

01962  
2099



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA  
DE MEXICO**

**FACULTAD DE PSICOLOGIA**

**ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE NIÑOS SOBREDOTADOS Y  
NIÑOS NORMALES EN RELACION A FACTORES INTELEC-  
TUALES, SOCIOECONOMICOS Y DE PERSONALIDAD.**

**T E S I S**

Que para obtener el Grado de  
**MAESTRIA EN PSICOLOGIA CLINICA**

p r e s e n t a:

**ZOILA GRACIELA TADEO MADRAZO**

México, D. F.

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

1987



Universidad Nacional  
Autónoma de México



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

I N D I C E

---

	Pág.
Resumen . . . . .	5
Introducción . . . . .	6

PRIMERA PARTE. MARCO TEORICO.

CAPITULO I UNA REVISION DE DIVERSAS CONCEPCIONES ACERCA DE LA INTELIGENCIA.

1.1 Concepción organicista . . . .	21
1.2 Concepción ambientalista . . .	24
1.3 Concepción interaccionista . .	26
1.4 Concepción de la interacción conductual . . . . .	27
1.5 Concepción dinámica . . . . .	30
1.6 Concepción genética . . . . .	40
1.7 Concepción de la inteligencia en las pruebas psicológicas. .	44

CAPITULO II CONSIDERACIONES TEORICAS ACERCA  
DE LA PERSONALIDAD.

2.1	La psicología individual de Allport . . . . .	48
2.2	La teoría psicoanalítica . .	52
2.3	Las teorías psicosocioló- gicas . . . . .	58
2.4	La teoría genética . . . . .	62
2.5	La teoría factorial de R. B. Cattell . . . . .	64

CAPITULO III ¿QUE ES UN NIÑO SOBREDOTADO?

3.1	Concepto de niño . . . . .	82
3.2	El aspecto intelectual en el niño sobredotado . . . . .	85
3.3	La personalidad del niño sobredotado . . . . .	88

**CAPITULO IV ANTECEDENTES DE INVESTIGACION.**

4.1	Identificación del <u>talen</u> to . . . . .	92
4.2	Detección del niño sobre dotado en otros países . . .	95
4.3	Detección del niño sobre dotado en México . . . . .	111

**SEGUNDA PARTE. MARCO METODOLOGICO.**

1.	Hipótesis . . . . .	118
2.	Sujetos . . . . .	121
3.	Diseño de investigación. . .	126
4.	Variabes . . . . .	129

5.	Procedimiento . . . . .	134
6.	Tratamiento estadístico de los datos . . . . .	139
7.	Resultados e interpre- tación . . . . .	147
8.	Conclusiones y limita- ciones . . . . .	191
	 Bibliografía . . . . .	 210

## R E S U M E N

Se realizó un estudio comparativo entre niños normales y sobredotados, mediante la medición de las siguientes variables: inteligencia, personalidad, nivel socioeconómico, edad, sexo, tipo de escuela y nivel educacional de los padres.

De los 442 sujetos, de ambos sexos, entre los 8 y los 10 años de edad, estudiantes de una escuela oficial y una particular, que igualaron o sobrepasaron los percentiles 50 y 95 en el Test de Matrices Progresivas, 72 fueron evaluados con la Escala de Inteligencia WISC-RM. 42 sujetos fueron seleccionados, 21 como sobredotados y 21 como normales; ellos contestaron el Cuestionario de Personalidad para Niños de Cattell y sus padres contestaron un Cuestionario Socioeconómico.

Se plantearon ocho hipótesis. El análisis estadístico incluyó pruebas de Estadística Descriptiva, Paramétrica y No-Paramétrica. De los resultados se derivaron las siguientes conclusiones:

En la escuela oficial el 20.13% de los estudiantes fueron Término Medio, y en la particular ellos representaron el 15.84%. Los porcentajes correspondientes a los estudiantes clasificados como Intelectualmente Superior fueron 7.01% y 12.89% respectivamente; en ambas escuelas, estos porcentajes disminuyen a medida que la edad aumenta.

El coeficiente de correlación entre los puntajes que cada sujeto obtuvo en el Raven y en el WISC-RM, fue 0.7351 ( $\alpha = .001$ ).

Con  $\alpha = .05$  hallamos que: el tipo de escuela es independiente de que los sujetos mantengan puntajes altos en el Raven y en el WISC-RM; existe interacción entre la inteligencia, el tipo de escuela y el entrenamiento extraescolar; el nivel socioeconómico y el nivel educacional de los padres son independientes del nivel intelectual de los seleccionados; no existen diferencias debidas al sexo entre la proporción de sujetos que conservaron su clasificación de sobredotados.

Con  $\alpha = .10$  no se pudo predecir que los sobredotados tuvieran puntajes más altos o más bajos en algunos Factores del Cuestionario de Personalidad; el único factor en que las diferencias son atribuibles a la inteligencia fue el G (No acata reglas - Sujeto a reglas).

Existen diferencias ( $\alpha = .01, .10$  y  $.10$ , respectivamente) al considerar el tipo de escuela como fuente de variación en los Factores A, B y F (Reservado - Afectuoso, Pensamiento concreto - Pensamiento abstracto, Prudente - Irresponsable).

Las estimaciones presentadas deben considerarse atendiendo a las limitaciones anotadas en este reporte.

## INTRODUCCION.

El interés por estudiar cuantitativamente las diferencias individuales data desde la antigüedad misma, encontrándose menciones al tema en la literatura de todas las Epocas de la humanidad.

Francis Galton, biólogo inglés, enfatizó la medición objetiva, construyó pruebas y creó un laboratorio antropométrico donde se abocó a la medición de: la discriminación sensorial, la capacidad motora y otros procesos. Esperaba llegar a medir la capacidad intelectual de los sujetos a partir de sus procesos sensoriales, pues consideraba que cuanto mayor es la capacidad perceptual más amplio es el campo de actuación del juicio y de la inteligencia. - Así, los individuos mejor dotados intelectualmente tendrían una mayor capacidad discriminativa sensorial.

El énfasis en el estudio y medición de las capacidades intelectuales ya no disminuyó. En 1904 Binet y Simon prepararon la primera escala de inteligencia, como un intento para resolver el problema de retraso entre los niños de las escuelas públicas en Francia. A esto siguieron un gran número de pruebas, cada vez más sensibles, válidas y confiables, para la medición de las capacidades intelectuales.

En México se ha prestado atención a la construcción y estandarización de pruebas de inteligencia que -- permiten la clasificación de los niños, en grupos -- más o menos homogéneos que reciben determinada educación; siendo ésta planeada a partir de las capacidades intelectuales de los educandos. El énfasis se ha puesto en la identificación de los niños que requieren educación especial, orientándose, fundamentalmente a trabajar con niños que presentan algún -- tipo de deficiencia perceptual o intelectual y des-- cuidándose al grupo de niños que pueden considerarse como sobredotados.

Cuando pensamos que la inteligencia no es únicamente una cualidad personal, sino que también reside, por lo menos en parte, en las habilidades que el niño ha adquirido que lo convierten, a su vez, en un buen aprendiz en las situaciones que enfrenta; -- así como en aspectos definidos por el nivel socio-- económico en el que tiene la posibilidad de estar -- sujeto a estímulos diferenciales; e incluso, en aspectos de su personalidad que es constituida por -- una serie de factores y que interviene en prácticamente todas las actividades del individuo, ya que -- no sería suficiente conceptualizar a la inteligencia como una manifestación exclusiva del área intelectual o cognitiva del ser humano, excluyendo los aspectos emocionales y conductuales; pues, desde mi punto de vista, el individuo está involucrado como

una totalidad en cualquier empresa que inicia. Decía, cuando asumimos esta posición, no podemos menos que intentar abordar el problema considerando - las diferentes variables que de una u otra manera - contribuyen para que podamos observar los efectos - que se nos presentan, para que un niño aparezca como normal o sobredotado ante la apreciación de los demás.

Es por lo anterior que, en este trabajo, abordamos tanto factores intelectuales, como socioeconómicos y de personalidad, para realizar un estudio que, -- a partir de la comparación entre niños normales y - niños sobredotados, nos permitiera una mayor com--- prensión de las que resultan como similitudes o diferencias entre estos grupos.

El esfuerzo que se realice en este sentido tiene relevancia tanto teórica como práctica. Puede contribuir a aclarar problemas de las diferencias individuales y a conseguir una mejor comprensión de la inteligencia, del niño normal y del niño sobredotado. Además, es de interés práctico aprender tanto como sea posible acerca del niño sobredotado, ya que este grupo es reconocido como tal en la sociedad contemporánea y se reacciona ante ellos como tales.

La información que se obtenga de trabajos realizados en esta área puede modificar la idea que se tiene sobre la inteligencia y los niños sobredotados, y contribuir a mejorar la educación de todos los niños, al tener la aproximación que considere al individuo como una totalidad y que atienda a todos los factores involucrados.

Este trabajo también permitirá el desarrollo de investigaciones posteriores, tendientes a ampliar -- nuestro conocimiento acerca de qué es la inteligencia, si las diferencias individuales en lo que a ella respecta se tratan más bien de diferencias en las condiciones ambientales que facilitan o no la adquisición de las habilidades que implica, qué es un niño sobredotado y cómo llegó a serlo y cómo participa la personalidad en todo ello.

Originalmente, la idea de este trabajo era construir y estandarizar un instrumento de medición que permitiera identificar a los niños sobredotados, motivada por el deseo de contribuir al desarrollo del talento. Pero para lograr ésto es necesario contar con una investigación sistemática en el área del talento y, desafortunadamente, no hay muchas investigaciones disponibles en este sentido en México. El único estudio del que se tuvo noticia e información fue realizado por la Secretaría de Educación Pública para identificar la capacidad intelectual "muy superior" por medio de la escala de inteligencia --

WISC-R M y no considera otros temas y problemas -- que son cubiertos en este trabajo.

Aquí se presentan algunas posiciones teóricas y de investigación que nos ayudan a entender qué es el talento. Esto puede ser útil para aquellos que se interesan por trabajar en el área de la identificación y educación del talento, y en alentar el talento excepcional.

En Estados Unidos de Norteamérica hay un interés - creciente por identificar y alentar al niño sobredotado tan tempranamente como sea posible, puesto que consideran que son ellos los que podrían formar e idear el destino de una nación.

En el Proyecto Nacional de Investigación del Talento en India se trató de responder a preguntas relacionadas con la distribución rural-urbana, la distribución regional, los tipos de escuelas, la influencia familiar y el nivel educacional de los padres de los candidatos que formaron parte de él.

Esos estudios proveen información acerca de las herramientas o instrumentos que podemos emplear y de el alcance o extensión en que podemos confiar en ellos. Sin embargo, aún hay aspectos en el área de la investigación del talento que no han recibido la atención adecuada; por lo que en la investigación que llevamos a cabo, y que aquí reportamos,

hemos tratado de prestar atención a los diversos - aspectos implicados en el hecho de que algunos niños aparezcan como normales y otros como sobredotados. Para ello, consideramos las siguientes variables:

1. Inteligencia de los sujetos evaluados.
2. Personalidad.
3. Nivel socioeconómico.
4. Edad.
5. Sexo.
6. Tipo de escuela.
7. Nivel educacional de los padres.

Realizamos una comparación entre aquellos sujetos que fueron seleccionados como "sobredotados" y -- los que fueron seleccionados como "normales" mediante dos pruebas de inteligencia: el Test de -- Matrices Progresivas de Raven y el WISC-R M.

De los 442 sujetos de ambos sexos, con edades comprendidas entre los 8 y los 10 años, que estudiaban en una escuela oficial y en una escuela particular, a partir de los puntajes por ellos obtenidos en el Raven (igualaron o sobrepasaron el percentil 95 o -- igualaron el percentil 50), 72 fueron llamados --

para ser evaluados, en las propias instalaciones - de las escuelas, con el WISC-R M; y, finalmente, - sólo 42 fueron seleccionados. 21 de estos últimos constituyeron el Grupo I -Sobredotados- (C.I. de - 130 o más) en ambas escuelas, y 21 pasaron a formar parte del Grupo II -Normales- (C.I. de 90 a -- 109) en ambas escuelas.

A estos 42 sujetos que integraron la muestra se -- les aplicó también el Cuestionario de Personalidad para Niños de R. B. Cattell; y sus padres respon-- dieron a un Cuestionario Socioeconómico que fue -- construido para los fines de esta investigación.

Se plantearon ocho hipótesis que fueron aceptadas o rechazadas a partir de un análisis estadístico - que incluyó pruebas de Estadística Descriptiva, Pa ramétrica y No-Paramétrica. Y se realizaron algu- nas comparaciones cualitativas entre grupos.

A partir de los resultados se halló lo siguiente:

1. De los 442 sujetos evaluados con el Test de Ma trices Progresivas de Raven, el 35.97% fueron clasificados como Término Medio y el 19.90% co mo Intellectualmente Superior. Sin embargo, el

porcentaje de los clasificados como Término Medio fue mayor en la escuela oficial (20.13%) - que en la escuela particular (15.84%); y esta relación se invirtió en lo que respecta al porcentaje de sujetos clasificados como Intelectualmente Superior, ya que fue mayor en la escuela particular (12.89%) que en la escuela oficial (7.01%).

2. En ambas escuelas se pudo observar que la clasificación Término Medio obtuvo porcentajes - iguales o muy similares entre los sujetos de 8 y 10 años de edad (4.75% en la escuela oficial para los 8 y los 10 años de edad, 4.30% - para los 8 años y 4.53% para los 10 años en la escuela particular). Sin embargo, se elevó a los 9 años de edad (10.63% en la escuela oficial, 7.01% en la escuela particular).
  
3. En ambas escuelas se pudo observar que en la clasificación Intelectualmente Superior el porcentaje va disminuyendo a medida que la edad va aumentando (3.17%, 2.71% y 1.13% a los 8, 9 y 10 años, respectivamente, en la escuela oficial; 6.56%, 4.52% y 1.81% a los 8, 9 y 10 años, respectivamente, en la escuela particular).

4. El tipo de escuela (oficial o particular) es - independiente (con  $\alpha = .05$ ) del hecho de que -- los sujetos mantengan puntajes altos en el Raven y en el WISC-R M.
5. De los 72 sujetos evaluados con las pruebas de inteligencia: Raven y WISC-R M, conservaron su clasificación el 52.38% de 8 años, el 30.95% de 9 años, y el 16.66% de 10 años de edad.
6. De los 72 sujetos evaluados con las dos pruebas de inteligencia, el 52.78% fueron del sexo masculino y el 47.22% del sexo femenino. De - estos, conservaron su clasificación el 54.76% de los niños y el 45.24% de las niñas, hallándose que no existen diferencias ( $\alpha = .05$ ) debidas al sexo entre la proporción de niños y - niñas que conservaron su clasificación de sobredotados.
7. Se halló un coeficiente de correlación de ---- 0.7351, con  $\alpha = .001$ , entre los puntajes que ca da sujeto obtuvo en el Raven y en el WISC-R M, concluyéndose que el factor general de inteligencia "g" es común y fundamental en todas las funciones cognitivas del mismo individuo.

8. En el grupo de los que fueron seleccionados como Sobredotados en la escuela oficial, se presentaron valores extremos en 3 de los 14 factores medidos por el C.P.Q. de Cattell: C (Estabilidad Emocional), G (Sujeto a Reglas) y N (Ingenuo). Mientras que entre los seleccionados como Sobredotados en la escuela particular los tres factores que presentaron valores extremos fueron: A (Afectuoso), G (Sujeto a Reglas) y N (Ingenuo).
  
9. En el grupo de los que fueron seleccionados como -- Normales en la escuela oficial no se presentaron valores extremos en los factores medidos por el C.P.Q. mientras que, entre los seleccionados en la escuela particular dos factores presentaron valores extremos: E (Sumiso) y N (Ingenuo).
  
10. El único factor del C.P.Q. en el que las diferencias entre los puntajes obtenidos por los sujetos - Sobredotados y los Normales son significativas, con  $r = .10$ , fue el G que se relaciona con el hecho de estar o no sujeto a reglas, siendo los primeros los que aparecen como percibiendo y obedeciendo a las - reglas, como concienzudos, perseverantes, serios, - formales y con un superego fuerte; mientras que los niños normales aparecen como egoístas y oportunistas, que evaden las reglas y eluden las obligaciones, y con un superego débil.

11. No se pudo predecir que los seleccionados Sobredotados obtuvieran puntajes "más altos" o "más bajos" - en algunos factores, en comparación con los Normales, ya que las diferencias en los puntajes no resultaron significativas, cuando menos con  $\alpha = .10$ .
12. Los sujetos de 8 años de edad presentaron valores extremos en el factor N (Ingenuo); los de 9 años en tres factores: D (Flemático), G (Sujeto a reglas) y N (Ingenuo); y, los de 10 años en cinco factores: A (Afectuoso), E (Sumiso), G (Sujeto a reglas), N (Ingenuo) y O (Seguro de sí mismo).
13. Los sujetos del sexo masculino no mostraron valores extremos en el C.P.Q.; mientras que los del sexo femenino mostraron valores extremos en cinco factores: D (Flemático), E (Sumiso), N (Ingenuo), G (Sujeto a reglas) y  $Q_3$  (Controlado).
14. Cuando se considera el tipo de escuela como fuente de variación, aparecen diferencias significativas - en los puntajes obtenidos por los seleccionados en tres factores, apareciendo los niños de la escuela particular como: A (Afectuosos), B (Pensamiento -- Abstracto) y F (Prudente). Mientras que los niños - de la escuela oficial tienden a ser reservados, con pensamiento más concreto y menos responsables. Los niveles de significancia, respectivamente, fueron:  $\alpha = .01$ ,  $\alpha = .10$  y  $\alpha = .10$ .

15. El nivel socioeconómico de las familias de los sujetos que integraron la muestra fue más alto entre -- los que estudiaban en la escuela particular, en comparación con el de los de la escuela oficial; independientemente de su clasificación como sobredotados o normales. Por lo que se concluyó que el nivel socioeconómico es independiente ( con  $\alpha = .05$  ) -- del nivel intelectual de los seleccionados.
  
16. El nivel educacional de la mayoría de los padres de los que fueron seleccionados en la escuela particular fue más alto (profesional) en comparación con -- el de la mayoría de los padres de los seleccionados en la escuela oficial (primaria o menos); independientemente de su clasificación como sobredotados o normales. Se concluyó que el nivel educacional de los padres es independiente (con  $\alpha = .05$ ) del nivel intelectual de los hijos.
  
17. En la escuela oficial, son los niños normales los -- que toman un mayor número de cursos extra-escolares; mientras que en la escuela particular, son los niños sobredotados los que reciben mayor entrenamiento extra-escolar. Aquí se mostró la única interacción significativa ( $\alpha = .05$ ) entre la inteligencia y el tipo de escuela, como fuentes de variación de -- los puntajes obtenidos en el Area IV -Educación del Sujeto- del Cuestionario Socioeconómico.

Al final del reporte se comentan las limitaciones que tuvo, así como las sugerencias que podemos hacer.

Finalmente mencionamos que las estimaciones presentadas en esta tesis deberán ser interpretadas manteniendo presentes las limitaciones que se anotan en el reporte; y se deja constancia de que aún hay un amplio campo para realizar investigación en el área del talento y que la contribución que este esfuerzo aporte es pequeña pues, después de todo, la investigación del talento es un continuo desafío y una tarea masiva.

**PRIMERA PARTE:  
MARCO TEORICO.**

**CAPITULO I**

**UNA REVISION DE DIVERSAS CONCEPCIONES  
ACERCA DE LA INTELIGENCIA.**

### 1.1 Concepción organicista.

Es común el concebir a la inteligencia como un proceso de origen orgánico. Sin embargo, tal proceso no es especificado, sino que, simplemente, es asumido que la gente tiene, en alguna medida, una cualidad mental, interna, personal, que le permite hacer muchas cosas mejor o menos bien que otros, dependiendo de la naturaleza de su herencia.

Si nos detenemos a ver cuál es la naturaleza de la herencia biológica, encontramos que --- "... consiste en genes específicos que un individuo recibe de sus padres en el momento de la concepción. Llamar hereditario a cierto factor debería significar que puede reducirse a la presencia de un gen particular o de una combinación de genes. La base hereditaria de las diferencias individuales se encuentra en la casi ilimitada variedad de combinaciones posibles de genes que se pueden dar". (1)

El término inteligencia no es usado sólo como una etiqueta de las diferencias que vemos en -

(1) Anastasi, A. Psicología diferencial. Madrid: Aguilar, 1979. pág. 54.

las habilidades conductuales de varios individuos, sino que es empleado como una supuesta - explicación de porqué hay variaciones. Por -- ejemplo, el profesor asume que las diferencias entre sus alumnos se deben a su inteligencia - heredada; algunos niños son afortunados, otros no. La educación en general acepta el concep- to, y el esfuerzo se dirige entonces, a descu- brir la inteligencia personal de los niños. - Una vez descubierta a través de pruebas, los - niños pueden ser agrupados y recibir entrena- miento adecuado a sus supuestas inteligencias. Las habilidades excepcionales en algunas áreas como matemáticas, música, etc. son explicadas por referencia a un talento especial que los - individuos poseen en mayor o menor grado.

Las discusiones acerca de la herencia de la in teligencia dan la impresión de suponer la he- rencia de la conducta misma. Pero las condi- ciones internas, personales y orgánicas que de terminan la conducta individual no han sido es pecificadas. La inteligencia se ha caracteri- zado como: 1. Una aptitud para tratar con -- símbolos y relaciones abstractas; 2. Una ca- pacidad para adaptarse a situaciones nuevas y aprovechar la experiencia; y, 3. Una aptitud para aprender. Cuando vemos que un niño apren de muy bien, muestra facilidad verbal, resuel- ve bien problemas, etc., se dice que puede ha- cerlo porque es muy inteligente, pero la inte-

ligencia conceptualizada como un proceso integro no puede ser observada y no podría considerarse como la causa de tales manifestaciones.

Otros teóricos sostienen que las habilidades - conductuales no son aprendidas sino que se deben a la maduración orgánica. Por ejemplo, - Carmichael (1928) anestesió renacuajos para -- evitar la ocurrencia del aprendizaje y concluyó que, posteriormente, nadaban tan bien como los que tenían experiencia normal.

Nombres como la inteligencia, la aptitud, el - talento y la capacidad, son relacionados con - la herencia biológica del individuo y dejan la idea de que las estructuras orgánicas o procesos que dan al individuo sus cualidades de conducta se desarrollan y maduran durante el proceso de desarrollo del niño.

En esa concepción organicista de la inteligencia, ésta es vista como una cualidad general - que determina qué tan bien se comportará el individuo en diferentes situaciones específicas. Algunos psicólogos como E. L. Thorndike han sugerido que hay diferentes clases de inteligencia, cada una de las cuales es un proceso unitario que determina la cualidad de la conducta en un área particular. También ha sido sugerido que hay una inteligencia general unitaria - y muchos factores específicos en diferentes -- áreas. Este punto de vista está asociado con

Charles E. Spearman.

