00	-1.104	no
	OBS-A	5.33	2.18	-1.615	no
	DEP-A	4.00	2.28	-2.661	sí
	SAU-A	5.67	5.24	-1.345	no
	ENA-A	1.67	1.80	-3.183	sí
	DEL-A	1.56	1.33	-2.565	sí
	ENJ-A	7.56	3.47	-0.658	no
	CIN-A	7.78	4.60	-3.255	sí
	PCO-A	5.44	2.50	-1.554	no
	BAE-A	2.56	1.74	-2.057	sí
	ASL-A	3.89	2.71	-0.909	no
	ISO-A	5.78	1.99	-2.121	sí
	FAM-A	5.78	2.77	-1.889	no
	ESC-A	3.22	1.86	-1.488	no
RTR-A	4.56	2.46	-2.365	sí	
Suplementarias	MAC-A	19.00	7.81	-0.935	no
	RPAD	1.00	6.04	-2.211	sí
	TPAD	14.33	8.23	-0.486	no
	INM-A	7.44	6.45	-1.851	no
	A-A	9.56	4.90	-2.213	sí
	R-A	15.00	10.51	-0.384	no

Decisión: Se rechazan  $H_1$  y  $H_0$ . Se acepta  $H_2$ .

**Tabla 4.27** Prueba de hipótesis para el perfil masculino del MMPI-A.

Escala:		Puntuaciones crudas de la muestra de estudio:			
		Media:	Desviación estándar:	Valor z ( $\alpha = 0.05$ ):	Diferencia significativa:
Validez	INVAR	3.86	1.86	-0.397	no
	INVER	10.00	2.00	1.118	no
	F <sub>1</sub>	3.43	2.94	-0.272	no
	F <sub>2</sub>	2.57	2.37	-2.111	si
	F	6.29	4.89	-1.428	no
	L	2.43	2.15	-1.961	no
	K	14.29	4.11	0.329	no
Clínicas	1 Hs	7.86	3.44	0.179	no
	2 D	18.86	5.05	-0.586	no
	3 Hi	21.14	3.81	0.512	no
	4 Dp	18.00	3.79	0.010	no
	5 Mf	20.43	3.91	0.283	no
	6 Pa	12.14	2.97	0.618	no
	7 Pt	13.86	4.84	-0.926	no
	8 Es	17.71	7.06	-0.784	no
	9 Ma	21.00	4.49	0.195	no
	0 Is	20.00	8.02	-1.888	no
Contenido	ANS-A	4.43	2.88	-1.828	no
	OBS-A	5.57	2.76	-0.934	no
	DEP-A	6.14	4.41	-0.801	no
	SAU-A	6.89	3.63	-0.387	no
	ENA-A	5.29	4.92	-0.344	no
	DEL-A	2.86	1.68	-1.431	no
	ENJ-A	6.57	2.15	-0.949	no
	CIN-A	11.29	4.54	-1.209	no
	PCO-A	9.29	4.35	-0.003	no
	BAE-A	2.14	1.68	-2.265	si
	ASL-A	3.14	1.57	-1.807	no
	ISO-A	7.71	3.95	-0.864	no
	FAM-A	7.29	4.57	-0.877	no
	ESC-A	5.29	4.68	-0.364	no
	RTR-A	5.57	3.55	-1.537	no
Suplementarias	MAC-A	21.71	4.89	-0.131	no
	RPAD	3.00	2.38	-0.122	no
	TPAD	16.29	5.53	-0.345	no
	INM-A	9.00	5.89	-1.789	no
	A-A	11.00	5.29	-0.995	no
	R-A	12.57	3.05	-1.391	no
Decisión:		Se rechazan H <sub>1</sub> y H <sub>0</sub> . Se acepta H <sub>a</sub> .			



El aspecto que más llama la atención en el estudio científico de la superdotación es el de la ausencia de una definición unánime, pues como establece Renzulli, lo anterior es imposible en la medida en que no se puede seguir un sólo criterio para su identificación. Sin embargo, se puede afirmar que se trata de una condición multidimensional, dinámica y relativa. Ahora bien, se han observado y estudiado características comunes entre los sujetos de alta capacidad, aunque aún se debate sobre en qué porcentaje esta superioridad está determinada por el ambiente y la genética.