## 1.2 Concepción ambientalista.

Ya desde la antigüedad ha habido también una aproximación empirista del desarrollo de la inteligencia. Se asume que lo que el individuo llegue a ser, es una función de su experiencia. La competencia entre las concepciones organicista y la fundada en la experiencia acerca de la inteligencia ha existido desde que el hombre intenta explicar la conducta humana. Han habido estudios que intentan mostrar que la inteligencia es una herencia biológica; por ejemplo, correlacionando el CI de gemelos idénticos; y otros, que correlacionan el CI con -- circunstancias del medio ambiente como la educación de los padres, su ocupación, su nivel socioeconómico, etc.

Si nos detenemos a ver qué es considerado como medio ambiente, encontramos que "... desde el punto de vista psicológico, el ambiente consiste en la suma total de estímulos que el individuo recibe desde el momento de la concepción -- hasta el de su muerte. Esta definición significa que la presencia física de objetos no -- constituye en sí misma el ambiente, a menos --

que sirvan de estímulos para el individuo". (2)

La aproximación medio-ambientalista de la inteligencia también ha aceptado el concepto de la inteligencia como una cualidad de la mente, como un proceso unitario. Ha tomado a las pruebas de inteligencia como una variable dependiente y ha hallado una relación entre las condiciones de experiencia y el CI. Algunos estudios han demostrado que el CI puede incrementarse como consecuencia de un entrenamiento especial (Dawe, 1942; Mc Candless, 1940; Peters and Mc Elwe, 1944). Pero en tales estudios no está clara la manipulación del medio ambiente, ni la conducta producida, ni los principios involucrados en el cambio de conducta para incrementar la inteligencia.

La concepción ambientalista no indica tampoco:

- a) cómo son, conductualmente, las habilidades,
- b) cómo y por cuál principio son adquiridas,
- c) cuáles son las funciones de tales procesos,
- d) cuáles son las condiciones específicas para tratar los déficits en los niños.

(2) Anastasi, A. Ibid. pág. 68.

### 1.3 Concepción interaccionista.

Una tercera posición o concepción de la inteligencia ha sido llamada de interacción. Mues--tra lo improductivo de la controversia acerca de si es la herencia o el medio ambiente el -- que ejerce el mayor efecto sobre la intelligen--cia, pues al tratar de calcular la contribu--ción proporcional de un factor ambiental o he--reditario cabrían infinidad de posibilidades. El interaccionista simplemente acepta que hay condiciones determinantes en ambas áreas, pero no aporta nada nuevo.

David Rapaport considera que todo individuo na--ce con una "dotación natural" a la que ve como una capacidad latente que se desarrolla a tra--vés de un proceso de maduración, pero sólo ha--ta cierto límite, fijado por la calidad de la dotación. Tal proceso de maduración es favore--cido o restringido por los estímulos recibidos en el medio educacional de los primeros años - de formación y por el desarrollo emocional del individuo. "En aquel tipo de desarrollo emo--cional en que cada conocimiento nuevo comporta una "amenaza", la "dotación natural" puede --inhibirse, tornándose refractaria a asimilar - conocimientos nuevos; en el extremo opuesto, - el desarrollo emocional puede ser de tal natu--

raleza que acelere la asimilación de todos los conocimientos posibles, como protección contra el "peligro" ... los desórdenes emocionales -- pueden provocar una disminución, detención o -- regresión del proceso madurativo de la "dotación natural" ... las funciones que se desarrollan dentro de la "dotación natural" participan como factores del rendimiento". (3)

Tal concepción de la inteligencia fundamenta su diagnóstico mediante pruebas. Sin embargo, los tests de inteligencia están cargados de -- ciertas funciones y omiten otras; o bien, miden la aptitud o aprendizaje escolar validándose -- con criterios de éxitos escolares.

#### 1.4 Concepción de la interacción conductual.

Arthur W. Staats plantea una nueva aproximación que considera tanto la biológica como la del aprendizaje, que ve a la inteligencia bajo una nueva luz, y que conduce a la investigación a establecer: 1. cuáles son las conductas inteligentes, 2. qué condiciones determinan tales conductas, 3. mediante qué principios tienen su efecto tales condiciones. Esta aproximación

(3) Rapaport, D. Tests de diagnóstico psicológico. Argentina: Paidós, 1977. págs. 21-22.

ximación recibe el nombre de interacción conductual.

Para Staats, una nueva definición o concepción de la inteligencia, procedente de la teoría conductual, podría estimular la investigación al aclarar qué es la inteligencia y aplicar un análisis que permita ver que está compuesta de muchas habilidades conductuales específicas. - Las pruebas de inteligencia estandarizadas están compuestas por reactivos, cada uno de los cuales incluye una o más habilidades conductuales. El reactivo pide al niño clasificar varios objetos, imitar ciertas acciones, dibujar o completar figuras, etc., y se trata de correlacionar tal reactivo con otros, o con el éxito en la escuela, o alguna otra variable. Una estrategia diferente atiende a qué son los reactivos de inteligencia como habilidades conductuales, cuáles son las condiciones y principios por las que tales conductas aparecen. A menos que las conductas específicas puedan ser heredadas, deberán de haber sido adquiridas a través de la experiencia. La actuación de un niño en la prueba de inteligencia podría ser una función del número de habilidades conductuales que ha adquirido. Si el niño tiene la habilidad conductual podrá responder a los reactivos que la incluyen, si no, fallará a esos reactivos.

En esta aproximación es central el concepto de repertorio conductual básico, que el niño empieza a aprender desde muy temprano, y que incrementa la adaptabilidad, precisión y productividad de su conducta. Además, constituye la base sobre la cual el niño logra avanzar mediante el aprendizaje y éste, a su vez, lo prepara para un aprendizaje más avanzado y para la adquisición de nuevas habilidades conductuales.

Una prueba de inteligencia es, en cierto sentido, causa y efecto. Con el concepto de repertorio conductual básico se sugiere que la actuación del niño en una prueba es un efecto de su aprendizaje pasado. Pero las conductas medidas en la prueba son una causa en el sentido de que determinarán, por lo menos en parte, cómo se conducirá el niño en futuras situaciones. Es sugerido que esas funciones de las conductas en el test cuentan en parte para la validación de tales pruebas. Esto es, si el niño tiene las habilidades conductuales básicas, obtendrá puntajes altos en el test de inteligencia.

La presente aproximación no es antagónica a la posibilidad de que las condiciones biológicas:

podieran determinar aspectos de la conducta humana, incluyendo la inteligencia. Pero considera que hay muchos aspectos sociales que dependen de la concepción de que hay diferencias intelectuales basadas en las estructuras biológicas o en procesos que no permiten una interpretación alternativa. Por ejemplo, la sugerencia de que hay diferencias, probablemente hereditarias, en los negros americanos hecha por Jensen (1969).

#### 1.5 Concepción dinámica.

Consideremos ahora algunas de las ideas y proposiciones que Sigmund Freud planteó en diferentes momentos de su trabajo sobre el psicoanálisis.

En la Carta 52 que, el 6 de diciembre de 1896, escribió a Wilhelm Fliess menciona que trabajaba "... con el supuesto de que nuestro mecanismo psíquico se ha generado por estratificación sucesiva, pues de tiempo en tiempo el material preexistente de huellas mnémicas experimenta un reordenamiento según nuevos nexos, una re-

transcripción ... las percepciones no conservan huella alguna de lo acontecido ... los signos de percepción es la primera transcripción de las percepciones y son insusceptibles de --conciencia ... la segunda transcripción es la inconsciencia, ordenada según otros nexos y --también es inasequible a la consciencia ... la tercera retranscripción es la preconsciencia, ligada a la representación-palabra, correspondientes a nuestro yo oficial. De esta preconsciencia, las investiduras devienen conscientes de acuerdo con ciertas reglas, y por cierto --que esta consciencia-pensar secundaria es de efecto posterior en el orden del tiempo, probablemente anudada a la reanimación alucinatoria de representaciones-palabra..." (4)

Cabe hacer la aclaración de que en su Proyecto de psicología (1950 (1895)), Freud distingue -entre percepciones y representaciones (recuerdo), siendo que en este último caso la presencia del objeto o de la palabra no es real, sino una representación-fantasía. Esto se relaciona con el problema del examen de realidad, el procedimiento por el cual se decide si una cosa pertenece o no a la realidad objetiva.

(4) Freud, S. Carta 52 (6 de diciembre de 1896). Argentina: Amorrortu, Tomo I, 1978. pp. 274-275.

Freud destaca que las diferentes transcripciones corresponden a épocas sucesivas de la vida, y que cada reescritura posterior inhibe a la anterior. "Toda vez que la reescritura posterior falta, la excitación es tramitada según las leyes psicológicas que valían para el período psíquico anterior, y por los caminos de que entonces se disponía. Subsistiendo así un anacronismo... La denegación de la traducción es aquello que clínicamente se llama "repre--sión". Motivo de ella es siempre el desprendimiento de displacer que se generaría por una --traducción, como si este displacer convocara --una perturbación de pensar que no consintiera --el trabajo de traducción".<sup>(5)</sup>

Existe dependencia del intelecto respecto de la vida afectiva. El "... interés de pensar ... - es proporcional al interés afectivo..."<sup>(6)</sup> Así como en la conciencia del sueño hay eslabones - intermedios inconscientes, "El enigma de unos - eslabones intermedios inconscientes es igualmente válido para el pensar de la vigilia, ..." <sup>(7)</sup>

(5) Idem, p. 276.

(6) Idem, p. 381.

(7) Idem, p. 388.

Y aún más, Freud nos dice que el pensar puede - perturbarse por el afecto: "Es de experiencia enteramente cotidiana que un desarrollo de afecto inhiba el decurso de pensar normal, y ello - de muchas maneras. La primera, por olvidarse - muchos caminos de pensar que de otro modo se -- considerarían. Con este olvido desaparecen la selección, la adecuación al fin y la lógica del decurso. La segunda, sin mediar olvido, por re correrse unos caminos que de ordinario se evita rían, en particular caminos de descarga, acaso una acciones (ejecutadas) dentro del afecto".<sup>(8)</sup>

Y no sólo puede perturbarse el pensar por el -- afecto, sino que tal actividad puede conducir - al displacer. Este suceso da por resultado un obstáculo para el proceso de pensar, el cual -- queda interrumpido.

El pensamiento durante el día crea actos psí-- quicos variados como los juicios, el razonamien to, las refutaciones, las expectativas, etc. -- Pero por la noche se restringe a la producción de deseos.

(8) Idem, 405.

Sólo un deseo, y ninguna otra cosa, es capaz de poner en movimiento al aparato psíquico. El -- primer desear pudo haber consistido en investir alucinatoriamente el recuerdo de la satisfac-- ción. Pero esta alucinación resultó inapropia-- da para producir el cese de la necesidad y el - placer ligado con la satisfacción. Proceso Pri-- mario.

Se hizo necesaria una segunda actividad que con-- dujese a la excitación por un rodeo que, por -- vía de la motilidad voluntaria, modificara el - mundo exterior de manera que se produjera la -- percepción real del objeto de satisfacción. -- Proceso Secundario. Este segundo sistema sólo puede investir una representación si está en -- condiciones de inhibir el desarrollo de displa-- cer que parte de ella.

El proceso primario aspira a la descarga de la excitación para producir una identidad percepti-- va, con la vivencia de satisfacción. El proce-- so secundario aspira a una identidad de pensa-- miento con la experiencia de satisfacción.

El pensar como un todo no es mas que un rodeo - desde el recuerdo de satisfacción (que se toma como representación-meta) hasta la investidura idéntica de ese mismo recuerdo (que debe alcan-- zarse por la vía de las experiencias motrices).

El pensar tiene que transcurrir por las vías -- que conectan entre sí a las representaciones, -- pero sin dejarse desviar por las intensidades -- de éstas. Pero aquí, las condensaciones de representaciones, las formaciones intermedias y -- de compromiso, son impedimentos para alcanzar -- esa meta de la identidad (del pensamiento con -- la experiencia de satisfacción). Por eso, ta-- les procesos se evitan en el pensar secundario.

También el principio de placer, que ofrece al -- proceso de pensamiento puntos de apoyo, puede -- obstaculizar la persecución de la identidad de pensamiento.

El pensar tiene que tender a emanciparse cada -- vez más de su regulación exclusiva por el prin-- cipio de placer, y a restringir el desarrollo -- del afecto a un mínimo que sea utilizable como señal para impedir el desarrollo de angustia. -- Pero aún en la vida anímica normal esto rara -- vez se alcanza por completo, y el pensamiento -- siempre está expuesto a falsearse debido a la -- injerencia del principio de displacer.

Pensamientos que se constituyen como resultado del trabajo de pensamiento secundario pueden -- caer bajo el proceso psíquico primario y llevar a los sueños y síntomas.

Los procesos secundarios aparecen tardíamente. El núcleo de nuestro ser consiste en mociones - de deseos inconscientes que se constituyen en - una compulsión. Entre estas mociones de deseo que provienen de lo infantil se encuentran aque- llas cuyo cumplimiento entra en contradicción - con las representaciones-meta del proceso secun- dario. El cumplimiento de tales deseos ya no - provocaría un afecto placentero, sino uno dis- placentero. Esta mudanza del afecto constituye la esencia de la represión y hace que el pre- consciente se extrañe de esos pensamientos. Es- tos son librados a sí mismos, son reprimidos.

Cuando el deseo inconsciente reprimido irrumpe con su excitación sobreviene una lucha defensi- va pues el preconscious refuerza la oposición de los pensamientos reprimidos. El efecto es - que irrumpen los pensamientos de transferencia (portadores del deseo inconsciente) en algún ti- po de compromiso mediante una formación de sín- toma.

Lo inconsciente es lo psíquico verdaderamente - real, nos es tan desconocido en su naturaleza - interna como lo real del mundo exterior, y nos es dado por los datos de la conciencia de mane- ra tan incompleta como lo es el mundo exterior

por las indicaciones de nuestros órganos sensoriales. "La realidad psíquica es una forma particular de existencia que no debe confundirse con la realidad material". (9)

Freud nos dice que: "Es probable que nos inclinemos en exceso a sobrestimar el carácter consciente de la producción intelectual. Por las comunicaciones de hombres en extremo productivos, como Goethe, llegamos a saber que lo esencial y lo nuevo de sus creaciones les fue dado a la manera de ocurrencias y advino a su percepción casi listo". (10)

Octavio Chamizo, Roberto Follari y Teresa West plantean en un documento aún inédito: "El actual programa de educación preescolar. Un caso de racionalidad técnica aplicada a la educación" - (1982) que la construcción del pensamiento en el niño es un fenómeno sujeto a la estructuración del aparato psíquico; es una cualidad del yo, instancia psíquica cuyo funcionamiento depende de lo que enuncia el sujeto del inconsciente.

(9) Freud, S. La interpretación de los sueños. Argentina: Amorrortu, Tomo V, 1978. p.607.

(10) Idem. p. 620.

El pensamiento es lo afectivo, en la medida en que: se piensa en, desde y sobre, un aparato -psíquico. Desconocer ésto, hacer disecciones, es escindir en la ilusión.

No se puede hablar de autonomía emocional e intelectual pues el sujeto, es producto de, se --constituye mediante las identificaciones imaginarias con los otros. No se puede hablar de -autonomía emocional pues las reglas a seguir, los ideales, las relaciones con los otros, son dictadas al yo (instancia relevo, ilusoriamente autónoma) desde otro lugar, externo a él e interno al aparato psíquico. Tampoco se puede hablar de autonomía intelectual, ya que el conocimiento y el mundo le es dado al sujeto, le es significado por ese otro (y sus sustitutos) que lo han constituido. El acercamiento del -sujeto al objeto de conocimiento está condicionado por la ideología, la cultura y la pulsión epistemofílica.

Hablar de autonomía emocional e intelectual es pretender establecer un corte en la historia -del sujeto -historia que lo ha constituido y -lo sobredetermina- es hablar desde la biología y pretender hacer una "naturalización" de lo -que no es natural sino humano.

La relación niño-objeto nunca es directa, siempre es mediada, ya sea por el lenguaje, ya sea por figuras externas al niño (padres, maestros, etc.) lo cual -a menos que se afirme que el lenguaje es natural- introduce la cultura y, por lo tanto, la subjetividad en esa relación. La cosa no es, sino hasta que es significada; y, en ese momento, lo natural se desvanece dando lugar a lo humano, a lo arbitrario, al símbolo, al lenguaje.

Las concepciones psicológicas centradas principalmente en el yo, parcializan al aparato psíquico, tomando una pequeña parte del todo, y pierden de vista que el yo depende, en su propio funcionamiento, de lo que ocurre en el inconsciente.

Los autores comentan que la psicoanalista Isabel Luzuriaga ha descrito una entidad clínica que ha denominado "contra-inteligencia", cuya característica central es que el plano de lo intelectual es afectado por la conflictiva inconsciente, con la consecuente paralización de las actividades intelectuales. Este fenómeno, que en unos puede ser lo característico, y en otros lo circunstancial, nos habla de las íntimas relaciones que mantienen los sistemas inconsciente y preconscious-consciente.

### 1.6 Concepción genética.

La explicación genética es propia de las ciencias que se ocupan de hechos históricos. Con la teoría de la evolución, el conjunto de los seres vivos se convierte en materia histórica y la explicación genética se introduce en la biología.

Su aplicación a la psicología es iniciada por Baldwin, quien influyó en Wallon y Piaget. - Estos teóricos optaron por la explicación genética como base de sus construcciones, y consideraron que el organismo se encuentra en -- un constante proceso de adaptación al medio.

Para Wallon, el organismo del que habla es fisiológico y el medio al que se adapta es, desde el principio, social y personal. De esta manera, cada uno de los procesos de la conducta humana tiene sus raíces en el organismo y en la sociedad, y la tarea de la psicología - es mostrar esa doble dependencia. Estudia al individuo como un ser íntegro que piensa, siente y actúa. Considera al individuo, al medio en que se desenvuelve, la plasticidad y heterogeneidad del comportamiento, las alteracio-

nes funcionales de la estructura anatómico-fisiológica y el carácter histórico-social del ser humano. Vivir en sociedad permite el paso de lo orgánico a lo psicológico; el ambiente humano hace posible la actividad simbólica porque ha creado un código lingüístico.

Este teórico recurrió a la antropología, la psicología comparada y la neurología para explicar el comportamiento humano, su fundamento anatómico-funcional y su carácter psicológico; así como la génesis, evolución e interacción de la conducta consigo misma y con la naturaleza. Su aproximación teórica se articula alrededor de cuatro nociones básicas: - motricidad, emoción, imitación y sociedad, -- las cuales se hallan interrelacionadas; y se interesa por ahondar en las diferencias, no - en las semejanzas, pues las primeras exigen - estudiar al ser humano en su totalidad.

Wallon considera que aún falta reconocer que el desarrollo de los sentimientos requiere de una atmósfera dada y, que determinadas manifestaciones de la vida mental requieren de -- cierto nivel social y material. No hay reacción mental que sea independiente sino que, - por su forma y contenido, depende de circunstancias exteriores.

Para Wallon, la sucesión de los estadios de la infancia es esencialmente discontinua, el pasaje de uno a otro no es una simple amplificación, sino una reconstrucción; entre ambos parece producirse una crisis, de manera que el crecimiento es interrumpido por conflictos, como si cada uno tuviera que elegir entre un antiguo y un nuevo tipo de actividad. En esos conflictos o crisis intervienen dos factores inseparables: uno de ellos, el biológico, está constituido por la maduración del sistema nervioso, lo que abre, por etapas, nuevas posibilidades fisiológicas al niño; el otro factor, el social, está constituido por las situaciones a las cuales la maduración de las funciones del niño le da acceso, y sin las cuales esas funciones no podrían desarrollarse. Las crisis son los momentos del desarrollo en que la evolución de esos dos factores los conduce a un punto donde se puede desencadenar bruscamente entre ellos todo un nuevo sistema de interacciones.

Para Piaget, el desarrollo es esencialmente -- progresivo, continuo, señalado por una profunda unidad funcional. Por consiguiente, los estadios del desarrollo son como puntos de refe-

rencia, a lo largo del camino que debe recorrer el niño, constantemente estimulado por la inadaptación de sus conductas, para alcanzar el estado de equilibrio y adaptación del adulto. Piaget escribe en 1926: "La historia del desarrollo intelectual del niño es, en gran parte, la historia de la socialización progresiva de un pensamiento individual, al principio refractario a la adaptación social, y luego, cada vez más penetrado por las influencias adultas del ambiente". Encontramos el mismo pasaje gradual y natural, el mismo progreso -- sin discontinuidad en el Juicio moral (1932). La misma estructura progresiva de las nociones aritméticas en la Génesis del número (1941). Explicar la inteligencia es poner las operaciones superiores en continuidad con todo el desarrollo, concibiendo éste como una evolución -- dirigida por necesidades internas de equilibrio. Ahora bien, esta continuidad funcional se une perfectamente con la distinción de las estructuras sucesivas.

Para él, explicar la inteligencia consiste en seguir su desarrollo, mostrando de qué modo desemboca necesariamente en el equilibrio. Lo mismo que en embriología, la investigación psicológica se hace "causal" cuando son puestos -- en evidencia los factores que aseguran el paso de un estadio al siguiente.

### 1.7 Concepción de la inteligencia en las pruebas psicológicas.

Spearman, "... basándose en la naturaleza de las relaciones existentes entre las teorías psicológicas y apoyado en modelos matemáticos para el estudio de tales habilidades... plantea como hipótesis sujeta a comprobación la presencia de un "factor general"... -y- que las diferencias individuales en todas las pruebas de habilidad pueden considerarse a partir de dos factores: un factor  $g$  y un factor específico... La teoría desarrollada por Spearman ha sido denominada bifactorial... -y- establece el concepto de inteligencia diciendo que ésta consiste en la educación de relaciones y la educación de correlatos, es decir, la capacidad de cada individuo de establecer relaciones, desde las más simples hasta las más complejas.

La Prueba de Matrices Progressivas de Raven está construida sobre las bases de la teoría bifactorial de Spearman. Esta prueba es un test no verbal, diseñado para valorar la capacidad del sujeto, a fin de establecer relaciones y correlatos mediante figuras y diseños geométricos.

Wechsler, ... inició su tarea intentando definir el concepto de inteligencia de la siguiente manera: la inteligencia es el agregado o capacidad global del individuo para actuar -- propositivamente, para pensar racionalmente y para conducirse adecuada y eficientemente con su ambiente. Este investigador, apoyándose en los estudios de Spearman, pensaba que existía un factor fundamental en las funciones intelectuales. Le denomina a la inteligencia -- agregado o capacidad global porque está compuesta de elementos o habilidades que, aun -- cuando no son totalmente independientes, pueden ser cualitativamente diferenciables; por tanto, a través de la medición de estas habilidades evaluamos, en última instancia, la inteligencia, entendiendo que la inteligencia -- no es la mera suma de habilidades... la única forma obtenible de evaluación de la inteligencia es mediante la medición de diversos aspectos de esas habilidades... En 1955 aparece una forma ... conocida como WAIS (escala -- de inteligencia Wechsler para adultos), ... -- sobre las mismas bases construyó la escala de inteligencia Wechsler para niños, WISC, y posteriormente la WPPSI, escala de inteligencia Wechsler para preescolares y para niños de -- primer año de enseñanza primaria...

Clasificación de la inteligencia,  
de David Wechsler.