La línea teórica de esta investigación en ese sentido es ecléctica. Por un lado, se avala la influencia de un factor genético que aunado a un entorno atento y enriquecedor, facilitan el desarrollo de las capacidades y aptitudes superiores. Por el otro, se apoya la filosofía de una educación diferenciada y una atención psicológica de acuerdo al perfil de estos niños y adolescentes. Lo anterior implica un proceso de identificación y seguimiento que considere la diversidad de factores de la superdotación y en el que participen activamente los padres, profesores, compañeros así como los propios niños y adolescentes.

Los resultados obtenidos indican que todos los sujetos de estudio poseen una superioridad potencial no sólo intelectual pero también artística. Partiendo entonces de que la superdotación puede ser desarrollada (Renzulli, 1999), lo anterior significa que, de ser adecuadamente promovidas las habilidades y preferencias de estos jóvenes, éstas pueden convertirse en manifestaciones innovadoras y creativas.

Se observa que la prevalencia de menos del 5% de la población escolar con un

aprovechamiento académico superior concuerda con lo establecido por la Asociación Americana por los Niños Superdotados y la Sociedad Española para el Estudio de la Superdotación. No obstante, dada la complejidad de la condición, no se considera como un criterio de identificación propiamente dicho. Esta investigación considera que la variable del rendimiento escolar superior es solamente un indicador de posible superdotación.

La capacidad intelectual es otro de los conceptos de difícil definición; entre las varias concepciones se retoma la de su carácter dinámico para exponer que puede modificarse a la par de la estimulación de las capacidades y habilidades en las que sobresale el adolescente. Por lo tanto, se rechaza el supuesto de que el CI es una medida de identificación. Los sujetos de la muestra de estudio exhiben una capacidad intelectual superior al promedio y que presumiblemente ésta se relaciona positivamente con la buena adaptación general que se interpreta a partir de su perfil de personalidad y con sus altos promedios. No se conoce cualitativamente, sin embargo, la dinámica de tal capacidad intelectual, por lo que no es posible hacer una distinción clara entre el adolescente con inteligencia superior de aquél meramente estudioso tomando como referencia un promedio general de calificaciones.

El perfil de estos adolescentes concuerda con lo establecido por Renzulli (1999), Benito (2000) y Piirto (1999). De igual manera, es muy similar al que define Winner (1996), pero difiere parcialmente en el aspecto social; se observa que el perfil de la muestra de estudio exhibe una puntuación interpretable como una disposición abierta a la convivencia social y a una personalidad extrovertida, mientras que Winner establece que estos niños y jóvenes tienden a la introversión y



al aislamiento social. Sin embargo, hay que tener en cuenta que los sujetos identificados y estudiados por esta autora cumplieron un criterio distinto: un CI cuyo rango es entre 130 y 150 en la escala de Wechsler.

Existe otro dato cualitativamente importante: tanto el perfil MMPI-A de la población adolescente mexicana como el perfil de la muestra de estudio exhiben una configuración claramente normal, sin puntuaciones clínicamente significativas y con una curva en sus puntuaciones relativamente homogénea; a su vez, el perfil MMPI-A de la muestra normativa mexicana y el perfil de la muestra normativa estadounidense son también parecidos. Habría que comparar el perfil de un grupo de estudio integrado por adolescentes que hayan sido identificados como superdotados bajo el otro criterio empleado por la Asociación Americana por los Niños Superdotados y la Sociedad Española para el Estudio de la Superdotación (CI igual o mayor a 130 en la escala de Wechsler) con los perfiles de las muestras normativas y analizar las diferencias.

Entre los rasgos más característicos están: una heterogeneidad de preferencias en los dominios (sobresaliendo las matemáticas y la ciencia), se desenvuelven en un ambiente familiar sin problemas graves, sus actitudes hacia la vida reflejan aspiraciones altas y muchos planes para el futuro. Son extrovertidos, les gusta tener amigos, tienen buena autoestima; son líderes, deportistas o aficionados a alguna actividad artística. Les gusta compartir sus conocimientos y manifiestan un alto interés en colaborar para mejorar su medio ambiente y muestran disponibilidad para integrarse a programas de apoyo psicopedagógico si estuvieran disponibles en el entorno escolar de origen.