CI	Clasificación
de 130 o más	muy superior
de 120 - 129	superior
de 110 - 119	normal brillante
de 90 - 109	normal
de 80 - 89	subnormal
de 70 - 79	límitrofe (borderline o fron- terizo)
de 69 - 50	deficiente mental superficial
de 49 - 30	deficiente mental medio
de 20 o menos	deficiente mental profundo

Para Wechsler, la gran ventaja que representa - la utilización del CI como una base fundamental de clasificación es que indica clara y constantemente la relatividad de las medidas". (11)

(11) Morales, M.L. Psicometría aplicada. México: Trillas, 1980. p.p. 87-105.

**CAPITULO II**  
**CONSIDERACIONES TEORICAS ACERCA**  
**DE LA PERSONALIDAD.**

## 2.1 La psicología individual de Allport.

Gordon W. Allport considera que "La personalidad es la organización dinámica, dentro del individuo, de aquellos sistemas psicofísicos que determinan sus ajustes únicos a su ambiente". (12)

Al incluir en su definición la expresión "organización dinámica", implica que la personalidad se encuentra en constante desarrollo y cambio, al tiempo que es motivacional y autorreguladora.

Los sistemas psicofísicos se refieren a los hábitos, las actitudes específicas y generales, los sentimientos y las disposiciones de otro orden que determinan los rasgos de la personalidad. El término "psicofísico" implica que la organización incluye tanto la actividad del cuerpo como la de la mente, considerándoseles como una unidad.

- (12) Allport, G.W. Psicología de la personalidad. Buenos Aires: Paidós, 1977. p. 65.

El término "determinan" se refiere a que la personalidad es algo y hace algo, no es un sinónimo de conducta o actividad.

La frase "ajustes únicos a su ambiente" significa que la personalidad es una forma de supervivencia, que se ajusta tanto al ambiente conductual como al geográfico, de manera única en el tiempo, espacio y cualidad. El ajuste al ambiente no debe ser considerado como la mera adaptación reactiva, que se da en el caso de los animales y las plantas, sino que implica el dominio del ambiente y la conducta creativa por parte del hombre y no sólo de la adaptación creativa.

Allport plantea que el medio ambiente influye en el individuo, pero ésto no lo es todo, ya que la persona se determina también a sí misma a través de su conducta espontánea y creativa.

Su posición concede importancia a la unicidad e individualidad como claves para entender a la persona, y se abocó al estudio de los rasgos individuales; "...definiéndolos como: "Un sistema neuropsíquico (peculiar al del individuo) generalizado y localizado con la capacidad de convertir muchos estímulos en funcio--

nalmente equivalentes y de iniciar y guiar -- formas equivalentes de conducta expresiva y - adaptativa". (Allport, 1977)". (13)

"En Repaso de los rasgos, Allport defiende su concepto del rasgo contra las muchas críticas que se le hicieron a lo largo de los años... la definición allportiana de rasgo es sin duda la que más se emplea entre los psicólogos y constituye una de sus colaboraciones principales a la psicología de la personalidad". (14)

Allport trataba de ocupar una posición intermedia entre las generalidades y las individualizaciones acerca de la personalidad; sin embargo, se inclinaba por las interpretaciones individualistas.

- (13) Axelrod, R. y Casamadrid, J. Una contribución al estudio de los niños con problemas de -- aprendizaje según el inventario de personalidad C.P.Q. de Cattell. México: Tesis, U.N.A.M., 1983. p.p. 16-17.
- (14) Lindzey, G., Hall, C., Manosevitz, M. Teorías de la personalidad. México: Limusa, 1978. p. 163.

La materia prima de la personalidad, para él, era la psique, la inteligencia y el temperamento; la acción recíproca entre ellas era lo que con el tiempo, crea la personalidad.

Su posición teórica era ecléctica, consideraba que "... habrá que admitir los resultados verídicos de todos los enfoques (Personality and - Social Encounter, pág. 218)".<sup>(15)</sup> -ya fueran psicoanalíticos o de tipo estímulo-respuesta-.

(15) Bischof, L.S. Interpretación de las teorías de la personalidad. México: Trillas, 1977. - p. 319.

## 2.2 La teoría psicoanalítica.

A grandes líneas, la constitución del ser humano desde la teoría psicoanalítica sería la siguiente.

Toda la teoría se sostiene sobre la existencia del sistema inconsciente. El aparato psíquico está dividido en dos sistemas: el inconsciente y el preconscious-consciente; cada uno tiene leyes propias de funcionamiento.

Las leyes del sistema inconsciente corresponden al proceso primario, que se presenta como único en una fase evolutiva y obedece a la tendencia del principio del placer. Los sueños nocturnos son muestras de este principio, así como la alucinación. La imposibilidad de obtener satisfacción por la vía del proceso primario, lleva a que el aparato psíquico se represente las condiciones reales del mundo exterior y así se incorpora un nuevo principio a la actividad psíquica, el principio de reali-

dad, cuya introducción produce: una agudización de los sentidos, la constitución de la -- función de la atención y de la memoria, el discernimiento de lo falso o verdadero de una representación y el proceso de pensar.

El proceso de pensar es una acción tentativa - con desplazamientos de cantidades pequeñas de investiduras. "Es probable que en su origen - el pensar fuera inconsciente, en la medida en que se elevó por encima del mero representar - y se dirigió a las relaciones entre las impresiones de objeto; entonces adquirió nuevas culidades perceptibles para la conciencia únicamente por la ligazón con los restos de pala---bra". (16)

La sustitución del principio de placer por el de realidad no implica el destronamiento del - primero, sino su aseguramiento. Se abandona - un placer momentáneo, pero inseguro en sus consecuencias, sólo para ganar por el nuevo camíno un placer seguro, que vendrá después.

(16) Freud, S. Formulaciones sobre los dos principios del acaecer psíquico (1911). Tomo XII, - pp. 226.

Inconsciente no significa simplemente no-consciente. Esto último sería pre-consciente. El modelo del inconsciente es lo reprimido. Aquellas representaciones que para el yo consciente resultan conflictivas y/o intolerables, son desalojadas de la conciencia y se mantienen reprimidas en el inconsciente. Es sobre este -- sistema que reposan los cimientos de la personalidad.

Las leyes del sistema pre-consciente-consciente responden al proceso secundario. Este se caracteriza por una movilidad de cargas muy reducida, lo cual es condición indispensable para el pensamiento y para todas las funciones que realiza el yo, funciones lógicas, abstractas, etc. Si hay fallas en la estructuración del -- aparato psíquico, también las habrá en el proceso secundario y, por lo tanto, en el pensamiento.

Chamizo, O., Follari, R. y Wuest, T. plantean que hay dos razones por las que el hombre no -- nace con un aparato psíquico formado. Una es de orden biológico y se refiere a que en el momento del nacimiento el sistema neurológico no está maduro, siendo esta una condición indispensable para las actividades más complejas --

del sistema nervioso: discriminar estímulos, pensar, etc. La segunda razón que presentan es que, es a partir de la relación con el otro que se da la posibilidad de ir estructurando - un yo, a partir de las primeras identificaciones del niño con las figuras humanas que lo rodean.

Al entrar el recién nacido en relación con la madre (o sustituto) es erotizado por ella en - la medida en que el encuentro de cuerpos y su separación constituye la apertura del placer y del deseo. Esta excitación inducida desde -- afuera, desde la madre, es la que va a producir la constitución de la pulsión, pulsión-excitación que el niño va a intentar explicar. De ahí la pulsión epistemofílica, sustento de todo proceso de conocimiento. Todo deseo de - saber remite, en última instancia, a un deseo de saber(se) sobre la sexualidad que constituye al sujeto. La importancia de esta concepción reside en que, desde sus orígenes, el niño es movido por su sexualidad.

Ese devenir libidinal tiene diferentes momentos que lo caracterizan: la oralidad, la analidad, y el falicismo. Todos los sucesos que

marquen estos momentos, serán constitutivos del devenir del sujeto.

Decir que el niño se inserta en la estructura edípica significa que no existe un sujeto antes de la relación con los padres, sino que es ésta la que lo va a constituir. La triangulación edípica tiene diferentes momentos: un primer tiempo en que sólo existe la diada niño-madre, en la que el niño es la madre, es su deseo, su deseo es ser el objeto del deseo de ella que le permita vivir, el niño o la niña intenta satisfacer el deseo de la madre quien ve en el hijo la posibilidad de su completud (inconscientemente), y en la medida en que el niño (a) puede satisfacer (imaginariamente) esta necesidad de completud de la madre ve realizado su deseo; en un segundo tiempo, aparece el padre para introducir una doble prohibición en la relación madre-hijo: corta tal relación y se interpone para evitar que se vuelvan a --unir. Si este momento no se lleva a cabo, el niño quedará atrapado en la relación con la madre, con las subsecuentes alteraciones en su estructuración. En un tercer tiempo, el padre deja de ser la figura cruel que separó al niño y a la madre, y se convierte en alguien amado por ella y que va a formar parte del ideal del

yo del niño. Este momento significa la declinación del complejo de Edipo en la medida en que el niño reconoce que hay algo más allá del padre y de la madre, la cultura. También es el tiempo de la identidad sexual, cuando se define la homo y la heterosexualidad; así como el momento en que se constituye el superyo.

Todos estos avatares están presentes en el proceso de constitución de un sujeto; y, por ende, de su personalidad.

### 2.3 Las teorías psicosociológicas.

Consideraremos aquí a diferentes teóricos que se abocan al estudio de la personalidad atendiendo también a factores sociales.

Alfred Adler planteó que el hombre era movido más por sus sentimientos de inferioridad orgánica y psicológica, y por sus impulsos a compensar y superar tales sentimientos. Así, las metas y las expectativas tienen mayor influencia en la conducta que las experiencias pasadas del sujeto.

Sostenía que todos los niños estaban profundamente afectados por el sentimiento de inferioridad, al cual veía como una consecuencia del tamaño del niño y de su falta de poder. La lucha por la superioridad era la motivación para que el individuo busque perfeccionarse, para desarrollar sus capacidades y su potencial.

Daba mucha importancia a las influencias sociales sobre el individuo y subrayaba la importancia del interés social. Nunca aceptó los conceptos sobre la libido y el inconsciente freu-

dianos. Destacó la unicidad del individuo y su conciencia, su control sobre su propio destino y el poder de modelar su propia personalidad, así como la capacidad de dirigir su propia conducta hacia metas conscientemente elegidas.

Harry Stack Sullivan concedió gran importancia a la sociedad como creadora de la personalidad y consideró que el hombre puede cambiar su patrón fundamental de personalidad al ir creciendo y madurando. No negaba la influencia del sistema biológico en la personalidad, pero consideraba que ésta se restringía al grado en el que el cuerpo es necesario para la vida.

Para él era más importante el estudio de la relación entre personalidades que el de una sola personalidad. Pero veía el estudio de la personalidad individual como necesario para comprender la naturaleza del hombre, aunque sin olvidar que los sistemas interactivos siempre funcionan dentro y alrededor de la personalidad singular.

Decía que "...todo lo que la personalidad del individuo ha sido, es y va a ser proviene de -

los contactos interpersonales hechos durante - su vida". (17)

Bischof en Interpretación de las Teorías de la Personalidad define a Erich Fromm como un "sociopsicoanalista". Fromm no está de acuerdo con ello porque él fundó su análisis en las -- fuerzas políticas, económicas y psicológicas - que constituyen la base de la sociedad, tratan do, además, de continuar y desarrollar el sistema freudiano y las concepciones sociológicas de Marx.

"Fromm entiende por personalidad la totalidad de las cualidades psíquicas heredadas y adquiridas que son características de un individuo que lo hacen único. La diferencia entre cali dades heredadas y las adquiridas es sinónima - de la diferencia entre temperamento, dotes y - todas las cualidades psíquicas constitucionales, por una parte, y el carácter por la otra.

- (17) Barragán, N. y Tadeo, Z. Aportaciones del doctor Erich Fromm a la psicología humanista. Mé xico: U.N.A.M. Fac. de Psicología. Programa de Publicaciones de Material Didáctico, 1984. pp. 41.

El temperamento se refiere al modo de reacción y es algo constitucional e inmodificable; el carácter se forma esencialmente por las experiencias de la persona y, en especial, por las de su infancia, y es modificable hasta cierto punto por el conocimiento de uno mismo y por nuevas experiencias. Una persona debido a su temperamento, puede reaccionar de manera rápida y violenta; pero aquello ante lo cual reacciona depende de su carácter".<sup>(18)</sup>

Fromm consideraba al hombre como "... el producto de una larga evolución histórica, resultado de un proceso de diferenciación que hacía de él algo muy específico en una época, una cultura y un grupo social determinado".<sup>(19)</sup>

(18) Idem. p. 67.

(19) Idem. p. 43.

#### 2.4 La teoría genética.

Tanto Wallon como Piaget prefieren estudiar ca sos individuales.

Para Wallon, la implicación biología-sociedad es característica del hombre y se debe a su -- "prematuridad", al hecho de que llega al mundo en un estadio en el que necesita de los demás para subsistir. Una de las primeras manifestaciones de esta implicación es la emoción. La risa, el llanto, etc. son movimientos musculares regidos por el sistema nervioso y a la vez, expresiones exteriores del estado del sujeto que permiten un "diálogo" con los demás. En la emoción compartida o rechazada, el niño se hace consciente de su individualidad y la -- descubre precisamente en la relación con el -- otro.

A partir de este primer descubrimiento comienza el proceso de constitución de la personalidad, tal como lo entiende Wallon, manteniendo unidas la biología y la sociedad.

El genotipo o germen del individuo tiene como finalidad el cumplimiento de lo que éste tiene en potencia. El fenotipo consiste en los aspectos bajo los cuales se manifiesta el individuo durante su vida. La historia de un ser está dominada por su genotipo y constituida por su fenotipo. La realización plena del genotipo puede no ser total ya que las circunstancias lo modifican en mayor o menor grado. El medio en el cual se educan los sujetos les injertará la civilización correspondiente.

El niño permanece mucho tiempo desarmado ante las necesidades más elementales, y los únicos instrumentos que lo sitúan en relación con el ambiente son: sus propias reacciones que suscitan en los demás conductas que lo benefician a él, y las reacciones de los otros que coinciden con su comportamiento o manifiestan conductas contrarias.

Desde los primeros días y semanas se forman en cadenas de los que surgen las primeras bases que servirán para establecer relaciones inter-individuales, pues las funciones de expresión preceden en mucho a las de realización.

Para este teórico hay una estrecha unión entre la evolución de la personalidad y la de la inteligencia. Iniciándose las fases o etapas de desarrollo en la vida intrauterina, dirigida a la formación del ser, con una dependencia biológica total, hasta llegar a la etapa de la pubertad y adolescencia, pasando por cuatro etapas más donde los cambios que ocurren en el -- desarrollo del ser humano corresponden a la alternancia que se observa entre los momentos en que la energía se gasta y aquellos en que se reserva o recobra.

## 2.5 La teoría factorial de Raymond B. Cattell.

"Cattell intenta describir y medir la personalidad a través de un conjunto de rasgos, así -- como por los estados de ánimo en que se encuentre en ese momento el individuo ... conceptualiza al rasgo como una tendencia a reaccionar, relativamente permanente y amplia, siendo es--estructuras mentales, inferencias que se hacen -- de la conducta observada para explicar su regularidad o consistencia ... cualquier rasgo puede ser producto de la interacción de factores físicos, fisiológicos, psicológicos o socioló-

gicos, producidos y moldeados por la herencia, constitución y el ambiente. La facilidad y la extensión con que se lleve a cabo esta modificación, estará en función de la inteligencia, del grado de rigidez, de disposición, de la fuerza de la memoria y principalmente del proceso de aprendizaje.

En el desarrollo de la personalidad Cattell -- considera que actúan tres formas de aprendizaje:

- a) Condicionamiento clásico.
- b) Aprendizaje por recompensa.
- c) Aprendizaje por integración.

- a) Condicionamiento clásico.

Explica en particular el origen de algunos de los temores y prejuicios irracionales -- mediante la asociación de estímulos.

- b) Condicionamiento operante o aprendizaje -- por recompensa.

Las recompensas y castigos en familia, colegio y grupo de amigos van formando gra--

dualmente ciertos modelos de respuesta de la personalidad -rasgos- adaptados a la -- cultura social.

c) Aprendizaje por integración.

Es el aprendizaje de una jerarquía o combinación de respuestas que reportará una satisfacción mayor a la personalidad total y no sólo a una tendencia aislada. Existe -- un control del impulso en beneficio de una mayor satisfacción a largo plazo para toda la persona.

Todos los rasgos, por lo tanto, son determinados por la herencia y el entorno, presentándose un problema de orden cuantitativo, es decir, se requiere descubrir la cantidad en que influye cada uno de estos factores en la personalidad.

Cattell utiliza el análisis "Multiple Abstract Variance Analysis" M.A.V.A. para determinar -- qué cantidad de influencia se debe a cada factor.

Los rasgos, dependiendo de la modalidad con -- que se expresen, se pueden dividir en:

- a) Habilidad.
- b) Rasgo temperamental.
- c) Rasgo dinámico.

- a) Habilidad.

Esta se manifiesta en la forma de respon-- der a la complejidad de una situación, --- cuando el individuo ve claramente qué obje-- tivo quiere alcanzar en una situación. Se refiere a la efectividad con que un indivi-- duo alcanza una meta.

- b) Rasgo temperamental o general de la perso-- nalidad.

Este rasgo es normalmente estilístico, en el sentido de que se refiere al ritmo, for-- ma, persistencia, etc. con que se realiza un acto (Cattell, 1965), es aquel que se -- refiere a los aspectos constitucionales de la respuesta, tales como la velocidad, la energía o reactividad emocional.

c) Rasgo dinámico.

Se refiere a las motivaciones e intereses; es aquel que se relaciona al hecho de situar al individuo listo para la acción en la consecución de una cierta meta.

Los rasgos pueden ser clasificados en:

- a) Rasgos comunes.
- b) Rasgos únicos.
- c) Rasgos fuente.
- d) Rasgos superficiales.

a) Rasgos comunes.

Son aquellos de los que participan todos o casi todos los individuos que han tenido un medio social semejante. (Cattell, 1965)

b) Rasgos únicos.

Son aquellos que se aplican sólo a un individuo particular. Son específicos. (Cattell, 1965).

c) Rasgos fuente.

Se refiere a los factores que son la causa que subyace a las correlaciones observadas entre diversas variables, operan como una fuente subyacente de la conducta observada. (Hall y Lindsey, 1965. Citado por -- Cuelli, 1979).

d) Rasgos superficiales.

Los rasgos superficiales son variables que se unen por razón de suposición de varias influencias (Cattell, 1965). Son agrupamientos de variables que superficialmente se parecen o van juntos.

El análisis factorial fue utilizado por Cattell como respuesta al estudio de los rasgos y como solución al inconveniente de medirlos, dado el gran número que existe de ellos.

El análisis factorial se empleó extensamente - para aclarar la estructura de las aptitudes humanas desde 1905, pero no fue sino hasta 1930 que se utiliza en relación con la estructura - de la personalidad.

Los rasgos fuente han sido derivados empíricamente de la observación y medición de la personalidad, utilizando los siguientes métodos.

a) Registro de la vida "L-Data".

Estudia la conducta en la situación real y cotidiana. Estos datos son difíciles de obtener y generalmente son extraídos a través de biografías.

Estas estimaciones son hechas por observadores sobre la frecuencia e intensidad con que se produce una clase específica de conducta en las personas observadas.

b) Cuestionarios "Q-Data".

Se obtiene información mediante cuestionarios que la propia persona contesta según su auto-observación.

Depende de la introspección y está expuesta a la distorsión, debido a un conocimiento propio imperfecto, a errores sobre sí mismo o a una intención deliberada de engaños.

c) Pruebas objetivas "T-Data".

Son situaciones preparadas para que una persona reaccione sin que sepa qué aspecto de su conducta se está puntuando.

Cattell empieza su investigación con aquellos factores existentes en el campo L, para construir a partir de él pruebas (Q y -T).

Los factores y rasgos obtenidos por Cattell a través de los registros de vida L-Data, fueron identificados mediante letras, debido a -- que consideraba al lenguaje un pobre transmisor de los conceptos psicológicos que él encontraba al factorizar la ejecución humana.

Los factores Q aparecen únicamente en las investigaciones hechas a través de los cuestionarios "Q-Data".

Cattell explica el aspecto motivacional a través del "método dinámico", mediante el cual -- realiza un análisis cuantitativo de las metas o incentivos que motivan la acción en la personalidad dentro de su ambiente natural. Según Cattell, tanto las actitudes como las respues-

tas se derivan de los rasgos dinámicos: ergio y emgramas.

El ergio podría ser considerado casi como un instinto, es una unidad de energía, que dirige la acción hacia determinados objetos. Los emgramas son estructuras que surgen de la experiencia y persisten como una huella mnémica, sentimiento, complejos o hábitos". (20)

Como respuesta a la necesidad de medir la personalidad de los niños, Cattell desarrolló el C.P.Q. Children's Personality Questionnaire. Este instrumento investiga 14 factores, los cuales proporcionan una visión completa de la personalidad del niño entre 8 y 12 años de edad. Cada factor se distingue con una letra, y se presenta en forma bipolar. Esto es, en un extremo proporciona la descripción correspondiente a una puntuación baja, mientras que una alta puntuación correspondería a la descripción del otro extremo del factor. Las puntuaciones altas no corresponden a una buena puntuación, ni las bajas a una calificación mala.

Los factores que mide el C.P.Q. son los siguientes:

- (20) Axelrod, R. y Casamadrid, J. Una contribución al estudio de la personalidad de los niños con problemas de aprendizaje según el inventario de personalidad C.P.Q. de Cattell. México: Tesis. U.N.A.M., 1983. pp. 17-23.

- Factor A. Reservado - Afectuoso.
- Factor B. Pensamiento concreto - Pensamiento Abstracto.
- Factor C. Labilidad emocional - Estabilidad emocional.
- Factor D. Flemático - Excitable.
- Factor E. Sumiso - Dominante.
- Factor F. Prudente - Irresponsable.
- Factor G. No acata reglas - Sujeto a reglas.
- Factor H. Tímido - Atrevido.
- Factor I. Autosuficiente - Sobreprotegido.
- Factor J. Grupal - Individualista.
- Factor N. Ingenuo - Calculador.
- Factor O. Seguro de sí mismo - Inseguro.
- Factor Q<sub>3</sub> Descuidado - Controlado.
- Factor Q<sub>4</sub> Relajado - Tenso.

Con 140 preguntas que presenta en forma azarosa, Cattell permite obtener un perfil de la personalidad, - cuyos rasgos se extraen de la interpretación de los - puntajes obtenidos en cada uno de los factores, la - cual se anota a continuación:

Factor A: Reservado vs Afectuoso.

El niño que presenta puntajes altos en este factor - se caracteriza por ser sociable, atento con las personas, amable, adaptable, expresivo emocionalmente, dispuesto a cooperar, de buen carácter, prefiere ocupaciones en las que trata con gente y situaciones sociales.

Los puntajes bajos se relacionan con niños reservados, escépticos, retraídos, indiferentes, que prefieren mantenerse aislados.

Este factor es un componente importante en la extraversión-introversión y se relaciona con el rendimiento escolar.

Factor B: Pensamiento concreto vs Pensamiento Abstracto.

El niño con un puntaje alto en este factor tiende a ser brillante y a poseer un pensamiento abstracto.

El niño que obtiene un puntaje bajo presenta un pensamiento más concreto y, consecuentemente, una menor inteligencia.

**Factor C: Labilidad emocional vs Estabilidad emocional.**

Los puntajes altos corresponden a niños emocionalmente estables, que se enfrentan a la realidad, calmados, socialmente maduros en relación a su edad y están mejor preparados para enfrentarse a los otros de una manera efectiva.

Los niños con baja puntuación se ven afectados por sus sentimientos, son emocionalmente menos estables, fácilmente se altera, volubles y presentan una baja tolerancia a la frustración.

**Factor D: Flemático vs Excitable.**

Los niños con puntaje alto son impacientes, demandantes, excitables, acaparadores de la atención. Fácilmente se distraen del trabajo que están realizando, ya sea por estímulos ambientales o por la dificultad que presenta la tarea.

Un puntaje bajo indica una actitud flemática, el niño es inactivo y emocionalmente tranquilo.

Factor E: Sumiso vs Dominante.

Un puntaje alto indica agresividad, auto-asertividad. Se trata de un niño obstinado, terco y dominante. Frecuentemente se encuentra en niños con problemas de conducta.

Un puntaje bajo corresponde a niños obedientes, sumisos, conformistas y dóciles.

Factor F: Prudente vs Irresponsable.

Los niños con puntajes altos son irresponsables, entusiastas, descuidados, optimistas e impulsivamente vivaces. Se presentan frecuentemente en niños que han tenido un medio ambiente no punitivo, optimista, creativo y no limitante.

Los puntajes bajos corresponden a niños prudentes, sensatos, serenos y taciturnos.

Factor G: No acata reglas - Sujeto a reglas.

Un puntaje alto nos habla de niños concienzudos, -- perseverantes, serios, formales, sujetos a reglas.

Un puntaje bajo correspondería a niños egoístas, -- oportunistas, que evaden reglas y eluden obligaciones.

Factor H: Tímido vs Atrevido.

Los puntajes altos corresponden a niños atrevidos, aventureros, socialmente audaces, desinhibidos, espontáneos. Se presenta con frecuencia en niños con facilidad para relacionarse socialmente.

Los niños con puntajes bajos son tímidos, cohibidos, reprimidos y retraídos.

Factor I: Autosuficiente vs Sobreprotegido.

Los puntajes altos corresponderán a niños dependientes, sobreprotegidos, sensibles y de carácter débil.

Los puntajes bajos indican niños realistas, seguros de sí mismos, prácticos.

Factor J: Grupal vs Individualista.

Los niños con puntajes altos son circunspectos, individualistas, reflexivos. Tienden a ser críticos con los demás.

Los niños que obtienen puntajes bajos se integran fácilmente al grupo, son activos, se expresan fácilmente.

Factor N: Ingenuo vs Calculador.

Puntajes altos indicarían niños astutos, sutiles, calculadores.

Puntajes bajos indicarían niños sencillos, sentimentales, sin pretensiones.

ESTA TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA

Factor 0: Seguro de sí mismo vs Inseguro.

Los puntajes altos corresponden a niños aprensivos, preocupados, propensos a sentirse culpables, inseguros. Frecuentemente presentan sentimientos de inferioridad y sienten que no son aceptados -- por los demás.

Puntajes bajos indican niños seguros de sí mismos, serenos, tranquilos, que se tienen confianza a sí mismos y se sienten adecuados.

Factor Q<sub>3</sub>: Descuidado vs Controlado.

Los niños con puntaje alto son controlados, mantienen un gran autocontrol, se saben comportar socialmente, a diferencia de los niños con puntajes bajos, quienes no siguen las reglas, actúan según sus impulsos y no se integran a un grupo fácilmente. Frecuentemente estos niños tienen problemas relacionados con la disciplina escolar.

Factor  $Q_{II}$ : Relajado vs Tenso.

Los puntajes altos corresponden a niños irritables, tensos, exhaltados e inquietos.

Los puntajes bajos se relacionan con niños relajados, tranquilos, no frustados y serenos.

**CAPITULO III**  
**¿QUE ES UN NIÑO SOBREDOTADO?**

### 3.1 Concepto de niño.

¿Qué es un niño? Esta es una pregunta que no se puede contestar. Cuando una mujer espera - un hijo, espera a un ser idealizado.

A partir del trabajo de Sigmund Freud, se modificó el concepto que anteriormente se tenía -- acerca de los niños. La opinión popular consideraba que la pulsión sexual no estaba presente en la infancia y que sólo despertaba en el período de la pubertad. Ya en 1896, en La -- etiología de la histeria, Freud destacaba la -- importancia de los años de la infancia para la génesis de ciertos fenómenos, dependientes de la vida sexual, y no cesó de traer a primer -- plano el factor infantil de la sexualidad.

En 1905, en Tres ensayos de teoría sexual, -- Freud nos dice: "Es instructivo que bajo la -- influencia de la seducción el niño pueda convertirse en un perverso polimorfo, siendo descaminado a practicar todas las trasgresiones -- posibles. Esto demuestra que en su disposición trae consigo la aptitud para ello; tales trasgresiones tropiezan con escasas resistencias -- porque, según sea la edad del niño, no se han

erigido todavía o están en formación los diques anímicos contra los excesos sexuales: la vergüenza, el asco y la moral". (21)

Para Chamizo, O., Follari, R. y Wuest, T. --- (1982) el niño es un sujeto en estructuración y ésta depende de su inserción en un mundo de cultura. Al nacer el niño no es todavía poseedor de un nombre, de un yo, de un pensamiento. Debido a su inmadurez neurológica y a que no tiene todavía un aparato psíquico, es incapaz de discriminar entre el yo y el no-yo.

Sin embargo, generalmente ya lo espera un nombre, cualidades asignadas, defectos proyectados, misiones que cumplir, carencias que colmar, una sexualidad que asumir. Todo eso le viene desde afuera, desde la cultura, desde -- una cultura que ha de interiorizar en tanto es la estructura que lo constituye.

El reconocimiento de Wallon a los derechos del niño se refleja en el informe que en 1944 presentó como Vicepresidente del Ministerio de -- Educación en Francia: "Todos los niños, prescindiendo de contexto familiar, social, reli--

(21) Freud, S. Tres ensayos de teoría sexual (1905) Buenos Aires: Amorrortu, Tomo VII, 1978. p. 173.

gioso y étnico, tienen igual derecho a desarrollar al máximo sus personalidades". (22)

Insistió en considerar al niño en términos del conocimiento cognoscitivo y afectivo, siempre en relación con el ambiente que le rodea, humano y psíquico. Cree que el niño es un ser social desde la infancia y que tiene una dependencia emocional y una comunicación afectiva con el adulto.

(22) Citado por: Widlocher., D. Reveu Enfance. - Introducción a Wallon. Barcelona: Ed. Médica y Técnica, S.A., Vol. II, 1981.

### 3.2 El aspecto intelectual en el niño sobredotado.

En la Primera Conferencia Mundial sobre Niños Sobredotados, Harold Lyon (1976) expuso que la sobrevivencia del planeta depende de qué tan exitosamente sea realizado e integrado el potencial de los niños sobredotados. Ellos observó- son los líderes potenciales del mundo, ellos pueden cambiar al mundo para bien o para mal. Si se falla en identificar a los niños sobredotados y no se les da la oportunidad de desarrollar su talento, se puede obstaculizar su desarrollo general, mental y de personalidad.

El término "talento" ha sido referido, algunas veces, a aptitudes y habilidades en la persona; y, otras veces, a lo que la persona hace. Como ha sido observado por McClelland (1958), el término es ambiguo, es evasivo, frágil, multi-forme, cambiante, luminoso, tentador e increíblemente hermoso, como aurora boreal en una noche fría de septiembre.

DeHann and Havighurst (1961) presentan una definición de trabajo para un programa de selección de niños sobredotados, reportan que ---- "... pueden ser considerados niños sobredota--

dos aquellos que se ubican en el 10% más alto de su grupo de edad en una o más de las áreas del talento". Esta definición es muy amplia en el sentido de que incluye diferentes tipos de talento y amplía las oportunidades de ayuda para muchos niños sobredotados.

Una definición más restringida podría incluir solamente un área, por ejemplo habilidades intelectuales y sólo considerar al 1% más alto, o menos, de los niños de un grupo de edad determinada.

En un reporte entregado al Congreso de los Estados Unidos, se define a los niños sobredotados como "... aquellos identificados por personas calificadas profesionalmente, aquellos que en virtud de sus habilidades manifiestas son capaces de altas ejecuciones. Estos son niños que requieren de programas educacionales diferenciados y/o de servicios, además de aquellos que normalmente se ofrecen en la escuela regular, para optimizar sus contribuciones a sí -- mismos y a la sociedad". (23)

(23) Education of the Gifted and Talented: Report to Congress by the U.S. Commissioner of Education, 1972.

Calvin W. Taylor (1978) observa que: "... nuestra observación más fuerte en todos nuestros trabajos es que hay múltiples tipos de talentos y múltiples clases de personas sobredotadas, y no el "sobredotado típico" ... La investigación básica de los últimos 65 años, indica claramente que las pruebas de inteligencia sólo cubren una pequeña parte del potencial intelectual total que la gente posee".

Guilford (1967) a partir de una revisión de investigaciones sobre el talento intelectual, ha propuesto una "estructura del intelecto" estimando que el hombre tiene por lo menos 120 talentos intelectuales separados y específicos, y que cada uno de ellos es importante en, por lo menos, alguna actividad humana.

El término "sobredotado" es un adjetivo que -- puede ser usado para designar niveles altos de talentos que podrían ser igualmente importantes, tales como la creatividad, la planeación, la toma de decisiones, la capacidad de anticipar, de comunicarse, etc.

Renzulli (1983) comenta que en diferentes investigaciones se ha demostrado que las personas reconocidas por sus desempeños únicos y sus --

contribuciones creativas, poseen un conjunto - bien definido de tres grupos de cualidades que se entrelazan: a) habilidad general arriba -- del promedio, no necesariamente superior; b) compromiso con la tarea; y, c) creatividad. Es la combinación de los tres grupos la que -- permite el desempeño creativo-productivo.

Marca también que uno de los principales errores que prevalecen en la identificación de los sobredotados es dar demasiado énfasis a las habilidades superiores a expensas de los otros - dos grupos de cualidades.

### 3.3 La personalidad del niño sobredotado.

Misra, R.G. (1981) comenta que uno de los mejores sumarios de las características del sobredotado fue realizado en base a los estudios de C. C. Miles acerca de la revisión de las biografías de 100 genios infantiles. Extrajo una lista de las características persistentes en - estos niños, que los diferenciaban de la población general infantil.

Esas características fueron las siguientes:

1. Independencia de pensamiento.
2. Perceptividad.
3. Compresión.
4. Memoria intensa.
5. Originalidad.
6. Creatividad.
7. Confiabilidad.
8. Minuciosidad.
9. Persistencia.
10. Fuerte influencia en otros.
11. Devoción por metas distantes.
12. Deseo de sobresalir.

De estudios realizados sobre la creatividad científica, Taylor y Barron (1963) han tratado de extraer una delineación del científico extrayendo las características que aparecen con-stantemente en los reportes:

1. Un alto grado de autonomía, autosuficiencia y autodirección.
2. Una preferencia por la manipulación mental de cosas y no de personas.
3. Fortaleza yica y estabilidad emocional.
4. Una tendencia a ser metódicos y precisos.
5. Una preferencia por mecanismos de defensa como la represión y el aislamiento.

6. Un alto grado de dominio personal.
7. Un alto grado de control de impulsos.
8. Una preferencia por el pensamiento abstracto, con considerable tolerancia a la ambigüedad cognitiva.
9. Marcada independencia de juicio, rechazo - a la presión de grupo referente a la conformidad de pensamiento.
10. Inteligencia general superior.
11. Intereses tempranos en actividades intelectuales.
12. Una tendencia a la elegancia en la explicación.
13. Un especial interés en colocarse a sí mismo en situaciones en las que las condiciones son adversas y en las cuales el propio esfuerzo puede ser el factor decisivo.

**CAPITULO IV**  
**ANTECEDENTES DE INVESTIGACION.**

#### 4.1 Identificación del talento.

Con respecto a los procedimientos que se han empleado para identificar a los niños sobredotados, existe una remarcada uniformidad en lo que corresponde a las aptitudes intelectuales. Sin embargo, algunos investigadores consideran que tales tests no han servido muy bien a tal propósito.

Así, McClelland (1958) nota que diferentes situaciones requieren de diferentes tipos de talento y que podría ser un error serio juzgar -- exclusivamente en términos de criterios de aptitudes para la ejecución académica. Sin embargo, se ha hallado que cuando se trata de -- predecir el éxito académico, los mejores indicadores son las calificaciones escolares y los puntajes obtenidos en las pruebas de aptitudes intelectuales.

Guilford (1967) se ha referido a ciertas condi ciones que afectan el pensamiento creativo, -- considera que, "... la motivación individual -- ... y las necesidades, intereses y actitudes -- ayudan al individuo a ser creativo". En este sentido, también los factores de personalidad participan, tal vez con igual importancia que -

las aptitudes, en la constitución de un niño - sobredotado.

Misra (1981) escribe que la evidencia parece - indicar que el que es creativo "... está dotado con una fuerte motivación que involucra un grado de resolución y egoísmo que lo mantiene en su trabajo. Indiferente al miedo de cometer errores, a la aprobación social y a la -- "ansiedad de separación", parece dotado con un sentido del destino, una fe imperturbable en - el mérito y validez de su esfuerzo que podrían ayudarle a anular o desentenderse de las frustraciones y obstáculos. Sugiere que, la investigación del talento debería poner más atención a las cualidades del carácter y la personalidad".

Para muchos científicos interesados en la predicción de la conducta futura, el mejor indicador es la conducta pasada. Una fuente de conocimiento de la conducta pasada de un individuo es la información biográfica del mismo. Puede incluir datos de diferentes áreas como actividades de la infancia, experiencias, fuentes de satisfacción e insatisfacción, descripciones - de los padres, experiencias académicas, actitudes e intereses, preferencia de valores, auto-descripción y evaluación, etc.

Taylor (1963) plantea que "... usando la aproximación biográfica, podemos potencialmente medir no sólo la historia previa, experiencias, los efectos pasados del medio ambiente sobre la persona, sino también estimar las manifestaciones de la combinación herencia-ambiente tal como es personificada en el individuo estudiado".

Resumiendo, los procedimientos que con mayor frecuencia se han empleado en la identificación de los niños sobredotados son: pruebas de inteligencia; criterios relacionados con el grado escolar, las calificaciones y las aptitudes; mediciones no intelectuales que implican la motivación, el carácter y la personalidad; así como la aproximación biográfica.

#### 4.2 Detección del niño sobredotado en otros países.

En la India, en 1963, se inició una investigación nacional del talento científico, la cual llegó a convertirse, en 1977, en el Proyecto - Nacional de Investigación del Talento. En un principio estaban interesados en identificar a los estudiantes que en la última etapa de sus estudios básicos pudieran ser educados como -- los futuros científicos del país.

El procedimiento de selección consistía en la aplicación de un test objetivo de aptitud científica, un test que mide la capacidad de esforzarse, un proyecto científico y una entrevista.

La práctica de emplear el test de la capacidad de esforzarse y el reporte de un proyecto científico fue abandonada.

A los candidatos que fueron seleccionados se -- les otorgó una beca para estudiar incluso un -- doctorado, lo que implicaba mantenerlos beca-- dos durante nueve años, ya que los estudios bá-- sicos que se reportan incluyen los niveles que

en México corresponden a la primaria, la secundaria y el bachillerato.

Al inicio, las becas estaban restringidas a -- ciencias básicas; pero posteriormente se incorporaron otras áreas como medicina, ingeniería, ciencias sociales y humanidades. En 1981 el número de becas otorgadas era de 250.

La mayoría de los estudiantes seleccionados provenía de escuelas públicas urbanas. Sus padres tenían un nivel educacional profesional, trabajaban en puestos de ejecutivos y percibían altos ingresos. Un gran número de becados era de Delhi. La crítica recibida por estos aspectos les llevó a constituir un Comité Ejecutivo que revisaría un programa que contemplaba al medio rural y se encargaría de definir qué es el talento, así como de considerar los varios tipos de selección.

El reporte de esta Comisión consideró que la mala distribución apuntada podía ser atribuida a la gran sofisticación académica de los tests y exámenes empleados en la selección de estudiantes, los cuales podían ser bien contestados por estudiantes que habían estado en buenas escuelas y éstas no existían en las áreas

rurales. El Comité recomendó para resolver la deficiencia, de que no participaban muchos estudiantes de áreas rurales, que el Departamento de Estado de Educación hiciera mayor publicidad al Proyecto; pero el aspecto más importante era implementar escuelas en áreas rurales, elevar el nivel académico de los profesores, introducir libros de texto, etc.

Este Comité enfatizó que la fuerza de cualquier programa de investigación del talento depende de la identificación del mismo. Así que se abocaron a estudiar los procedimientos de identificación empleados en varios países, con el fin de hallar qué era común a todos ellos.

Aquí retomamos su trabajo por ser de gran utilidad para los fines de esta investigación.

### Estados Unidos de Norteamérica.

Una de las características distintivas de la investigación del talento en Estados Unidos de Norteamérica es ser multiforme. Cada escuela pública o privada es libre de implementar los procedimientos que decida para detectar el talento. La diversidad de aproximaciones se expresa en la intensidad y formalidad con que la investigación es conducida, en las diferentes definiciones del talento, en la cualidad del talento que es considerado y en los tipos de datos que son usados en los procedimientos de selección. El procedimiento usado, menos formal e intensivo, es recurrir a las evaluaciones de los maestros y a las calificaciones. Una forma más sofisticada es recurrir al empleo de tests estandarizados de aptitudes, de inteligencia y de ejecución, que a veces son complementados con las observaciones de los profesores.

Passow (1962) presenta los procedimientos usados por Ohio Valley Schools para identificar a los niños sobredotados. Menciona tests de habilidades mentales, tests de ejecución estándar, tests de ejecución hechos por el profesor, juicios de los profesores, entrevistas persona

les realizadas con los niños, conferencias con los padres, batería de aptitudes generales y - tests de aptitudes especiales.

La National Merit Scholarship Corporation, con el 'propósito de descubrir, reconocer y alen-- tar a jóvenes con capacidades excepcionales pa-- ra ayudarles a recibir la educación que asegure para sí mismos y la Nación el mayor beneficio de sus habilidades inusuales' emplea pruebas psicológicas que incluyen mediciones del - desarrollo educacional general, aptitudes, uso del inglés y las matemáticas, ciencias socia-- les y naturales y empleo de palabras. Los estudiantes que obtienen los puntajes más altos son evaluados con un test de aptitudes científicas; y, posteriormente, un Comité estudia - los casos de los mejores: sus puntajes indivi-- duales, sus calificaciones, el record de su -- participación en la escuela y en las actividades de la comunidad y su biografía.

El Superior and Talented Student Project of -- the North Central Association implementa procedimientos y programas en escuelas secundarias para identificar y motivar al máximo número de estudiantes sobredotados en todas las áreas es-- colares. Emplean tres procedimientos de identificación: pruebas estandarizadas de habili-

dades mentales, ejecución y aptitudes; las calificaciones y las observaciones de los profesores acerca de quienes son los estudiantes intelectualmente superiores.

Un proyecto para detectar habilidades y estimular su desarrollo en jóvenes provenientes de familias pobres ha venido operando en escuelas de la Cd. de Nueva York. Emplean una variedad de técnicas que incluyen tests de inteligencia (verbales y no verbales) aplicados individual y grupalmente, las calificaciones, y los records acumulados en la escuela.

El Westinghouse Talent Search Scheme es uno de los más populares en los Estados Unidos. Cualquier estudiante en el último año de la escuela secundaria puede aspirar a ser premiado, -- probando su aptitud para el estudio científico en las siguientes formas:

1. Escribiendo un reporte aproximadamente con mil palabras de un proyecto de investigación en física, ingeniería, matemáticas, ciencias biológicas (excluyendo investigación con animales vertebrados), o en ciencias de la conducta.

2. Presentando un cuestionario de datos personales que es contestado por el estudiante, miembros de la escuela y el director.

Es importante hacer notar que todos los programas de investigación del talento emplean tests de inteligencia, aptitudes y rendimiento académico, pero existe un fuerte interés en que para definir el talento en el futuro son necesarias medidas de diferentes tipos de talentos - (intelectuales y no intelectuales), medidas de intereses, de motivación y de valores.

Inglaterra.

Al parecer no existen programas importantes de investigación del talento. Sin embargo, sí -- hay interés considerable por la identificación y educación de los niños sobredotados. La -- National Foundation for Educational Research -- reportó (Passow, 1962) como métodos de colocación de estudiantes de escuelas secundarias, -- en base a sus habilidades académicas, los siguientes: tests estandarizados de inteligencia, aritmética e inglés; así como pruebas no estandarizadas en las mismas áreas.

### Canadá.

Para identificar a los niños sobredotados hay una creciente tendencia a emplear pruebas de - inteligencia, así como la opinión del profesor acerca de las habilidades del alumno (basándose en la discusión en clase y en sus trabajos escritos), su capacidad de abstracción, de generalización, sus relaciones interpersonales, su originalidad y creatividad, y otras características similares. Los tests estandarizados de ejecución, records escolares y varias pruebas informales son también usados en la identificación de niños muy capaces.

### Países Bajos.

De acuerdo con el criterio holandés (C.I. de - 130 o más) el 2.5% de la población puede ser - considerada como sobredotada.

Kuwait.

La identificación de los niños sobredotados es hecha en base a las calificaciones de la escuela primaria. Los niños que aprueban con las mejores calificaciones pasan a las mejores escuelas secundarias.

Italia.

Se emplean las pruebas que miden el coeficiente intelectual, aunque se reconoce que también necesitan pruebas de creatividad.

Nigeria.

El Gobierno Federal tiene la política de garantizar becas para el 2% del total de alumnos admitidos en cada una de las escuelas secundarias oficiales del país.

Polonia.

Se han usado varios métodos de investigación - incluyendo las técnicas sociométricas de Moreno, la determinación de la inteligencia mediante el Test de Matrices Progresivas de Raven y la historia académica del estudiante.

Siría.

En Siría, de hecho, no es común el uso de tests estandarizados, ni individuales ni grupales; - pero los buenos estudiantes son alentados conforme a su ejecución en los exámenes prescritos por el Ministerio de Educación.

Africa del Sur.

El Institute for Manpower Research of the --- South African Human Sciences Research Council (H.S.R.C.) ha iniciado una investigación a largo plazo, longitudinal. En 1965 se selecciona

ron seis niños blancos de toda la población es  
tudiantil, en base a pruebas de inteligencia y  
aptitudes; complementándose el proceso con un  
cuestionario biográfico y con cuestionarios pa  
ra los padres y los maestros. Estos niños han  
sido seguidos en sus progresos, empleándose re  
tests hasta que lleguen a ser activos profesio  
nalmente.