Acercándose a una visión integral de la superdotación manifiesta o potencial, podemos afirmar entonces que ni un promedio superior ni un CI alto son indicadores absolutos ni enteramente confiables para describir o predecir la capacidad potencial académica y/o artística del adolescente. En todo caso deben emplearse como referencias para explorar el tipo o modalidad de inteligencia al igual que el dominio o área en la que la persona mejor se desenvuelve o podría desenvolverse. La labor más importante no es la de hacer un diagnóstico de la condición intelectual del adolescente, sino reconocer que el perfil de personalidad de estos jóvenes les posibilita ser genuinos agentes de cambio en su comunidad escolar, contrario a la creencia de que son sujetos inadaptados social y emocionalmente.

Se concluye entonces que estos jóvenes requieren de una estrategia institucional que cubra sus necesidades educativas y estimule adecuadamente sus intereses. Asimismo, se advierte sobre la necesidad de continuar con este tipo de investigaciones y las de tipo longitudinal para llegar a la posibilidad de integrar un criterio completo para la detección así como un sistema de apoyo en la misma escuela adecuados para la población infantil y adolescente mexicana.

Los países más desarrollados del planeta reconocen en sus niños y jóvenes superdotados una fuente genuina de creadores e impulsores del avance científico y tecnológico; vemos que, por ejemplo, en la Comunidad Europea está ampliamente legislado sobre los procedimientos tempranos de identificación de alumnos sobresalientes, o encontramos los sistemas educativos diferenciados y especializados como el de Japón o Rusia, además de los programas especiales que se promueven en todos los niveles de educación formal e informal de los Estados Unidos de América y Canadá.

Esto va más allá de una comparación entre nuestro sistema educativo y el de otras naciones, pues en México se realiza investigación de este tipo pero no como una iniciativa nacional. Además, la Secretaría de Educación Pública contempla en su organización la atención a las capacidades y aptitudes sobresalientes sin que, desafortunadamente, se tenga una infraestructura y planes de acción bien definidos. Estos estudios aislados han encontrado en la mitificación y en la desinformación un verdadero obstáculo para que se les conceda la prioridad que en otros contextos educativos internacionales tienen.

Si se retoma la filosofía educativa democrática que se pretende para nuestro país, se puede aseverar entonces que existe la necesidad de procurar oportunidades de desarrollo que incluyan a toda la población escolar. Por lo tanto, para poder diseñar y planear las estrategias educativas adecuadas para los superdotados, es importante conocer su dinámica intelectual, creativa y de personalidad. Cuando se alcance una educación incluyente y no homogénea, desde preescolar hasta el nivel profesional, se logrará que estos niños y jóvenes exploren y desarrollen todo su potencial.

Por lo tanto, se tendrá que abogar por una legislación más específica en nuestro país que promueva la investigación científica de la superdotación, que abra espacios de formación para especialistas en este campo de la educación especial y que suministre los recursos materiales necesarios para que el sistema educativo nacional logre, al menos, ser más incluyente en sus esquemas de atención.

**SUGERENCIAS**

**Y**

**LIMITACIONES**

relativa de los casos es inferior

El campo de estudio de las capacidades y aptitudes superiores es muy amplio; en nuestro país está prácticamente inexplorado. Sin embargo, los niños y adolescentes sobresalientes no son una cuestión temporal. De lo anterior se desprenden dos propuestas para posteriores investigaciones: la conformación de un proceso de identificación y la elaboración de un programa de atención psicopedagógica.

Para la primer sugerencia, los modelos de Renzulli y Benito son los más ampliamente utilizados y reconocidos en la época actual. Ambos autores coordinan los dos principales centros de investigación de la superdotación en el mundo de habla inglesa y castellana, respectivamente; sus referencias se incluyen en la bibliografía de este estudio. En la elaboración del proyecto psicopedagógico, se recomienda documentarse con los estudios realizados por Piirto, Coriat, Clark, Davis y Rimm, principalmente (las referencias correspondientes disponibles también en la bibliografía).

En cualquiera de los casos es indispensable tener presente que ambos proyectos tendrán que adaptarse enteramente al nivel cultural, a las condiciones educativas, oportunidades de desarrollo y a la diversidad de dominios de la población e institución destino. Además, se tendrá que incluir a los grupos de alumnos potencialmente sobresalientes que pueden ser dejados al margen, como lo son aquellos provenientes de medios socioeconómicos desfavorecidos, con un bajo rendimiento escolar o con alguna discapacidad física, entre otros.