En el Reporte Final y Recomendaciones de el --  
Simposium acerca del Talento realizado en ---  
Baghdad, en 1975, se favorece el uso de dife--  
rentes normas o patrones para detectar el ta--  
lento en los renglones de la ciencia y la tec--  
nología. Fueron sugeridas las siguientes prue  
bas y técnicas:

1. Exámenes escolares.
2. Pruebas de habilidades especiales.
3. Pruebas de coeficiente intelectual.
4. Concursos científicos y tecnológicos.
5. Observación de las capacidades creativas -  
de los individuos durante su vida cotidiana  
en la casa, la escuela y otros espacios  
de la sociedad.

Los participantes de varias partes del mundo - que estuvieron en la Conferencia Mundial sobre Niños Sobredotados y Talentosos, abogaron por emplear una variedad de formas de identificación, incluyendo la postulación de candidatos que hagan los profesores, medidas de creatividad, el talento artístico y para el liderazgo, además de pruebas de inteligencia y de la capacidad de logro.

Las bases de la investigación del talento han sido ampliadas en términos de las potencialidades deseadas y de la población involucrada.

Raina, M. K. (1977) realizó un estudio en la India en el que consideró las siguientes variables:

1. Distribución por área (rural-urbana) de los niños seleccionados.
2. Distribución por sexo (grupos A y B).
3. Antecedentes de los sujetos de los grupos A y B.
4. Tipos de escuela a la que asistían estos sujetos.
5. Medio de instrucción recibida por los candidatos en los grupos A y B (idioma inglés u otro idioma).

6. Medio de responder a las pruebas en estos dos grupos (idioma inglés u otro idioma).
7. Promedio del nivel educacional familiar de los estudiantes.
8. Promedio del ingreso familiar de los candi- datos en esos dos grupos.
9. Estatus ocupacional de los padres en los - dos grupos.

Su estudio realizó una comparación entre aquellos que fueron seleccionados como sobredota-- dos y un grupo de los que fueron rechazados, - mediante tests de aptitudes y de habilidad men- tal y entrevista, por el National Talent Search Scheme, en 1977,

De los 28,962 candidatos de varios Estados y - Territorios, y a partir de los puntajes por -- ellos obtenidos en los tests de aptitudes y de habilidad mental, 1,458 fueron llamados para - la entrevista; y, finalmente, sólo 350 fueron seleccionados. Estos últimos constituyen uno de sus grupos de estudio.

El otro grupo quedó constituido por 1,924 can-

didatos rechazados, basando su análisis en las formas de solicitud que presentaron.

A partir de los resultados que presenta, deriva las siguientes conclusiones:

1. La mayoría de los candidatos presentados - al National Talent Search Examination fueron de Nueva Deli. Sin embargo, el mayor número de seleccionados fueron de los Estados y Territorios (76%). El otro 24% quedó integrado por sujetos provenientes de Nueva Deli.
2. La mayoría de los candidatos (79%) pertenecían a áreas urbanas. El 95% de los que - provenían de áreas rurales fueron rechazados y el 82% de zonas urbanas. En el grupo de los seleccionados, el 93% pertenecía a áreas urbanas y sólo el 7% a áreas rurales.
3. La mayoría de los candidatos (77%) fueron del sexo masculino. La mayoría de los seleccionados también fueron niños (84%).

4. Casi el 65% de los candidatos estudiaban - en escuelas privadas. El promedio de re- chazo fue menor en el caso de escuelas pú- blicas. El 73% de los candidatos selec- cionados pertenecían a escuelas privadas.
5. Aquellos cuyo medio de instrucción y de -- respuesta fue el idioma inglés, tenían me- jores oportunidades de ser seleccionados, en comparación con aquellos que tenían -- otro idioma como medio de instrucción y de respuesta a los tests.
6. El nivel educacional de las familias de - los que fueron seleccionados fue más alto (profesional) en comparación con el de los que fueron rechazados.
7. El promedio de ingresos anual de los pa--- dres de los que fueron seleccionados fue - más del doble en comparación con el del -- grupo rechazado.
8. La mayoría de los candidatos (más del 51%) tenían padres empleados como profesionis-- tas, técnicos y clérigos. El promedio más alto de rechazados tenían padres campesi--

nos y técnicos. La mayoría de los seleccionados (70%) eran hijos de personas empleadas como profesionistas, administrativos, ejecutivos y gerentes.

Se reporta que, dada la clase de propósito con que fueron aplicadas las pruebas, no era posible realizar un test-retest, ni la aplicación de pruebas paralelas, ya que las condiciones de motivación habrían cambiado en relación al momento de la aplicación original para la selección de candidatos.

El índice de confiabilidad reportado para el test de habilidad mental general es de 0.945 y el del test de aptitudes es 0.896.

Finalmente, se hace mención de que las estimaciones presentadas en esa investigación deberán ser interpretadas manteniendo presentes las limitaciones anotadas.

#### 4.3 Detección del niño sobredotado en México.

En la única investigación, de que se tiene noticia, realizada en México por Gómez-Palacio, M., Rangel, E. y colaboradores (1984), se consideraron las siguientes variables independientes:

1. El promedio de calificaciones.
2. La opinión de los maestros sobre las habilidades del niño.
3. La edad cronológica, inferior en un año a la requerida o esperada para su grado escolar.

Así como una variable dependiente:

1. Un C.I. total superior a 130 puntos en la escala de inteligencia WISC-RM.

La intención reportada en este estudio fue -- "... comenzar a trabajar con niños talentosos que puedan beneficiarse con programas especialmente diseñados por ellos".<sup>(24)</sup>

(24) Gómez-Palacio, M., Rangel, E. y Cols. Identificación de la capacidad intelectual "muy superior" por medio de la escala de inteligencia - WISC-RM. México: D.G.E.E. SEP-OEA, 1984. p. - (no numerada en la introducción).

La población comprendía a los niños inscritos en 2º y 3º grado en primarias públicas del Distrito Federal; calculándose, a partir de estadísticas presentadas por la S.E.P. en 1981, -- una población de 446,000 niños, 26.500 en edades de 6 a 9 años.

Se seleccionaron 50 escuelas, de las 2,800 (tomando turnos matutinos y vespertinos como entidades escolares independientes) mediante una tabla de números aleatorios. Y 331 sujetos entre 6 y 9 años de edad "... al azar ... tomando en cuenta las variables de investigación".  
(25)

Los instrumentos que se emplearon fueron:

1. WISC-R M.
2. Escala sociocultural SOMPA.
3. Inventario de conducta adaptativa (estandarizado por las mismas autoras en 1980-81).
4. Cuestionario sobre el comportamiento de -- los niños reportados como muy inteligentes por sus maestros (aplicado a los maestros participantes en la investigación).
5. Escala de categorización de la inteligencia del niño (construido para esta investigación).

6. Cuestionario demográfico y profesional para maestros en educación básica. Empleando una forma abreviada del construido por la Dra. Isabel Reyes Lagunes.

El análisis estadístico se basó en las siguientes medidas: media, desviación estandar y coeficiente de correlación (no se especifica cuál).

Las conclusiones que se reportan son las siguientes:

1. Existe dentro de las escuelas primarias -- oficiales (en segundo y tercer grados) una población de niños con un potencial intelectual "muy superior".
2. El WISC-R M permite detectarlos.
3. El promedio de calificaciones anual no permite hacer distinciones entre los niños -- normales, los superiores y los "muy superior".
4. La opinión de los maestros adquiere su valor unida al factor calificación y debe -- comprobarse con la escala de inteligencia WISC-R M.

Se sugieren como pasos previos de selección, a la aplicación del WISC-R M, dada la imposibilidad de aplicar esta prueba a todos los niños, los siguientes criterios:

1. Promedio general anual de diez.
2. Opinión del maestro acerca de la inteligencia del niño.
3. Que el niño curse el grado escolar de que se trate con un año de adelanto.

Finalmente, reportan las características de -- los niños que obtuvieron un cociente intelectual "muy superior" en el WISC-R M:

1. De la muestra de 330 niños, sólo 30 obtuvieron esa calificación; 15 de 2° grado escolar y 15 de 3°.
2. Del total de 30 niños con coeficiente intelectual "muy superior", 20 fueron del sexo masculino y 10 del femenino.
3. De acuerdo con la opinión de sus padres -- son adaptados socialmente.

4. Son independientes (detectado por el Inven-  
tario de Conducta Adaptativa).
5. Proceden de familias integradas por 8 miem-  
bros.
6. La escolaridad de los padres es nivel me--  
dio.
7. Sus maestros los consideran más intelligen-  
tes por su capacidad de expresión verbal,  
iniciativa, rapidez y memoria.

**SEGUNDA PARTE:**  
**MARCO METODOLOGICO.**

Los procedimientos para identificar a los niños sobredotados se han basado principalmente en las aptitudes intelectuales, aunque también se han mencionado los factores de personalidad como teniendo igual importancia en la constitución de éstos niños, y se ha sugerido poner más atención a las cualidades del carácter.

Asimismo, en algunas investigaciones se puede apreciar la preocupación por hallar las características sociales y económicas de los sujetos que, a través de diferentes procedimientos, han sido clasificados como niños sobredotados.

Sin embargo, no se tuvo noticia de ninguna investigación que contemplara la medición de todos los factores arriba mencionados, y es por ello que esta tesis se planteó como objetivo el realizar un estudio comparativo entre niños normales y niños sobredotados atendiendo, simultáneamente, a factores intelectuales, socioeconómicos y de personalidad.

Para llevar a cabo la investigación que constituye esta tesis se plantearon ocho hipótesis, las cuales se anotan a continuación.

## 1. Hipótesis.

H<sub>1</sub>: Si el factor general de la inteligencia "g" es común y fundamental en todas las funciones cognoscitivas del mismo individuo, la correlación entre los puntajes que cada niño obtenga en el Test de Matrices Progresivas (Raven) y en el WISC-R M, será significativa.

H<sub>2</sub>: Si la personalidad es un factor que interviene en el desarrollo de la inteligencia, habrán diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes obtenidos en el C.P.Q. por los niños normales y los sobredotados, de las dos escuelas.

H<sub>3</sub>: Si hay diferencias en la personalidad de los niños sobredotados, en comparación con los niños normales, los primeros obtendrán puntajes más altos en los factores A, B, C, G y Q<sub>3</sub> que los segundos, en el C.P.Q.

- H<sub>4</sub>: Si hay diferencias en la personalidad de -- los niños sobredotados, en comparación con los niños normales, los primeros obtendrán puntajes más bajos en los factores D, F, I, J, O y Q<sub>4</sub> que los segundos, en el C.P.Q.
- H<sub>5</sub>: Si el sexo es un factor que interviene en - el nivel intelectual con que se manifiestan los niños entre los 8 y los 10 años de edad, la diferencia entre la proporción de niños y niñas que conservaron su clasificación de "sobredotados" será estadísticamente significativa.
- H<sub>6</sub>: Si el tipo de escuela es un factor que contribuye al nivel intelectual de los niños, habrá diferencias estadísticamente significativas en la frecuencia de niños que conservaron su clasificación de "sobredotados" en las dos escuelas: una oficial y una particular.

H<sub>7</sub>: Si el nivel educacional de los padres es un factor que contribuye al nivel intelectual de los hijos, habrá diferencias estadísticamente significativas en el nivel de estudios cursados por los padres de los niños "sobredotados" y de los niños "normales".

H<sub>8</sub>: Si el nivel socioeconómico es un factor que interviene en el desarrollo de la inteligencia, habrán diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes obtenidos por los grupos de "sobredotados" y de "normales", en las cuatro áreas del Cuestionario Socioeconómico.

## 2. Sujetos.

La población quedó constituida por 442 sujetos, cifra que incluye a todos los alumnos, de ambos sexos, en edades comprendidas de los 8 años 0 - meses a los 10 años 11 meses, que asisten a dos escuelas primarias en el Distrito Federal: la escuela oficial Chapultepec y la escuela particular Colegio Franco-Español.

En la escuela oficial Chapultepec, cita en Paseo de la Reforma No. 1125, la población de tales características incluyó a un total de 217 - sujetos, de los cuales, 115 fueron del sexo femenino y 102 fueron del sexo masculino.

En la escuela particular Colegio Franco-Español, ubicada en Miguel Angel de Quevedo No. 287, la población de tales características incluyó a un total de 225 sujetos, de los cuales 86 fueron - del sexo femenino y 139 del sexo masculino.

Todos los sujetos de la población fueron evaluados para obtener la muestra aleatoria estratificada; formándose primero los estratos y seleccionando ahí, aleatoriamente, a los integrantes de la muestra.

El total de sujetos que, al ser evaluados con el Test de Matrices Progresivas de Raven, obtuvieron puntajes iguales o sobrepasaron el percentil 95, fueron clasificados como pertenecientes al Rango I de capacidad intelectual --Intelectualmente Superior--.

Hubo un criterio más para la elección de la muestra: dado que el rango de edades considerado en esta investigación abarca a sujetos que cursan distintos grados escolares: 2º, 3º y 4º, y que en cada nivel existían de 2 a 3 grupos por escuela, fue necesario hacerlos equivalentes, por lo menos, en número de sujetos. Se eligió un mínimo de 2 sujetos por grupo dado que fue el número inferior que se encontró en el Rango I con la prueba de Raven. Así, si en un grupo específico habían más de 2 sujetos clasificados en este Rango: Intelectualmente Superior, se obtenía por medio de una tabla de números aleatorios sólo a 2 de ellos, los cuales serían evaluados también con el WISC-R M.

Finalmente, y a partir del procedimiento descrito, el Grupo I -Sobredotados- quedó integrado por aquellos sujetos que obtuvieron la clasificación de "muy superior" (C.I. de 130 o más) en el WISC-R M.

Para obtener a los niños que integraron la -- muestra de los sujetos normales, se siguió el procedimiento que se describe a continuación:

Todos los sujetos que obtuvieron, en el Test de Matrices Progresivas de Raven, puntajes -- iguales al percentil 50, fueron clasificados como pertenecientes al Rango III de capacidad intelectual -Intelectualmente Término Medio--.

Si el número de niños que cumplieron tal condición era mayor al de dos por grupo, mediante una tabla de números aleatorios se elegían dos en cada uno de los grupos, los cuales pasaban a formar parte del Grupo II -Normales--.

Con este procedimiento se garantizó que el tamaño de cada grupo que sería evaluado con el WISC-R M fuera equivalente, lo que facilitaría la comparación entre ellos.

A partir del procedimiento descrito, el Grupo II -Normales- quedó integrado por aquellos sujetos que conservaron su clasificación de -- "normal" (C.I. de 90 a 109) en el WISC-R M.

Tabla No. 1

Número y características de los sujetos que integraron el Grupo I -Sobredotados- en ambas escuelas.

Esc. y Grado		Caract. Ss.	Sexo		Edad			Total
			Mas.	Fem.	8	9	10	
OFICIAL	2°		3	1	4	0	0	4
	3°		0	3	3	0	0	3
	4°		1	2	0	3	0	3
PARTICULAR	2°		3	0	3	0	0	3
	3°		4	0	3	1	0	4
	4°		2	2	0	2	2	4
Total			13	8	13	6	2	21

Tabla No. 2

Número y características de los sujetos que integraron el Grupo II -Normales- en ambas escuelas.

Esc. y Grado		Caract. Ss.	Sexo		Edad			Total
			Mas.	Fem.	8	9	10	
OFICIAL	2°		3	1	2	2	0	4
	3°		2	2	2	2	0	4
	4°		0	2	0	1	1	2
PARTICULAR	2°		2	2	4	0	0	4
	3°		1	3	1	2	1	4
	4°		2	1	0	0	3	3
Total			10	11	9	7	5	21

### 3. Diseño de investigación.

El diseño empleado en esta investigación fue de dos muestras relacionadas, en lo que respecta a la comparación que se hizo en relación a los -- puntajes que cada niño obtuvo en las dos pruebas de inteligencia: Test de Matrices Progresivas de Raven y WISC-R M Escala de Inteligencia Revisada para el Nivel Escolar.

En este momento, cada sujeto funcionó como su propio control y se le comparó consigo mismo.

Esquemáticamente:

Sujetos	Raven	WISC-R M
1		
2		
3	Puntajes obtenidos por	
.	cada sujeto en ambas -	
.	pruebas.	
.		
72		

Posteriormente, el diseño de investigación fue de - dos muestras independientes pues las comparaciones se hicieron entre dos grupos de sujetos diferentes: grupo normal y sobredotado, y en dos escuelas diferentes: una oficial y una particular.

Esquemáticamente:

ESCUELA OFICIAL		
Sujetos	Sobredotados	Normales
1		
2		
3	Puntajes obtenidos en el Cuestionario de Personalidad para niños, C.P.Q.	
.		
.		
10		

Este mismo esquema de presentación de los datos se empleó para todas las comparaciones entre los puntajes de grupos independientes, del C.P.Q. y del Cuestionario Socioeconómico.

Y también fue de más de dos muestras independientes cuando las comparaciones se realizan entre los cuatro grupos: dos sobredotados y dos de niños normales.

Esquemáticamente:

Ss.	ESC. OFICIAL		ESC. PARTICULAR	
	Sobred.	Norm.	Sobred.	Norm.
1				
2				
3				
.				
.				
11				

Puntajes obtenidos en el C.P.Q. y  
en el Cuestionario Socioeconómico.

Por último, fue un estudio de campo pues se llevó a cabo en el medio educacional cotidiano de los niños que integraron la muestra.

#### 4. Variables.

- a) Variables "intra". Las comparaciones se establecieron dentro de un mismo grupo.

$V_1$ : Inteligencia.

La inteligencia, definida conceptualmente y de acuerdo con Wechsler, --- "... es el agregado o capacidad global del individuo para actuar propositivamente, para pensar racionalmente y para conducirse adecuada y eficientemente con su ambiente". (Morales, M.L., - 1980. p. 101).

Definida operacionalmente, la inteligencia fue medida por dos pruebas: el Test de Matrices Progresivas de Raven, y el WISC-R M de Wechsler.

Esta variable adquirió dos valores:

- Normal. Cuando el puntaje cayó en

el percentil 50 (Rango III) del Raven y el C.I. en el WISC-R M fue de 90 a 109.

- Sobredotado. Cuando el puntaje cayó en el percentil 95 (Rango I) -- del Raven y el C.I. en el WISC-R M fue de 130 o más.

h) Variables "inter". Las comparaciones se establecieron entre (inter) grupos.

V<sub>2</sub>: Personalidad.

La personalidad, definida conceptualmente y de acuerdo a Cattell, R., --- "... es lo que determina la conducta en una situación definida y un estado definido (Cattell, 1965)". (Axelrod, R. y Casamadrid, J., 1983. p.17).

Definida operacionalmente, la personalidad fue medida por el Cuestionario de Personalidad para Niños de Raymond

B. Cattell que investiga 14 factores, - los cuales proporcionan una visión de - la personalidad de los niños entre los 8 y los 12 años de edad.

V<sub>3</sub>: Nivel socioeconómico.

El nivel socioeconómico, definido conceptualmente, "... es un modo de clasificar a los miembros de muchos grupos - pertenecientes a la comunidad global, - siendo el status familiar, la educación y el nivel de ingresos, factores determinantes de clase". (Hollander, E., - 1978. p.328).

Definido operacionalmente, el nivel socioeconómico fue medido por el Cuestionario Socioeconómico (construido para - esta investigación) que incluye 4 áreas: habitación, familia, transporte y educación.

V<sub>4</sub>: Edad:

Se consideró la edad cronológica de los

sujetos, en años cumplidos.

La edad se limitó a un rango de 8 a 10 años, para los fines de comparación entre grupos, pero se tomó en años y meses para la obtención del C.I.

V<sub>5</sub>: Sexo.

Se consideró el sexo de los sujetos: - masculino o femenino, el cual fue anotado desde la aplicación del primer Test (Raven).

V<sub>6</sub>: Tipo de escuela.

Se consideró el tipo de escuela como -- oficial y particular.

V<sub>7</sub>: Nivel educacional de los padres.

Se consideró el nivel educacional de -- los padres de los sujetos que integraron la muestra.

Se midió esta variable en tres niveles: educación superior, educación media y primaria o menos, por las respuestas a los reactivos 9 y 10 del Cuestionario Socioeconómico.

c) Variables extrañas.

$V_8$ : Condiciones físicas.

Para evitar que el espacio físico en - que se realizara la evaluación de los sujetos pudiera influir, diferencialmente, en su disposición a responder - a la situación específica de evalua-- ción, se realizó la investigación en - un único lugar, en cada una de las dos escuelas, donde se investigó a todos.

5. Procedimiento.

Una vez que se tuvo la autorización de dos escuelas: la escuela oficial Chapultepec y el Colegio Franco-Español, se inició el trabajo con los alumnos que tenían de 8 años 0 meses a 10 - años 11 meses de edad.

En la escuela Chapultepec fue en la primera que se llevó a cabo la evaluación de los sujetos y se pasó al Colegio Franco-Español una vez que se había terminado en aquella.

En la escuela Chapultepec, a los 217 alumnos -- que resultaron con edades comprendidas en el -- rango arriba citado, se les asignó a 13 grupos de 16 sujetos cada uno y 1 grupo de 9 sujetos. En el Colegio Franco-Español, a los 225 alumnos con tales edades, se les asignó a 12 grupos de 16 sujetos cada uno, 2 grupos de 13 sujetos cada uno y 1 grupo de 7 sujetos. Esto se hizo -- porque sólo se contaba con 16 ejemplares de la Forma Cuaderno del Test de Matrices Progresivas de Raven.

A cada uno de los grupos se les explicó que la investigadora quería hacer una comparación entre ellos y los niños, de sus mismas edades, - de otra escuela, oficial o particular, según - fue el caso.

Se les informó que en su escuela se trabajaría, al inicio, con 217 niños, o 225 niños, según la escuela, pero que de esos se escogería sólo a - unos cuantos para continuar el trabajo; y que, si aceptaban colaborar, sólo la investigadora - conocería sus respuestas y no tendría ninguna - relación con sus calificaciones escolares. Todos los niños estuvieron de acuerdo en colaborar.

Los instrumentos de medición que se emplearon - en esta investigación fueron cuatro: dos pruebas de inteligencia, una de personalidad y un - cuestionario socioeconómico.

Las pruebas de inteligencia que se emplearon -- fueron: el Test de Matrices Progresivas de Raven y la Escala de Inteligencia para Niños de - Wechsler.

En el Test de Matrices Progresivas de Raven se eligió la Forma de Cuaderno (basada en la edi-

ción inglesa de 1951) puesto que sería aplicada a sujetos de 8 a 10 años de edad, e interesaba detectar a aquellos que se mostraran con una capacidad intelectual de, por lo menos, término medio. Condiciones que aseguraban que tales sujetos no tendrían dificultades para responder a la Forma de Cuaderno administrada colectivamente.

En cuanto a la Escala de Inteligencia para Niños de Wechsler, se eligió la versión del WISC-R M porque fue adaptada y estandarizada (1983) por la Dirección General de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública, para niños mexicanos, residentes en México, D.F.

La prueba de personalidad que se empleó fue el Children's Personality Questionnaire, de Raymond B. Cattell. El C.P.Q. de Cattell fue traducido y adaptado al área metropolitana por Axelrod, R. y Casamadrid, J. en 1983.

El Cuestionario Socioeconómico fue construido para los fines de esta investigación. Constó de veinte preguntas que permitieron diferenciar cuatro áreas: Habitación, Familia, Transporte y Educación del Sujeto. Cada una de las áreas se formó por cinco preguntas, y cada una de éstas

tas tenía tres opciones, de las cuales se elegía sólo una.

La codificación de las respuestas asignaba un puntaje de 1 a las que indicaban un nivel socioeconómico alto, 2 a las más frecuentes en el nivel medio, y 3 a las que indicaban condiciones socioeconómicas bajas.

Para obtener la confiabilidad y la validez del Cuestionario, se realizó un piloteo con veinte personas. El índice de confiabilidad obtenido, mediante el Coeficiente Alfa de Cronbach, fue de  $\alpha = 0.94$ ; y el error típico de medida fue  $S_m = 2.13$ . Se obtuvo una validez de construcción de  $\bar{r} = 0.78$ , utilizando la técnica sobre la estructura interna a través de correlacionar cada área con los ítems que contenía, las áreas entre sí, y cada una de ellas con el Cuestionario global; la prueba de significación se realizó mediante una Tabla de Valores  $r$  para distintos niveles de significación (con  $N-2$  grados de libertad) rechazándose la posibilidad de que el valor  $R$  de la población fuera cero al nivel de 1 por 1000.

El orden y la forma de aplicación de los instrumentos fue como sigue:

- 1° Test de Matrices Progresivas de Raven, --- aplicado colectivamente.
- 2° WISC-R M, aplicado individualmente.
- 3° Cuestionario de Personalidad para Niños -- de Cattell, aplicado colectivamente.
- 4° Cuestionario Socioeconómico, aplicado individualmente a la madre y/o al padre de cada sujeto.

Al finalizar la evaluación, se realizó una reunión con las autoridades de la escuela y los profesores; y, se visitó cada uno de los salones donde se hallaban los niños que habían participado en el proceso de la investigación, para agradecerles su colaboración.

Se otorgó un ejemplar de la investigación a cada una de las dos escuelas.

## 6. Tratamiento estadístico.

Para realizar el análisis estadístico de los resultados obtenidos se emplearon diferentes procedimientos: a) se recurrió a la Estadística - Descriptiva para analizar lo que es "típico" de cada grupo, mediante las Medidas de Tendencia - Central; b) para probar las hipótesis  $H_2$ ,  $H_3$ ,  $H_4$  y  $H_8$  se empleó, de la Estadística Paramétrica, el Análisis de Varianza Factorial; c) de la - Estadística No-Paramétrica se emplearon las siguientes pruebas: Coeficiente de Correlación - Punto-Biserial para probar  $H_1$ , Prueba Exacta de Fisher para probar  $H_5$ , y la Prueba de  $\chi^2$  para -  $H_6$  y  $H_7$ .

En la siguiente sección (Resultados e interpretación) se incluyen tablas que muestran las medias aritméticas ( $\bar{X}$ ) halladas en distintas mediciones.

En esta sección se incluyen los contrastes de - hipótesis realizadas mediante las pruebas estadísticas arriba anotadas.

Contraste de hipótesis para la hipótesis de investigación  $H_1$ .

Procedimiento estadístico: Correlación Punto-Biserial.

Regla de decisión:

Si un valor calculado de  $t$  es mayor que un valor de  $t$  en tablas, entonces se rechaza  $H_0$  para cierto nivel de significación.

Valores calculados:

$r_{bp} = 0.7351$

$t = 9.0712$

Valores observados:

$t = 1.99$  con  $\alpha = .05$  y  $gl = 70$

$t = 3.48$  con  $\alpha = .001$  y  $gl = 70$

Conclusión:

Se rechaza  $H_0$  con  $P \leq .001$ ; por lo tanto, sí existe correlación entre los puntajes que cada niño obtuvo en el Test de Matrices Progresivas de Raven y el WISC-R M, siendo tal correlación significativa al nivel de 0.001.

Contraste de hipótesis para las hipótesis de investigación  $H_2$ ,  $H_3$ ,  $H_4$  y  $H_8$ .

Procedimiento estadístico: Análisis de Varianza Factorial.

Regla de decisión:

Si un valor calculado de  $F$  es mayor que un valor  $F$  de tablas, entonces se rechaza  $H_0$  para - cierto nivel de significación.

Valores calculados:

Los valores  $F$  calculados se muestran en la tabla No. 3, que se incluye a continuación.

Valores observados:

$\alpha = .10$	$F = 2.85$
.05	4.10
.025	5.45
.01	7.35
.005	8.90

Conclusión:

Las conclusiones se condensan en la tabla No. 4.

Tabla No. 3

Muestra los valores F calculados del Análisis de Varianza Factorial, aplicado a los puntajes obtenidos en el C.P.Q. de Cattell y en el Cuestionario Socioeconómico.

Fuente de Variación	FACTORES DEL CUESTIONARIO DE CATTELL														NIVEL SOCIOECONOMICO			
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	N	O	Q <sub>3</sub>	Q <sub>4</sub>	I	II	III	IV
Inteligencia	0.24	0.01	1.35	0.20	1.79	0.29	3.09	0.01	0.01	0.91	0.33	1.72	0.62	0.10	1.83	1.30	2.12	0.60
Escuela	7.65	3.16	0.01	0.03	0.29	3.51	0.43	1.22	1.44	0.42	0.54	0	1.04	0.29	18.48	75.77	137.89	50.56
Interacción	0.01	0.57	0.06	0.59	1.63	0.94	0.01	0.20	2.21	0.52	0.36	0.59	0.56	0.51	0.77	0.02	0.12	4.41

Tabla No. 4

Muestra las conclusiones estadísticas del Análisis de Varianza Factorial, aplicado a los puntajes obtenidos en el C.P.Q. de Cattell y en el Cuestionario Socioeconómico.

Fuente de Variación	FACTORES DEL CUESTIONARIO DE CATTELL														NIVEL SOCIOECONOMICO			
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	N	O	O <sub>3</sub>	O <sub>4</sub>	I	II	III	IV
Inteligencia	NS	NS	NS	NS	NS	NS	.10	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
Escuela	.01	.10	NS	NS	NS	.10	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	.005	.005	.005	.005
Interacción	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	.05

Contraste de hipótesis para la hipótesis de investigación  $H_5$ .

Procedimiento estadístico: Prueba Exacta de --  
Fischer.

Regla de decisión:

Si la probabilidad de ocurrencia de los datos -  
observados más la probabilidad de ocurrencia de  
los resultados más extremos (con los mismos tota  
les marginales) es mayor que  $\alpha$  , no podemos re-  
chazar  $H_0$ .

Valores calculados:

Probabilidad de estos casos y de otros más extre-  
mos: 0.318 (escuela oficial).  
0.116 (escuela particular).

Valores observados:

$\alpha = 0.05$

Conclusión:

Como 0.318 y 0.116 son mayores que  $\alpha = 0.05$ , enton  
ces no se rechaza  $H_0$  para ninguno de los casos. -  
Por lo tanto, el sexo es independiente del hecho -  
de haber obtenido un puntaje alto en el test de Ra  
ven y posteriormente mantenerlo al ser aplicado el  
WISC-R M, tanto en la escuela oficial como en la -  
escuela particular.

Contraste de hipótesis para la hipótesis de investigación  $H_6$ .

Procedimiento estadístico:  $\chi^2$

Regla de decisión:

Si un valor calculado de  $\chi^2$  es mayor que un valor de  $\chi^2$  en tablas, entonces se rechaza  $H_0$  para un cierto nivel de significación.

Valores calculados:

$$\chi^2 = 1.028$$

Valores observados:

$$\chi^2 = 3.84 \text{ con } \alpha = .05 \text{ y } gl = 1$$

Conclusión:

No se rechaza  $H_0$  con  $\alpha = .05$  y  $gl = 1$ . Por lo tanto, el tipo de escuela (oficial o particular) es independiente del hecho de que los sujetos mantengan puntajes altos en el Raven y en el WISC-R M.

Contraste de hipótesis para la hipótesis de inve  
stigación  $H_7$ .

Procedimiento estadístico:  $X^2$

Regla de decisión:

Si un valor calculado de  $X^2$  es mayor que un valor de  $X^2$  en tablas, entonces se rechaza  $H_0$  para un -  
cierto nivel de significación.

Valores calculados:

$X^2 = 1.70$  (Nivel educativo del padre).

$X^2 = 2.60$  (Nivel educativo de la madre).

Valores observados:

$X^2 = 5.99$  con  $\alpha = .05$  y  $gl = 2$

Conclusión:

Como 1.70 y 2.60 son menores que 5.99, entonces no se rechaza  $H_0$  para ninguno de los casos (padre o -  
madre). Por lo tanto, el nivel educativo de los -  
padres es independiente del C.I. de los hijos.

7. Resultados e interpretación.

Con el fin de establecer claridad en esta sección, se reportan en primer término los datos obtenidos en la calificación de los cuatro instrumentos de medición. Su presentación corresponde al orden de aplicación de los instrumentos a los sujetos evaluados, y comprende de la tabla No. 5 a la No. 27.

Inmediatamente después se incluye la interpretación que se hizo de los resultados obtenidos.

Tabla No.5

Tabla que muestra las puntuaciones obtenidas por los 72 sujetos evaluados con el Raven (dadas en percentiles) y con el WISC-R M (dadas en C.I.).

Ss.	RAVEN	WISC	Ss.	RAVEN	WISC
1	95	133	37	50	94
2	95	123	38	50	113
3	95	146	39	50	95
4	95	132	40	50	97
5	95	145	41	50	101
6	95	108	42	50	106
7	95	115	43	50	110
8	95	131	44	50	95
9	95	125	45	50	102
10	95	136	46	50	87
11	95	134	47	50	97
12	95	113	48	50	100
13	95	145	49	50	94
14	95	143	50	50	121
15	95	101	51	50	120
16	95	121	52	50	85
17	95	143	53	50	103
18	95	122	54	50	90
19	95	130	55	50	104
20	95	113	56	50	103
21	95	103	57	50	102
22	95	130	58	50	92
23	95	123	59	50	108
24	95	133	60	50	119
25	95	139	61	50	93
26	95	118	62	50	117
27	95	159	63	50	100
28	95	135	64	50	102
29	95	134	65	50	119
30	95	123	66	50	104
31	95	134	67	50	87
32	95	141	68	50	133
33	95	130	69	50	107
34	95	144	70	50	91
35	95	126	71	50	102
36	95	111	72	50	113

Tabla No.6

Muestra los puntajes que obtuvieron, en el C.P.Q. de Cattell, los sujetos del Grupo I -Sobredotados- de la escuela oficial.

Ss.	FACTORES DEL C.P.Q. DE CATTELL														Total
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	N	O	Q <sub>3</sub>	Q <sub>4</sub>	
1	5	1	10	3	2	2	6	7	5	3	2	5	6	3	60
2	6	3	6	5	4	4	3	3	5	2	4	4	5	5	59
3	7	4	7	1	1	1	10	8	8	4	0	1	7	3	62
4	3	4	6	7	4	0	8	6	4	7	4	2	3	3	61
5	7	5	9	2	1	2	10	6	10	4	1	3	8	2	70
6	8	6	8	1	2	5	9	6	6	3	1	1	10	2	68
7	10	5	8	0	3	4	10	4	7	3	1	2	8	1	66
8	6	3	9	2	1	1	9	7	8	4	1	0	10	3	64
9	8	5	9	2	3	3	10	4	8	3	2	2	8	4	71
10	7	6	8	0	3	3	10	7	9	2	0	1	9	1	66
Tot.	67	42	80	23	24	25	85	58	70	35	16	21	74	27	647

Tabla No. 7

Muestra los puntajes que obtuvieron, en el C.P.Q. de Cattell, los sujetos del Grupo II -Normales- de la escuela oficial.

FACTORES DEL C.P.Q. DE CATTELL															
Ss.	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	N	O	Q <sub>3</sub>	Q <sub>4</sub>	Total
1	7	3	5	6	5	4	7	4	5	4	2	6	6	2	66
2	5	4	7	3	1	1	8	6	7	3	2	1	8	2	58
3	5	3	5	8	3	6	4	6	6	2	4	0	4	5	61
4	5	4	8	3	3	7	8	8	2	2	1	2	9	2	64
5	5	5	6	3	2	6	5	4	3	4	6	4	6	4	63
6	7	7	9	1	2	1	6	6	8	5	1	2	7	5	67
7	6	6	10	3	1	0	9	7	9	3	0	4	8	2	68
8	8	4	8	3	2	2	10	5	8	5	2	6	9	2	74
9	8	8	7	1	2	0	10	6	5	5	3	4	7	3	69
10	8	2	8	0	3	1	9	9	8	3	0	2	10	2	65
Tot.	64	46	73	31	24	28	76	61	61	36	21	31	74	29	655

Tabla No. 8

Muestra los puntajes que obtuvieron, en el C.P.Q. de Cattell, los sujetos del Grupo I -Sobredotados- de - la escuela particular.

FACTORES DEL C.P.Q. DE CATTELL															
Ss.	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	N	O	Q <sub>3</sub>	Q <sub>4</sub>	Total
1	8	4	9	4	4	4	9	4	5	1	3	4	5	4	68
2	9	6	6	4	2	3	7	6	3	2	3	4	7	7	69
3	10	4	7	6	3	8	9	7	2	2	3	2	8	5	76
4	8	6	7	2	3	6	9	7	4	4	1	2	10	2	71
5	8	6	7	3	3	5	10	7	5	3	1	2	9	2	71
6	8	3	5	3	3	2	7	4	8	5	2	4	9	6	69
7	7	7	10	6	3	3	10	5	4	6	1	3	8	4	77
8	9	6	7	2	2	1	9	7	5	2	1	0	9	1	61
9	7	8	9	0	2	5	9	9	8	0	0	2	9	1	69
10	8	5	10	2	2	5	10	10	7	5	2	3	10	3	82
11	6	7	9	0	2	5	9	7	8	1	0	1	8	1	64
Tot.	88	62	86	32	29	47	98	73	59	31	17	27	92	36	777

Tabla No. 9

Muestra los puntajes que obtuvieron, en el C.P.Q. de Cattell, los sujetos del Grupo II -Normales- de la escuela particular.

FACTORES DEL C.P.Q. DE CATTELL															
Ss.	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	N	O	Q <sub>3</sub>	Q <sub>4</sub>	Total
1	5	3	8	4	3	5	9	5	4	2	2	3	7	2	62
2	8	10	7	2	2	2	9	4	7	5	2	4	7	3	72
3	4	8	7	6	1	2	5	6	8	7	2	3	5	2	66
4	9	6	10	1	3	6	8	9	5	3	1	4	9	3	77
5	9	4	7	3	1	2	7	5	8	5	1	3	6	2	63
6	10	3	9	2	1	3	8	9	7	2	1	0	10	3	68
7	7	6	6	1	1	1	9	5	7	3	2	3	7	4	62
8	8	3	6	1	3	6	6	7	4	3	0	3	9	1	60
9	8	6	8	4	3	4	8	7	6	5	2	3	6	4	74
10	8	4	9	2	2	3	10	9	6	1	1	1	9	4	69
11	10	4	4	4	0	3	8	5	7	4	3	3	8	3	66
Tot.	86	57	81	30	20	37	87	71	69	40	17	30	83	31	739

$\bar{X}_S$ MEDIAS DE LOS GRUPOS EN EL C.P.Q.		
FACTORES	SOBREDOTADOS	NORMALES
A	7.38	7.14
B	4.95	4.90
C	7.90	7.33
D	2.62	2.90
E	2.52	2.10
F	3.43	3.10
G	8.71	7.76
H	6.24	6.29
I	6.14	6.19
J	3.14	3.62
N	1.57	1.81
O	2.29	2.90
Q <sub>3</sub>	7.90	7.48
Q <sub>4</sub>	3.00	2.86

Tabla No. 10

Muestra los puntajes que obtuvieron, en el C.P.Q. de Cattell, los sujetos cuyas edades fluctuaban entre -- los 8 años 0 meses y los 8 años 11 meses.

Ss.	FACTORES DEL C.P.Q. DE CATTELL														TOTAL
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	N	O	Q <sub>3</sub>	Q <sub>4</sub>	
1	5	1	10	3	2	2	6	7	5	3	2	5	6	3	60
2	6	3	6	5	4	4	3	3	5	2	4	4	5	5	59
3	7	4	7	1	1	1	10	8	8	4	0	1	7	3	62
4	3	4	6	7	4	0	8	6	4	7	4	2	3	3	61
5	7	5	9	2	1	2	10	6	10	4	1	3	8	2	70
6	8	6	8	1	2	5	9	6	6	3	1	1	10	2	68
7	10	5	8	0	3	4	10	4	7	3	1	2	8	1	66
8	5	3	5	8	3	6	4	6	6	2	4	0	4	5	61
9	5	4	8	3	3	7	8	8	2	2	1	2	9	2	64
10	5	5	6	3	2	6	5	4	3	4	6	4	6	4	63
11	6	6	10	3	1	0	9	7	9	3	0	4	8	2	68
12	8	4	9	4	4	4	9	4	5	1	3	4	5	4	68
13	9	6	6	4	2	3	7	6	3	2	3	4	7	7	69
14	10	4	7	6	3	8	9	7	2	2	3	2	8	5	76
15	8	6	7	2	3	6	9	7	4	4	1	2	10	2	71
16	8	3	5	3	3	2	7	4	8	5	2	4	9	6	69
17	7	7	10	6	3	3	10	5	4	6	1	3	8	4	77
18	5	3	8	4	3	5	9	5	4	2	2	3	7	2	62
19	8	10	7	2	2	2	9	4	7	5	2	4	7	3	72
20	4	6	7	0	1	2	5	0	0	7	2	3	5	2	55
21	9	6	10	1	3	6	8	9	5	3	1	4	9	3	77
22	8	3	6	1	3	6	6	7	4	3	0	3	9	1	60
Tot.	151	106	165	75	56	84	170	129	119	77	44	64	158	71	1469

Tabla No. 11

Muestra los puntajes que obtuvieron, en el C.P.Q. de Cattell, los sujetos cuyas edades fluctuaban entre los 9 años 0 meses y los 9 años 11 meses.

FACTORES DE CATTELL															
Ss.	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	N	O	Q <sub>3</sub>	Q <sub>4</sub>	Tot.
1	6	3	9	2	1	1	9	7	8	4	1	0	10	3	64
2	8	5	9	2	3	3	10	4	8	3	2	2	8	4	71
3	7	6	8	0	3	3	10	7	9	2	0	1	9	1	66
4	7	3	5	6	5	4	7	4	5	4	2	6	6	2	66
5	5	4	7	3	1	1	8	6	7	3	2	1	8	2	58
6	7	7	9	1	2	1	6	6	8	5	1	2	7	5	67
7	8	4	8	3	2	2	10	5	8	5	2	6	9	2	74
8	8	2	8	0	3	1	9	9	8	3	0	2	10	2	65
9	8	6	7	3	3	5	10	7	5	3	1	2	9	2	71
10	8	5	10	2	2	5	10	10	7	5	2	3	10	3	82
11	6	7	9	0	2	5	9	7	8	1	0	1	8	1	64
12	9	4	7	3	1	2	7	5	8	5	1	3	6	2	63
13	7	6	6	1	1	1	9	5	7	3	2	3	7	4	62
<b>Tot.</b>	<b>94</b>	<b>62</b>	<b>102</b>	<b>26</b>	<b>29</b>	<b>34</b>	<b>114</b>	<b>82</b>	<b>96</b>	<b>46</b>	<b>16</b>	<b>32</b>	<b>107</b>	<b>33</b>	<b>873</b>

Tabla No. 12

Muestra los puntajes que obtuvieron, en el C.P.Q. de Cattell, los sujetos cuyas edades fluctuaban entre - los 10 años 0 meses y los 10 años 11 meses.

FACTORES DE CATTELL															
Ss.	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	N	O	Q <sub>3</sub>	Q <sub>4</sub>	Tot.
1	8	8	7	1	2	0	10	6	5	5	3	4	7	3	69
2	9	6	7	2	2	1	9	7	5	2	1	0	9	1	61
3	7	8	9	0	2	5	9	9	8	0	0	2	9	1	69
4	10	3	9	2	1	3	8	9	7	2	1	0	10	3	68
5	8	6	8	4	3	4	8	7	6	5	2	3	6	4	74
6	8	4	9	2	2	3	10	9	6	1	1	1	9	4	69
7	10	4	4	4	0	3	8	5	7	4	3	3	8	3	66
Tot.	60	39	53	15	12	19	62	52	44	19	11	13	58	19	476

Tabla No. 13

Muestra los puntajes que obtuvieron, en el C.P.Q. de Cattell, los sujetos del sexo masculino.

Ss.	FACTORES DE CATTELL														Tot.
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	N	O	Q <sub>3</sub>	Q <sub>4</sub>	
1	5	1	10	3	2	2	6	7	5	3	2	5	6	3	60
2	6	3	6	5	4	4	3	3	5	2	4	4	5	5	59
3	3	4	6	7	4	0	8	6	4	7	4	2	3	3	61
4	8	5	9	2	3	3	10	4	8	3	2	2	8	4	71
5	5	3	5	8	3	6	4	6	6	2	4	0	4	5	61
6	5	4	8	3	3	7	8	8	2	2	1	2	9	2	64
7	5	5	6	3	2	6	5	4	3	4	6	4	6	4	63
8	7	3	5	6	5	4	7	4	5	4	2	6	6	2	66
9	8	4	8	3	2	2	10	5	8	5	2	6	9	2	74
10	8	4	9	4	4	4	9	4	5	1	3	4	5	4	68
11	9	6	6	4	2	3	7	6	3	2	3	4	7	7	69
12	10	4	7	6	3	8	9	7	2	2	3	2	8	5	76
13	8	6	7	2	3	6	9	7	4	4	1	2	10	2	71
14	8	6	7	3	3	5	10	7	5	3	1	2	9	2	71
15	8	3	5	3	3	2	7	4	8	5	2	4	8	6	69
16	7	7	10	6	3	3	10	5	4	6	1	3	9	4	77
17	9	6	7	2	2	1	9	7	5	2	1	0	9	1	61
18	8	5	10	2	2	5	10	10	7	5	2	3	10	3	82
19	5	3	8	4	3	5	9	5	4	2	2	3	7	2	62
20	9	6	10	1	3	6	8	9	5	3	1	4	9	3	77
21	8	3	6	1	3	6	6	7	4	3	0	3	9	1	60
22	8	6	8	4	3	4	8	7	6	5	2	3	6	4	74
23	8	4	9	2	2	3	10	9	6	1	1	1	9	4	69
Tot.	165	101	172	84	67	95	182	141	114	76	50	69	171	78	1565

Tabla No. 14

Muestra los puntajes que obtuvieron en el C.P.Q. de Cattell, los sujetos del sexo femenino.