Dentro de las limitaciones con las que se enfrentó esta investigación, y con las que muy probablemente se encuentren otros investigadores, están la escasa bibliografía sobre el tema de la superdotación y la falta de instrumentos psicométricos para evaluarla.

Si bien es cierto que se hace bastante investigación en España y en Estados Unidos, principalmente, no hay una buena divulgación de los hallazgos en nuestro país; para el caso de nuestro estudio, se tuvo que recurrir a la información dispuesta en la Internet o a la adquisición del material bibliográfico en el extranjero.

Esto se traduce en dos situaciones reales: la primera es la elevación de los costos para documentar el estudio y la restricción en el uso de los tests estandarizados y validados para la población mexicana. En contraste, la amplia disposición de las autoridades educativas y de los alumnos mismos para realizar la investigación compensó, de alguna manera, las carencias y dificultades mencionadas.

## BIBLIOGRAFÍA.

AJURIAGUERRA, J. (1993). *Manual de Psiquiatría Infantil*. Ed. MASSON, España.

ALONSO, J. A. (1994). Adaptación social: elemento de predicción del rendimiento escolar. En Benito Y.: *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. Centro Huerta del Rey, España. Internet: [http://www.tds.es/c\\_h\\_rey/evadei.htm](http://www.tds.es/c_h_rey/evadei.htm)

BATES, T. (2000). *Major Descriptive Theories of Intelligence*. Macquaire University, Australia. Internet: <http://www.bhs.mq.edu.au/~tbates/104/104/-theories.html>

BENITO, Y., MORO, J. (1997). *Proyecto de identificación temprana para alumnos superdotados*. Ministerio de Educación y Cultura de España, España.

BENITO, Y. (1998). Factores emocionales y problemática de adaptación en alumnos superdotados considerando el nivel de superdotación y la edad. En *Memorias del Primer Congreso Internacional de Educación de la Alta Inteligencia*, Argentina.

CALLEJA, R. (1999). El 1.5% de los alumnos de 6 a 12 años son superdotados. En *Comunidad Escolar no. 627*. Ministerio de Educación Español, España. Internet: <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/627/info1.html>

CATTELL, R. B. (1971). *Abilities: their structure, growth and action*. Ed. Houghton Mifflin Co., E. U. A.

CENTRO HUERTA DEL REY (2000). *Programa de evaluación e identificación*. España. Internet: [http://www.tds.es/c\\_h\\_rey/evadei.htm](http://www.tds.es/c_h_rey/evadei.htm)

CLARK, B. (1997). *Growing Up Gifted*. Ed. Prentice-Hall Inc... E. U. A.

CORIAT, A. R. (1990). *Los niños superdotados: enfoque psicodinámico y teórico*. Ed. Herder, España.

DAVIS, G. A., RIMM, S. B. (1998). *Education of the Gifted and Talented*. Ed. Allyn and Bacon Co., E. U. A.

FANCHER, R. E. (1987). *Intelligence Men: Makers of the IQ Controversy*. Ed. W. W. Norton & Company, E. U. A.

FERNÁNDEZ, F. J. (1983). *Jean Piaget: Psicología y Pedagogía*. Ed. SARPE, España.