FACTORES DE CATTELL														Tot.	
Ss.	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	M	O	Q <sub>3</sub>		Q <sub>4</sub>
1	7	4	7	1	1	1	10	8	8	4	0	1	7	3	62
2	7	5	9	2	1	2	10	6	10	4	1	3	8	2	70
3	8	6	8	1	2	5	9	6	6	3	1	1	10	2	69
4	10	5	8	0	3	4	10	4	7	3	1	2	8	1	66
5	6	3	9	2	1	1	9	7	6	4	1	0	10	3	64
6	7	6	8	0	3	3	10	7	9	2	0	1	9	1	66
7	6	6	10	3	1	0	9	7	9	3	0	4	8	2	68
8	5	4	7	3	1	1	9	6	7	3	2	1	9	2	58
9	7	7	9	1	2	1	6	6	8	5	1	2	7	5	67
10	9	2	8	0	3	1	3	9	3	3	0	2	10	2	65
11	8	8	7	1	2	0	10	6	5	5	3	4	7	3	69
12	7	8	9	0	2	5	9	9	8	0	0	2	9	1	69
13	6	7	9	0	2	5	9	7	8	1	0	1	8	1	64
14	8	10	7	2	2	2	9	4	7	5	2	4	7	3	72
15	4	8	7	6	1	2	5	6	8	7	2	2	5	2	66
16	9	4	7	3	1	2	7	5	6	5	1	3	6	2	63
17	10	3	9	2	1	3	9	9	7	2	1	0	10	3	66
18	7	6	6	1	1	1	9	5	7	3	2	3	7	4	62
19	10	4	4	4	0	3	8	5	7	4	3	3	8	3	66
Tot	140	106	111	35	36	42	164	127	111	86	21	40	154	45	1253

Tabla No. 15

Muestra los valores extremos que obtuvieron en el C.P.Q. los sujetos sobredotados y normales - de ambas escuelas.

VALORES EXTREMOS EN EL C.P.Q.		
	de 0 a 2	de 8 a 10
SD-O	Factor N - Ingenuo.	Factor C - Estabilidad Emocional. Factor G - Sujeto a Reglas.
N-O	---	---
SD-P	Factor N - Ingenuo.	Factor A - Afectuoso. Factor G - Sujeto a Reglas.
N-P	Factor E - Sumiso. Factor N - Ingenuo.	---

Tabla No. 16

Muestra los valores extremos que obtuvieron en el C.P.Q. los sujetos de 8, 9 y 10 años de edad.

VALORES EXTREMOS EN EL C.P.Q.		
Edad	de 0 a 2	de 8 a 10
8	Factor N - Ingenuo.	---
9	Factor D - Flenático. Factor N - Ingenuo.	Factor G - Sujeto a Reglas.
10	Factor E - Sumiso. Factor N - Ingenuo. Factor O - Seguro de sí mismo.	Factor A - Afectuoso. Factor G - Sujeto a Reglas.

Tabla No. 17

Muestra los valores extremos que obtuvieron en el C.P.Q. los niños y las niñas.

VALORES EXTREMOS EN EL C.P.Q.		
Sexo	de 0 a 2	de 8 a 10
Mas.	---	---
Fem.	Factor D - Flemático. Factor E - Sumiso. Factor N - Ingenuo.	Factor G - Sujeto a Reglas. Factor Q <sub>3</sub> - Controlado.

Tabla No. 18

Muestra las calificaciones obtenidas por cada sujeto, del Grupo I -Sobredotados- de la escuela oficial, en cada uno de los reactivos del Cuestionario Socioeconómico; así como los totales correspondientes a cada sujeto, a cada reactivo y al Cuestionario; y las medias aritméticas de cada reactivo y del Cuestionario total.

Areas Sujetos R.	HABITACION					FAMILIA					TRANSPORTE					EDUCACION					Tot.
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
1	1	3	2	1	2	1	1	3	2	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	1	44
2	3	3	3	1	3	2	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	1	52
3	1	1	2	1	2	1	2	3	3	3	3	1	3	3	2	1	1	3	3	1	40
4	1	3	2	1	1	3	2	3	3	3	3	2	3	3	1	2	2	3	3	1	45
5	2	2	3	1	2	2	1	3	2	2	3	2	3	3	3	3	2	2	3	1	45
6	1	1	2	1	1	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	1	44	
7	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	3	1	2	1	2	3	3	3	1	36	
8	1	3	2	1	1	1	2	3	3	2	3	2	3	3	3	2	3	3	1	45	
9	2	2	2	1	3	2	1	3	2	2	3	3	3	3	3	2	3	3	1	47	
10	1	2	3	1	3	3	1	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	3	1	47	
Totales	15	22	23	10	19	17	13	29	25	24	30	21	29	28	26	26	19	29	30	10	445
$\bar{X}$	1.5	2.2	2.3	1	1.9	1.7	1.3	2.9	2.5	2.4	3	2.1	2.9	2.8	2.6	2.6	1.9	2.9	3	1	44.5

Tabla No. 19

Muestra las calificaciones obtenidas por cada sujeto, del Grupo II -Normales- de la escuela oficial, en cada uno de los reactivos del Cuestionario Socioeconómico; así como los totales correspondientes a cada sujeto, a cada reactivo y al Cuestionario; y las medias aritméticas de cada reactivo y del Cuestionario total.

Areas	HABITACION					FAMILIA					TRANSPORTE					EDUCACION					Tot.	
	Ss.	R.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18		19
1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	2	3	1	2	3	2	3	2	3	3	2	37
2	2	3	2	1	3	2	1	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	2	50
3	1	3	3	1	2	1	1	3	2	3	3	1	2	3	2	3	2	3	3	3	2	44
4	3	3	3	1	3	3	1	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	1	52
5	1	3	3	1	3	1	1	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	2	49
6	1	3	3	1	3	2	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	51
7	2	3	3	1	3	1	1	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	2	3	3	1	48
8	1	1	2	1	2	1	1	3	3	3	3	2	2	3	2	3	2	3	2	3	1	41
9	2	2	2	1	2	2	1	3	3	3	3	1	3	3	3	3	2	3	3	2	2	47
10	2	3	3	1	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	1	3	3	1	49
Totales	16	25	26	10	24	18	11	28	27	29	30	17	26	30	26	30	21	30	29	15	468	
X	1.6	2.5	2.6	1	2.4	1.8	1.1	2.8	2.7	2.9	3	1.7	2.6	3	2.6	3	2.1	3	2.9	1.5	46.8	

Tabla No. 20

Muestra las calificaciones obtenidas por cada sujeto, del Grupo I -Sobredotados- de la escuela particular, en cada uno de los reactivos del Cuestionario Socioeconómico; así como los totales correspondientes a cada sujeto, a cada reactivo y al Cuestionario; y las medias aritméticas de cada reactivo y del Cuestionario total.

Areas	R.	HABITACION					FAMILIA					TRANSPORTE					EDUCACION					Tot.
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
1	2	1	2	1	2	1	1	1	1	2	3	1	2	1	2	3	2	2	3	1	34	
2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2	1	2	3	1	2	3	1	30	
3	2	1	2	1	2	2	1	2	2	3	2	2	1	2	2	2	1	2	3	1	36	
4	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	28	
5	1	1	2	1	3	1	1	1	1	2	2	1	2	2	3	2	2	2	3	1	32	
6	2	2	1	1	1	2	1	2	1	3	2	2	2	1	2	3	1	2	3	1	34	
7	2	2	2	1	1	2	1	1	1	2	2	2	2	1	2	3	1	2	3	1	34	
8	2	1	2	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1	2	3	1	2	3	1	30		
9	1	1	3	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	2	3	1	2	3	1	30		
10	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	2	1	2	2	1	2	1	1	1	25	
11	2	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	2	3	1	2	3	1	30		
Totales	18	13	21	11	15	17	11	14	12	16	22	15	20	11	22	29	13	22	30	11	343	
X	1.6	1.2	1.9	2	1.4	1.5	1	1.3	1.1	1.5	2	1.4	1.8	1	2	2.6	1.2	2	2.7	1	31.2	

Tabla No. 21

Muestra las calificaciones obtenidas por cada sujeto, del Grupo II -Normales- de la escuela particular, en cada reactivo del Cuestionario Socioeconómico; así como los totales correspondientes a cada sujeto, a cada reactivo y al Cuestionario; y las medias aritméticas de cada reactivo y del Cuestionario total.

Areas		HABITACION				FAMILIA				TRANSPORTE					EDUCACION				Tot.			
Ss.	R.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17		18	19	20
1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	2	3	1	27
2	2	1	2	1	2	2	1	1	1	1	1	2	1	2	1	2	1	1	2	1	1	28
3	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	3	1	2	3	1	28	
4	1	1	2	1	2	2	1	1	1	2	1	1	2	2	1	3	1	2	2	1	30	
5	2	1	2	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	2	1	2	3	1	2	3	1	31
6	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	3	1	2	1	1	26	
7	1	2	3	1	2	2	1	1	1	3	2	2	2	1	2	3	1	2	3	1	36	
8	1	1	1	1	2	3	2	2	1	1	1	1	2	1	1	3	1	2	1	1	29	
9	2	1	2	1	3	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	3	1	2	3	1	37	
10	2	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	1	2	3	1	34
11	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	3	1	2	1	2	3	1	2	3	1	31	
Totales		15	13	22	11	18	18	13	15	13	18	18	13	19	11	20	30	11	22	26	11	337
X		1.4	1.2	2	1	1.6	1.6	1.2	1.4	1.2	1.6	1.6	1.2	1.7	1	1.8	2.7	1	2	2.4	1	30.6

Tabla No. 22

Muestra los puntajes que los sujetos de la escuela - oficial obtuvieron en las cuatro áreas del Cuestionario Socio económico.

Escuela Oficial Ss.	CUESTIONARIO SOCIOECONOMICO					
	AREA I	AREA II	AREA III	AREA IV	Tot.	
SOBREDOTADOS	1	9	9	14	12	44
	2	13	12	15	12	52
	3	7	12	12	9	40
	4	8	14	12	11	45
	5	10	10	14	11	45
	6	6	11	15	12	44
	7	8	7	9	12	36
	8	8	11	14	12	45
	9	10	10	15	12	47
	10	10	12	14	11	47
Total	89	108	134	114	445	
NORMALES	1	6	7	11	13	37
	2	11	12	14	13	50
	3	10	10	11	13	44
	4	13	13	14	12	52
	5	11	11	13	14	49
	6	11	12	15	13	51
	7	12	11	13	12	48
	8	7	11	12	11	41
	9	9	12	13	13	47
	10	11	14	13	11	49
Total	101	113	129	125	468	

Tabla No. 23

Muestra los puntajes que los sujetos de la escuela particular obtuvieron en las cuatro áreas del Cuestionario Socioeconómico.

Escuela Partic. Ss.	CUESTIONARIO SOCIOECONOMICO					
	AREA I	AREA II	AREA III	AREA IV	Tot.	
SOBREDOTADOS	1	8	6	9	11	34
	2	7	5	8	10	30
	3	8	9	10	9	36
	4	6	6	8	8	28
	5	8	5	8	11	32
	6	7	7	10	10	34
	7	8	7	9	10	34
	8	7	6	7	10	30
	9	7	6	7	10	30
	10	5	6	8	6	25
	11	7	7	6	10	30
<b>Total</b>	<b>78</b>	<b>70</b>	<b>90</b>	<b>105</b>	<b>343</b>	
NORMALES	1	7	5	5	10	27
	2	8	6	8	6	28
	3	6	6	5	10	28
	4	7	7	7	9	30
	5	7	6	8	10	31
	6	6	6	6	8	26
	7	9	8	9	10	36
	8	6	9	6	8	29
	9	11	9	9	10	37
	10	8	9	8	9	34
	11	6	6	9	10	31
<b>Total</b>	<b>81</b>	<b>77</b>	<b>81</b>	<b>100</b>	<b>337</b>	

$\bar{X}_S$ DE LOS GRUPOS EN EL CUESTIONARIO SOCIO ECONOMICO.		
AREAS	SOBREDOTADOS	NORMALES
I	7.95	8.67
II	8.48	9.05
III	10.67	10.00
IV	10.43	10.71

Tabla No. 24

Tabla que muestra los puntajes de la escolaridad del padre y de la madre, de los sujetos del grupo I -Sobredotados- de la escuela oficial.

Ss.	ESCOLARIDAD	
	PADRE	MADRE
1	2	2
2	3	3
3	3	3
4	3	3
5	2	2
6	3	3
7	2	1
8	3	2
9	2	2
10	2	3

- 1: Estudios profesionales.
- 2: Educación media.
- 3: Primaria o menos.

Tabla No. 25

Muestra los puntajes de la escolaridad del padre y de la madre, de los sujetos del Grupo II -Normales- de la escuela oficial.

Ss.	ESCOLARIDAD	
	PADRE	MADRE
1	1	2
2	3	3
3	2	3
4	3	3
5	3	3
6	3	3
7	3	3
8	3	3
9	3	3
10	3	3

- 1: Estudios profesionales.
- 2: Educación media.
- 3: Primaria o menos.

Tabla No. 26

Muestra los puntajes de la escolaridad del padre y de la madre, de los sujetos del Grupo I -Sobredotados- de la escuela particular.

Ss.	ESCOLARIDAD	
	PADRE	MADRE
1	1	2
2	1	1
3	2	2
4	1	1
5	1	1
6	1	1
7	1	2
8	1	2
9	1	1
10	1	1
11	1	2

1: Estudios profesionales.

2: Educación media.

3: Primaria o menos.

Tabla No. 27

Muestra los puntajes de la escolaridad del padre y de la madre, de los sujetos del Grupo II -Normales- de la escuela particular.

Ss.	ESCOLARIDAD	
	PADRE	MADRE
1	1	1
2	1	1
3	1	2
4	1	2
5	1	2
6	1	1
7	1	3
8	1	1
9	2	2
10	2	2
11	1	1

1: Estudios profesionales.

2: Educación media.

3: Primaria o menos.

La interpretación de los resultados obtenidos se inicia comentando la distribución porcentual en la clasificación de los 442 sujetos de la población, pues se pudieron hacer observaciones interesantes en el proceso de selección de la muestra.

Tabla No. 28

Muestra los porcentajes correspondientes a la clasificación de los 442 sujetos evaluados en el proceso de selección de la muestra.

Edad	Término Medio		Intelectualmente Superior	
	Oficial	Particular	Oficial	Particular
8	4.74%	4.30%	3.17%	6.56%
9	10.63%	7.01%	2.71%	4.52%
10	4.75%	4.53%	1.13%	1.81%
	20.13%	15.84%	7.01%	12.89%
	35.97%		19.90%	

En el proceso de selección de los sujetos que integrarían la muestra, de los 442 evaluados, el -

35.97% fueron clasificados como Término Medio y el 19.90% como Intellectualmente Superior. Estos porcentajes están compuestos de la siguiente manera: en la escuela oficial el 20.13% y en la escuela particular el 15.84% fueron Término Medio; en la escuela oficial el 7.01% y en la escuela particular el 12.89% fueron Intellectualmente Superiores. En ambas escuelas se pudo observar que en la clasificación Término Medio el porcentaje se conservó a los 8 y 10 años y se elevó a los 9 años de edad. Sin embargo, en la clasificación Intellectualmente Superior el porcentaje fue disminuyendo a medida que la edad iba aumentando.

Tabla No. 29

Muestra los porcentajes correspondientes a la clasificación de los 442 sujetos evaluados en el proceso de selección de la muestra, por sexo.

Sexo	Término Medio		Intellectualmente Superior	
	Oficial	Particular	Oficial	Particular
Masc.	10.10%	9.28%	3.84%	9.95%
Fem.	9.95%	6.56%	3.17%	2.94%
	20.13%	15.84%	7.01%	12.89%
	35.97%		19.90%	

En ambas escuelas se pudo observar que tanto en la clasificación Término Medio como en la Intelectualmente Superior, los mayores porcentajes correspondieron a los sujetos del sexo masculino.

De los 72 sujetos evaluados con las dos pruebas de inteligencia, el 52.78% fueron del sexo masculino y el 47.22% fueron del sexo femenino. De estos, conservaron su clasificación el 54.76% de los niños y el 45.24% de las niñas.

De esos 72 sujetos, el 47.22% tenían 8 años de edad, el 34.72% tenían 9 años y el 18.05% tenían 10 años de edad. De estos, conservaron su clasificación el 52.38% de 8 años, el 33.95% de 9 años y el 16.66% de 10 años de edad.

De los resultados obtenidos en la evaluación de la personalidad para Niños de Cattell podemos apreciar que: los dos grupos de niños "sobredotados" comparten valores extremos en los factores G y N. Sus respuestas los hacen aparecer como niños sencillos, ingenuos y sentimentales que son, además, serios, formales, perseverantes y fuertemente sujetos a reglas.

Los niños sobredotados, entre las dos escuelas, difieren en los siguientes factores con valor extremo: A y C. Los de la escuela particular se muestran afectuosos, sociables, atentos con los demás, expresivos emocionalmente, y dispuestos a cooperar. Mientras que los de la escuela oficial se muestran estables emocionalmente, calmados, -- dispuestos a enfrentarse con la realidad y con -- los demás.

Los dos grupos de niños "Normales" (escuela oficial y escuela particular) no comparten valores extremos en ninguno de los factores del C.P.Q. de Cattell. Los niños normales de la escuela oficial no presentan valor extremo en ninguno de los factores, sino que tienden a concentrarse en puntuaciones medias. Mientras que los niños normales de la escuela particular presentan valores extremos en dos factores: E y N, apareciendo como personas obedientes, sumisas, conformistas, sencillas, ingenuas y sin pretensiones especiales.

Cuando consideramos la edad de los sujetos (8, 9 y 10 años) podemos apreciar que todos los niños comparten valor extremo en el factor N, apareciendo como personas ingenuas, sencillas y sentimentales. Por lo demás, los niños de 8 años muestran valores que tienden a concentrarse en puntuaciones medias. Los niños de 9 años muestran, además,

valores extremos en los factores D y G apareciendo como personas tranquilas, inactivas, serias y atadas a las reglas. Mientras que los niños de - 10 años muestran valores extremos en los factores: A, E, G y O, apareciendo como personas serias, -- afectuosas, sociables, expresivas emocionalmente, dispuestas a cooperar atendiendo y obedeciendo a las reglas, seguras de sí mismas y tranquilas.

Cuando atendemos al sexo (masculino y femenino) - de los sujetos que fueron evaluados con el C.P.Q. vemos que no sólo no comparten valores extremos - en ninguno de los factores, sino que los del sexo masculino no muestran valores extremos en el C.P. Q., mientras que los del sexo femenino muestran - valores extremos en los siguientes factores: D, E, G, N y Q<sub>3</sub>. Esto permite plantear que los ni-- ños aparecen como personas que tienden a obtener puntuaciones medias en el C.P.Q., mientras que -- las niñas aparecen como personas flemáticas, ina-- gativas, sumisas, ingenuas, conformistas, sentimen-- tales, con un gran autocontrol y miramiento por - las reglas que les permite comportarse de acuerdo a las exigencias sociales.

De los datos que a continuación se presentan se -

pudo apreciar que las diferencias entre los puntajes obtenidos por los sujetos evaluados en el C. P.Q. en los factores A, B y F, las cuales fueron significativas al nivel de 0.01, 0.10 y 0.10 respectivamente, se pueden atribuir al tipo de escuela (oficial o particular) en que estudian.

ANALISIS DE VARIANZA	
Tipo de Escuela como Fuente de Variación	
Factores	Nivel de Significancia
A	.01
B	.10
C	N.S.
D	N.S.
E	N.S.
F	.10
G	N.S.
H	N.S.
I	N.S.
J	N.S.
N	N.S.
O	N.S.
Q <sub>3</sub>	N.S.
Q <sub>4</sub>	N.S.

N.S. = No significativa, por lo menos, al nivel de significancia de 0.05.

De la observación de la puntuación total en el Cuestionario Socioeconómico (tablas 18 a 21) se puede comentar que los dos grupos (sobredotados y normales) de la escuela oficial, comparten puntajes similares, y que lo mismo ocurre entre los dos grupos (sobredotados y normales) de la escuela particular.

En todas y cada una de las áreas del Cuestionario Socioeconómico, tanto el grupo Sobredotados como el grupo Normales de la escuela oficial, muestran puntajes más altos que los grupos correspondientes en la escuela particular, lo que apunta hacia un nivel socioeconómico más elevado en la escuela particular.

La escolaridad de los padres de los 20 sujetos evaluados en la escuela oficial se mostró como sigue:

1 padre tuvo estudios profesionales,  
6 padres tuvieron educación media, y  
13 padres habían estudiado primaria o menos.

1 de las mamás tuvo estudios profesionales,  
5 tuvieron educación media, y  
14 habían estudiado primaria o menos.

En la escuela particular, la escolaridad de los pa-  
dres de los 22 sujetos evaluados se mostró de la -  
siguiente manera:

19 padres tuvieron estudios profesionales, y  
3 habían cursado educación media.

11 de las mamás tuvieron estudios profesionales,  
10 habían cursado educación media, y  
1 sólo había estudiado primaria o menos.

Estos datos permiten apreciar que el nivel educa-  
cional de los padres de los sujetos evaluados en -  
la escuela oficial es muy bajo, mientras que entre  
los padres de los sujetos evaluados en la escuela  
particular lo más común es que hayan cursado, in-  
cluso, estudios profesionales.

De los datos que a continuación se presentan se puede apreciar que las diferencias entre los puntajes obtenidos por los sujetos evaluados con el Cuestionario Socioeconómico, las cuales fueron significativas al nivel de 0.005, se pueden atribuir al tipo de escuela (oficial o particular) en que estudiaban.

$\bar{X}_S$ DE LOS GRUPOS EN EL CUESTIONARIO SOCIOECONOMICO.			
AREAS	ESCUELA OFICIAL	ESC. PARTICULAR	$\alpha$
I	9.50	7.23	.005
II	11.05	8.76	.005
III	13.15	7.77	.005
IV	11.95	10.57	.005

La única interacción significativa, al nivel de .05, entre la inteligencia y el tipo de escuela, se observó en el Area IV del -- Cuestionario Socioeconómico (Educación del Sujeto). Se halló que, en la escuela oficial, son los niños normales los que toman un mayor número de cursos extra-escolares, y en la escuela particular, son los niños -sobredotados los que reciben un mayor entre namiento extra-escolar.

Con respecto a las hipótesis de investigación se puede comentar lo siguiente:

Para  $H_1$ , que plantea que: "Si el factor general de la inteligencia "g" es común y fundamental en todas las funciones cognitivas - del mismo individuo, la correlación entre los puntajes que cada niño obtenga en el Test de Matrices Progresivas (Raven) y en el WISC-R M, será significativa".

Se halló un valor del coeficiente de correlación de 0.7351, el cual se muestra significativo a un nivel de significancia de 0.001, -- por lo que podemos concluir que: sí existe - correlación entre los puntajes que cada niño obtuvo en el Raven y en el WISC-R M y que el factor general de la inteligencia está presente en las funciones cognitivas del mismo - individuo.

Para  $H_2$ , que plantea que: "Si la personalidad es un factor que interviene en el desarrollo de la inteligencia, habrán diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes obtenidos en el C.P.Q. por los niños normales y los sobredotados",

se halló que la única diferencia significativa, a un nivel de significancia de 0.10, entre los puntajes obtenidos en el C.P.Q. - por los niños normales y los sobredotados, se relaciona con el Factor G (No acata reglas - Sujeto a reglas).

Podemos concluir con respecto a este aspecto que sí hay diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes obtenidos en el C.P.Q. por los niños normales y los sobredotados, pero sólo en uno de los 14 factores. Esta diferencia muestra ya una cierta interacción entre personalidad e inteligencia.