- GONZÁLEZ J. (1998). *Teoría y técnica de la terapia psicoanalítica de adolescentes*. Ed. Trillas, México.
- GOTTFREDSON, L. S. (1988). The General Intelligence Factor. En *Scientific American: November Issue*. Internet: <http://www.sciam.com/specialissues/1198intelligence/1198gottfred.html>
- HARDYCK, C., PETRINOVICH, L. (1976). *Introduction to Statistics for the Behavioral Sciences*. Ed. W. B. Saunders, E. U. A.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., et al. (1991). *Metodología de la investigación*. Ed. McGraw-Hill, México.
- HEWARD, W. L. (1998). *Niños excepcionales: una introducción a la educación especial*. Ed. Prentice Hall International, España.
- HOLLINGWORTH CENTER FOR HIGHLY GIFTED CHILDREN, THE (2000). *Who are highly gifted?* E. U. A. Internet: <http://www.hollingworth.org/highlygifted.html>
- LUCIO E., et al. (1998). *Inventario Multifásico de la Personalidad Minnesota para Adolescentes: manual para la aplicación y calificación*. Ed. El Manual Moderno, México.
- MARLAND, S. (1971). *Education of the Gifted and Talented: Report to the Congress of the United States by the U. S. Commissioner of Education*, U. S. Government Printing Office, E. U. A.
- MARTINSON, R. A., LESSINGER, L. (1962) Problems in the identification of intellectually gifted pupils. En *Exceptional Children* no. 26, E. U. A.
- PIIRTO, J. (1999). *Talented children and adults: their development and education*. Ed. Prentice-Hall Inc., E. U. A.
- PINKER, S. (1997). *How the mind works*. Ed. W. W. Norton Co., E. U. A.
- PLUCKER, J. (1998). *History of Influences in the Development of Intelligence Theory & Testing*. E. U. A. Internet: <http://www.indiana.edu/%7Eintell/binet.html>
- PORTUS GOVINDEN, L. (1988). *Curso práctico de Estadística*. McGraw-Hill, México.
- RAVEN, J. C. (1980). *Test de Matrices Progresivas para la medida de la capacidad intelectual. Escala General*. Ed. Paidós, Argentina.
- RENZULLI, J. S. (1999). *The three-ring conception of giftedness*. The National Research Center on the Gifted and Talented, E. U. A. Internet: <http://www.gifted.uconn.edu/nrcgt.html>



SCHUHFRIED, G. (2000). *Raven's Standard Progressive Matrices (SPM)*. Schuhfried Co., Austria. Internet: <http://www.schuhfried.co.at/e/wts/spm.htm>

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2000). *Ley General de Educación*. México. Internet: <http://www.sep.gob.mx/documentosof2/leyes/leygeneral/leygeneral.html>

SIDMAN, M. (1960). *Tactics of scientific research: evaluating experimental data in Psychology*. Ed. Basic Books Inc., E. U. A.

SILVA Y ORTIZ, M. T. (1995). *El niño sobredotado*. Ed. EDAMEX, México.

TERMAN, L. M. et al. (1959). *Genetic Studies of Genius Vol. V*. Ed. Stanford University Press, E. U. A.

TOURÓN, J., REPÁRAZ, Ch., PERALTA, F. (1999). *La identificación de alumnos de alta capacidad intelectual: resultados de un proceso de detección temprana en Navarra*. Departamento de Educación, Universidad de Navarra, España.

U. S. OFFICE OF EDUCATION (2000). *Jacobs K. Javits Gifted and Talented Students Education Program*, E. U. A. Internet: [http://www.ed.gov/prog\\_info/Javits/brochure.html](http://www.ed.gov/prog_info/Javits/brochure.html)

U. S. OFFICE OF EDUCATION (1993). *National Excellence: A case for developing America's Talent*. Office of Educational Research and Improvement, E. U. A.

WARREN, H. C. (1934). *Dictionary of Psychology*. Houghton Mifflin Company. E. U. A.

WECHSLER, D. (1981). *Manual para la Escala de Inteligencia para Adultos WAIS-Español*. Ed. El Manual Moderno, México.

WINNER, E. (1996). *Gifted children: myths and realities*. Ed. Basic Books, E. U. A.

## ANEXOS.

### Anexo I. Formato-guía de entrevista:

#### ° DATOS GENERALES.

Nombre: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: [M] [F]

Fecha de nacimiento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Lugar de nacimiento: \_\_\_\_\_

Dirección: \_\_\_\_\_ Tel: \_\_\_\_\_

#### ° HISTORIAL ACADÉMICO.

A. Primaria: \_\_\_\_\_ Promedio: \_\_\_\_\_

B. Secundaria: \_\_\_\_\_ Promedio: \_\_\_\_\_

C. Bachillerato: \_\_\_\_\_ Promedio del último semestre: \_\_\_\_\_

Semestre: \_\_\_\_\_ Área propedéutica: \_\_\_\_\_ Carrera: \_\_\_\_\_

Materias que le son más fáciles: \_\_\_\_\_

Materias que le son más difíciles: \_\_\_\_\_

Materias que más le disgustan: \_\_\_\_\_

Actividades extracurriculares: \_\_\_\_\_

Dificultad o problema con el estudio: \_\_\_\_\_

Dificultad o problema para elegir área propedéutica o carrera: \_\_\_\_\_

Deportes, aficiones y tiempo libre: \_\_\_\_\_