Para  $H_3$ , que plantea que: "Si hay diferencias en la personalidad de los niños sobredotados, en comparación con los niños normales, los primeros obtendrán puntajes más altos en los factores: A, B, C, G y  $Q_3$  que - los segundos, en el C.P.Q.",

de los datos que a continuación se presentan podemos comentar que los niños sobredotados sí obtienen puntajes más altos en los factores predichos (A, B, C, G y  $Q_3$ ). Sin embargo, la diferencia en tales puntajes -- (debida a la inteligencia), sólo es significativa, al nivel de 0.10, para el factor G (no acata reglas - sujeto a reglas); además de que, esta misma relación también se observa en otros factores (E, F y  $Q_4$ ) sin que hubiera sido esperada de antemano, y -- sin alcanzar a ser significativa a ese mismo nivel de significancia.

Podemos concluir con respecto a lo anterior, que los niños sobredotados aparecieron como sujetos a las reglas, perseverantes, serios y formales.

Para  $H_3$ , que plantea que: "Si hay diferencias en la personalidad de los niños sobredotados, en comparación con los niños normales, los primeros obtendrán puntajes más altos en los factores: A, B, C, G y  $Q_3$  que los segundos, en el C.P.Q.",

de los datos que a continuación se presentan podemos comentar que los niños sobredotados sí obtienen puntajes más altos en los factores predichos (A, B, C, G y  $Q_3$ ). Sin embargo, la diferencia en tales puntajes -- (debida a la inteligencia), sólo es significativa, al nivel de 0.10, para el factor G (no acata reglas - sujeto a reglas); además de que, esta misma relación también se observa en otros factores (E, F y  $Q_4$ ) sin que hubiera sido esperada de antemano, y -- sin alcanzar a ser significativa a ese mismo nivel de significancia.

Podemos concluir con respecto a lo anterior, que los niños sobredotados aparecieron como sujetos a las reglas, perseverantes, serios y formales.

Para  $H_4$ , que plantea que: "Si hay diferencias en la personalidad de los niños sobredotados, en comparación con los niños normales, los primeros obtendrán puntajes más bajos en los factores D, F, I, J, O y  $Q_4$  que los segundos en el C.P.Q.",

podemos comentar que los niños sobredotados sí obtienen puntajes más bajos en algunos - de los factores predichos (D, I, J y O), pero no en otros de los factores predichos (F y  $Q_4$ ); y que en ninguno de los casos aquí anotados la diferencia (esperada o hallada) -- fue significativa, cuando menos, en el nivel de significancia de 0.10. Además de -- que esa misma relación fue hallada en el -- factor H sin que hubiera sido esperada de -- antemano y sin alcanzar a ser significativa a ese mismo nivel de significancia.

Podemos concluir con respecto a lo anterior que los niños sobredotados no obtuvieron -- puntajes significativamente más bajos que -- los niños normales en ninguno de los factores del C.P.Q.

Para  $H_5$ , que plantea que: "Si el sexo es un factor que interviene en el nivel intelectual con que se manifiestan los sujetos entre los 8 y los 10 años de edad, la diferencia entre la proporción de niños y niñas que conservaron su clasificación de "sobredotados" será estadísticamente significativa",

Se halló que, entre los sujetos de ambas escuelas, al nivel de significancia de 0.05, no se rechaza  $H_0$  ni para el sexo masculino, ni para el sexo femenino. Por lo tanto, podemos concluir que el sexo es independiente del hecho de haber obtenido un puntaje alto en el Test de Raven y de mantenerlo al ser aplicado el WISC-R M.

Para  $H_0$ , que plantea que: "Si el tipo de escuela es un factor que contribuye al nivel intelectual de los niños habrá diferencias estadísticamente significativas en la frecuencia de niños que conservaron su clasificación de "sobredotados" en las dos escuelas: una oficial y una particular",

Se halló que, entre los sujetos de ambas escuelas, al nivel de significancia de 0.05, no se rechaza  $H_0$ .

Podemos concluir que el tipo de escuela --- (oficial o particular) es independiente del hecho de que los sujetos mantengan puntajes altos en el Raven y en el WISC-R M.

Para  $H_7$ , que plantea que: "Si el nivel educacional de los padres es un factor que contribuye al nivel intelectual de los hijos, habrá diferencias estadísticamente significativas en el nivel de estudios cursados -- por los padres de los niños "sobredotados" y de los niños "normales",

se halló que, entre los grupos de niños sobredotados y de niños normales, al nivel de significancia de 0.05, no se rechaza  $H_0$  para ninguno de los dos casos (padre o madre).

Por lo tanto, podemos concluir que el nivel educativo de los padres es independiente del nivel intelectual de los hijos.

Para  $H_0$ , que plantea que: "Si el nivel socioeconómico es un factor que interviene en el desarrollo de la inteligencia, habrán diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes obtenidos por los grupos de "sobredotados" y de "normales", en las cuatro áreas del Cuestionario Socioeconómico",

en base a los datos que a continuación se presentan, se puede comentar que se halló que, las diferencias observadas entre las Medias ( $\bar{X}$ ) en los grupos sobredotados y normales no son significativas al nivel de significancia de 0.05, cuando la fuente de variación se atribuye a la inteligencia de los sujetos.

Por lo tanto, podemos concluir que el nivel socioeconómico es independiente del nivel intelectual de los sujetos.

## 8. Conclusiones y limitaciones.

Si bien aceptamos en este trabajo que las --- pruebas de inteligencia adolecen de estar fundamentadas en la medición indirecta de ciertas funciones que se suponen como factores -- participantes del rendimiento de un sujeto, - de su conducta específica en un área particular; así como también aceptamos que la actuación de un niño en la prueba implica habilidades conductuales que ha ido adquiriendo en el transcurso de su desarrollo, las cuales van a contribuir a que al responder a los reactivos su respuesta sea acertada o fallida en relación a lo esperado; hemos podido constatar -- que, al ser aplicada la misma prueba a un gran número de sujetos (442) se pueden establecer diferencias notorias en cuanto a la clasificación que sus respuestas individuales implican al ser comparadas con otro grupo de sujetos - de su propio sexo y edad. Así, podemos anotar que el hallazgo relativo a que el porcentaje de los clasificados como "Término Medio" fue mayor en la escuela oficial que en la escuela particular y que esta relación se in---vierte en lo que respecta al porcentaje de su

jetos clasificados como "Intelectualmente Superior" ya que éste fue mayor en la escuela particular que en la oficial, podría ser explicado, por lo menos en parte, por la influencia diferencial del medio ambiente atribuible a dos tipos de escuelas distintas. Algunos aspectos de estas influencias diferenciales que pudimos observar durante el tiempo que frecuentamos ambas escuelas se relacionan con el número de horas que los niños se encuentran en clases: 4 horas (efectivas) diarias en la escuela oficial y 5 horas y media en la escuela particular; con el número de profesores por grupo: un solo profesor por grupo en la escuela oficial, por lo menos tres profesores por grupo en la escuela particular; así como con el hecho de que en la escuela oficial se cubre únicamente el programa de estudios presentado por la S.E.P. y en la escuela particular, además de este programa, se trabaja diariamente una clase extra en el idioma inglés; con el hecho de que las actividades especiales (como visitas a museos, etc.) son programadas para los grupos independientemente de la conducta que los alumnos presenten en la escuela oficial, mientras que en la escuela particular, además de ello, los

grupos van obteniendo y acumulando tiempo libre a partir de sus conductas específicas que emplean en las actividades programadas por -- ellos mismos; y, finalmente, con el hecho de que, en la escuela particular existe un departamento de psicología que funciona cotidianamente y atiende a todos aquellos alumnos que son reportados, por diversas causas, por sus profesores; servicio éste que no está integrado en las instalaciones de la escuela oficial.

Sin embargo, al reducir el número de los 442 sujetos evaluados con el Raven, para aplicarles a los 72 que resultaron seleccionados como "Término Medio" o "Intelectualmente Superior" el WISC-R M, con el fin de probar si el tipo de escuela es un factor que contribuye -- al nivel intelectual de los niños ( $H_0$ ) se halló que la diferencia en la frecuencia de sujetos que conservaron su clasificación de "Sobredotados" no fue significativa al nivel de 0.05, concluyéndose que el tipo de escuela es independiente del hecho de que los sujetos -- mantengan puntajes altos en el Raven y en el WISC-R M, y diluyéndose la diferencia arriba anotada.

El hallazgo de una relación inversa entre el porcentaje de sujetos clasificados "Intelectualmente Superior" y la edad (a medida que la edad va aumentando el porcentaje va disminuyendo), que se conserva en los resultados obtenidos de la aplicación de las dos pruebas de inteligencia, permite pensar que la edad aparece como una variable importante en relación con el nivel intelectual con que se manifiestan los sujetos entre los 8 y los 10 años.

Por otra parte, la teoría bifactorial, desarrollada por Spearman, que plantea la existencia de un factor general de inteligencia, diferencial entre los individuos, pero constante en cada individuo y común en todas sus funciones intelectuales, sobre cuyas bases fue construida la prueba de Matrices Progresivas de Raven, y que sirvió de apoyo a la construcción de la Escala de Inteligencia Wechsler para Niños, obtiene aquí un apoyo adicional al hallarse un coeficiente de correlación de  $-0.7351$ , a un nivel de significancia de  $0.001$ , entre los puntajes que cada niño obtuvo en el Raven y en el WISC-R N, corroborándose que el factor general de inteligencia está presente en las funciones intelectuales del mismo individuo.

De acuerdo con la teoría factorial de R. B. - Cattell acerca de la personalidad, que la conceptualiza como un conjunto de rasgos, como - un conjunto de tendencias a reaccionar relativamente permanentes y amplias, productos de - la interacción de factores físicos, fisiológicos, psicológicos o sociológicos, producidos y moldeados por la herencia y el ambiente, y en función de la inteligencia y del proceso - de aprendizaje; podemos comentar que el rasgo común, es decir, aquel del que participan todos o casi todos los individuos que han tenido un medio social semejante, hallado en esta investigación, fue el de la ingenuidad, apareciendo la mayoría de los sujetos evaluados como sencillos, sentimentales y sin pretensio--nes. Sin embargo, al analizar los valores - extremos en los factores del C.P.Q. atendiendo al sexo de los sujetos se puede atribuir - este rasgo a los sujetos del sexo femenino, - lo que implicaría que lo que parece un pro--ducto de un medio social semejante aparece, - aquí, interactuando con el sexo de los suje--tos evaluados.

La única diferencia significativa, con  $\alpha=.10$ , atribuible al nivel intelectual de los suje--

tos ( $H_2$ ) se relaciona con el hecho de estar o no sujeto a las reglas, siendo los niños "sobredotados" los que aparecen como percibiendo y obedeciendo a las reglas, como concienzudos, perseverantes, serios, formales y con un superego fuerte; mientras que los niños "normales" aparecen como egoístas y oportunistas, - que evaden las reglas y eluden obligaciones y con un superego débil.

Las características que comparten sólo los niños sobredotados, evaluados en ambas escuelas, que fueron significativas ( $H_3$ ) se anotan a -- continuación:

1. Son concienzudos.
2. Perseverancia.
3. Seriedad.
4. Formalidad.
5. Sujeción a las reglas.
6. Superego fuerte.

Prescindiendo del análisis estadístico, las características que presentan más marcadas -- los niños "sobredotados" que asisten a la escuela oficial y que no comparten con los que asisten a la escuela particular fueron:

1. Estabilidad emocional.
2. Fortaleza yoica.
3. Aceptación de la realidad.
4. Madurez social (en relación a su edad).
5. Mejor preparación para enfrentarse a los otros de manera efectiva.

Las características que presentan más marcadas los niños "sobredotados" que asisten a la escuela particular y que no comparten con los que asisten a la escuela oficial, se anotan a continuación:

1. Sociabilidad.
2. Amabilidad.
3. Adaptabilidad.
4. Expresivos emocionalmente.
5. Disposición a cooperar.
6. Preferencia por ocupaciones que implican el trato con la gente.

Con respecto a lo anterior podemos comentar - que lo hallado concuerda, en algunos puntos, con lo reportado en estudios anteriores por - Misra (1981) y por Taylor y Barron (1963). -

Sin embargo, hay puntos en los que la diferencia es notoria; como por ejemplo, Taylor y Barron (1963) reportan la fortaleza yoica como una característica del niño sobredotado, y -- aquí hallamos que, aunque ésta aparece como -- una característica importante, lo es más para los niños "sobredotados" que asisten a la escuela oficial que para los que estudian en la escuela particular; apareciendo, en cambio, -- la fortaleza superyoica y el estar sujeto a -- las reglas como una característica compartida por todos los niños sobredotados, independientemente de la escuela a la que asisten.

Asimismo, Taylor y Barron (1963) reportan una preferencia por la manipulación mental de cosas y no de personas, siendo que aquí hallamos entre los niños "sobredotados" que estudian en la escuela particular una preferencia por ocupaciones que implican el trato con la gente.

Al parecer, entonces, las características que se atribuyen al sobredotado no tienen que ver únicamente con tal condición, sino que involucran la dimensión de la cultura, siendo así -- que los sujetos aquí estudiados están más -- orientados hacia el exterior, hacia la vida --

social, las normas, la influencia parental, - que los considerados en otros reportes. De ahí que el superyo aparezca más fuerte en los sujetos aquí estudiados, así como la disposición a lo social, mientras que en el reporte de Taylor y Barron se enfatizó el aislamiento y la fortaleza yoica.

Cuando se atendió al tipo de escuela como fuente de variación, se halló que la preferencia por el pensamiento abstracto está muy relacionada con el hecho de que los niños estudien en la escuela oficial o en la escuela particular, siendo estos últimos los que obtienen -- los puntajes más altos, independientemente de su clasificación como "sobredotados" o como "normales". Esto podría ser explicado, por lo menos en parte, por el nivel de motivación individual, los intereses y las actitudes -- desarrollados por el medio ambiente escolar -- diferencial.

En lo que respecta a la predicción que intentamos hacer acerca de que los niños "sobredotados" obtendrían puntajes más altos ( $H_3$ ) o -

más bajos ( $H_4$ ) que los niños "normales" en algunos factores específicos del C.P.Q., no se halló que las diferencias fueran significativas, cuando menos con  $\alpha = .10$ . Sin embargo, sí se pudo apreciar una cierta tendencia a -- que así ocurra, que tal vez podría resultar -- significativa si se aplicara la prueba a una muestra más amplia. Esta misma consideración podría explicar el hecho de que tampoco se hallaron diferencias significativas atribuibles al sexo de los sujetos evaluados ( $H_5$ ), el -- cual apareció como independiente del hecho de haber obtenido un puntaje alto en el Raven y de mantenerlo en el WISC-R M.

A diferencia de lo reportado por Misra (1981) en lo que se refiere al nivel educacional de los padres de los niños que fueron seleccionados como sobredotados, el cual era profesional, nosotros hallamos que el nivel educativo de los padres es independiente del nivel intelectual de los hijos ( $H_7$ ).

Otra diferencia con esa misma investigación -- estriba en que, en India, los niños seleccionados pertenecían a familias que percibían al

tos ingresos y cuyos padres trabajaban en -- puestos de ejecutivos; siendo que aquí reportamos que el nivel socioeconómico es independiente del nivel intelectual de los sujetos - ( $H_8$ ). Las relaciones halladas entre las puntuaciones obtenidas en el Cuestionario Socioeconómico apuntan hacia el hecho de que, se - comparten puntajes similares entre los sujetos que asisten a la escuela oficial, por un lado; pero, por otra parte, también se comparten puntajes similares entre los sujetos que estudian en la escuela particular, indepen---dientemente de su clasificación como "sobredotados" o como "normales".

También observamos que, en las cuatro Areas - del Cuestionario Socioeconómico, ambos grupos de sujetos en la escuela oficial muestran puntajes más altos que los grupos de la escuela particular, lo que apunta hacia un nivel so--cioeconómico más elevado en esta última. Esto estaría indicando más una relación entre - el nivel socioeconómico y la elección del tipo de escuela, que entre el nivel socioeconómico y el nivel intelectual de los sujetos estudiados.

Con respecto a lo anterior podríamos comentar que, si bien los sujetos que estudian en la escuela oficial pertenecen a un nivel socioeconómico más bajo que los que asisten a la escuela particular, ésto no los ha privado de estar expuestos a un medio ambiente rico y estimulante, ya que sus padres trabajan dando servicio en casas ubicadas en el Bosque de Chapultepec y ésto podría considerarse como una variable que podría estar interactuando con los resultados observados, aunque no fue controlada en este trabajo. Por lo cual, sugerimos que sea tomado como una explicación alternativa a lo que aquí se reporta y como una sugerencia a considerar para trabajos posteriores.

Otra relación que se muestra muy evidente es la que apareció entre el nivel educativo de los padres de los sujetos evaluados, el nivel socioeconómico y el tipo de escuela en que estudian los hijos. Los padres con nivel educativo bajo tienen un nivel socioeconómico bajo y envían a sus hijos a la escuela oficial, mientras que los padres de los sujetos en la escuela particular tienen un nivel socioeconómico más alto y su escolaridad es, en su mayoría, profesional.

Un último hallazgo no esperado en esta investigación es la interacción significativa (con  $\alpha=.05$ ) que se encontró entre la inteligencia, el tipo de escuela y el número de cursos extra-escolares que reciben los sujetos. Se halló que en la escuela oficial es a los niños "normales" a los que se envía a un mayor número de cursos extraescolares; mientras que en la escuela particular, es a los niños "sobredotados" a los que se proporciona un mayor entrenamiento extraescolar. Esto parece indicar que es en la escuela particular y entre las personas de mayor nivel educativo y socioeconómico, donde más se valora el nivel intelectual de los niños superiores y donde más estímulos reciben éstos para el desarrollo de sus capacidades.

Atendiendo a las características propias de esta investigación, así como a la forma de selección de la muestra, se presentan ciertas limitaciones de las que aquí se mencionan algunas:

1. Dado que el interés de este trabajo fue la comparación entre niños normales y niños sobredotados, se presentó como condición para la selección de la muestra el que los sujetos que la integraran pudieran ser clasificados como "normales" o como "sobredotados" a partir de sus respuestas a dos pruebas de inteligencia. Así, quedaron excluidos todos aquellos sujetos que no poseían esta característica.
2. Otra limitación en la selección de la muestra se relaciona con el rango de edad fijado en esta investigación (de 8 a 10 años), lo que automáticamente excluyó a todos aquellos sujetos cuyas edades no estaban comprendidas en el rango anotado, independientemente de sus capacidades intelectuales.

3. Se trabajó únicamente con la población de estudiantes que, teniendo las características ya anotadas, asistían regularmente a clases en dos escuelas primarias: una oficial y una particular. Esto introduce la limitación de que tales escuelas no -- pueden considerarse como representativas de todas las primarias que funcionan en -- la ciudad de México.
4. Se plantea aquí como una limitación más -- del estudio, el que haya sido llevado a -- cabo por una sola persona, siendo que la investigación del talento es más una ta-- rea masiva que requiere de un mayor núme-- ro de participantes, tanto en calidad de investigadores como en calidad de sujetos de investigación.
5. Las conclusiones presentadas en esta in-- vestigación sólo son válidas para los gru-- pos estudiados, pero no pueden generali-- zarse a toda la población.

Con respecto a las sugerencias que podemos hacer a partir de la experiencia lograda con este trabajo, comentaremos lo siguiente:

Si bien, originalmente la idea de este trabajo era construir y estandarizar un instrumento de medición que permitiera identificar a los niños sobredotados, y luego se pasó a considerar la necesidad de contar con investigación sistemática en el área (punto donde se desarrolló esta investigación) para así contribuir al desarrollo del talento, podemos comentar que algo en el material nos desvió de nuestras primeras intenciones; y que, al final del esfuerzo realizado se imponen una serie de reflexiones que apuntan en una dirección diferente.

En este trabajo consentimos en que, en la determinación de la inteligencia se encuentran involucrados tanto factores relacionados con la herencia biológica, que establecen funciones o potencialidades diferentes entre los sujetos; como aspectos relativos a procesos de aprendizaje, que permiten o no la adquisición de ciertas habilidades conductuales que facilitarán en lo futuro un aprendizaje posterior y más complicado; así como una cierta depen-

dencia del intelecto respecto de la vida afectiva, entendida en términos de la existencia de un inconsciente capaz de convocar una perturbación del pensar de la vigilia: de los juicios, el razonamiento, las refutaciones, - las expectativas, etc. Y asumimos que la interacción entre tales aspectos permitiría el estudio de sujetos considerados como superiores, como "sobredotados".

Nos pudimos percatar de que detrás del rubro "sobredotado" aparece una expectativa que, -- nos parece, queda bastante bien reflejada en la exposición de Harold Lyon (1976) en la Primera Conferencia Mundial sobre Niños Sobredotados, donde hizo depender la sobrevivencia - del planeta del éxito en realizar e integrar el potencial de los niños sobredotados. Ellos -observó- son los líderes potenciales del mundo, ellos pueden cambiar al mundo para bien o para mal.

Esa opinión, que se reproduce por la claridad de lo que expresa, se relaciona con un punto de vista que implica la detección y selección desde la infancia, de aquellos individuos de

los que se pueda esperar una producción superior, al máximo de sus potencialidades. Así, se determina lo "sobredotado" por medio de -- una comparación con lo "normal"; se les clasifica en la cima de la jerarquía; se les selecciona como sujetos a los que se dará un entrenamiento especial para obtener, al final, un producto que responda a una demanda social -- mantenida por intereses que, en última instancia, podrían ubicarse como económicos.

Continuamos nuestra reflexión por otra vía y dejamos constancia de nuestro acuerdo con Chamizo, O., Follari, R. y Wuest, T. en lo que -- se refiere a su concepción del niño como un -- sujeto en estructuración, dependiendo ésta de su inserción en un mundo de cultura donde, -- desde antes de nacer le espera un nombre, cualidades asignadas, defectos proyectados, misiones que cumplir, carencias que colmar, una sexualidad que asumir, y que todo eso le viene desde afuera. Y continuamos con una pregunta que bien podrá constituir el punto de -- partida para trabajos posteriores: ¿podrá la inteligencia también considerarse como una -- cualidad que le viene al niño desde afuera, -- como una cualidad externa, no en el sentido -- de un producto de un proceso de aprendizaje,

sino como una cualidad asignada por el deseo de otro, de un otro que asegura la sobrevivencia de ese niño y que le transmite una cultura, que tendrá que interiorizar en tanto es - la estructura que lo constituye como un sujeto humano?

Si los niños "sobredotados" y los niños "normales" son diferentes, ¿qué los hace aparecer así, ante quién aparecen de tal manera, y cómo puede estarse jugando en ello el deseo del niño de satisfacer el deseo de otro?.

La propuesta, concretando lo ya expuesto, es pasar del método de las pruebas psicológicas (ya sea de inteligencia, de personalidad, -- etc.) al método teórico. Paso que permita - revisar las formulaciones que se han hecho -- acerca de la inteligencia, de lo "normal", de lo "sobredotado". Paso que permita conceptualizar desde dónde se ha trabajado el tema del talento, cómo se ha llegado a los productos ofrecidos por diferentes interesados en - el tema, hacia dónde se dirige ese interés, - cuáles son las expectativas y las demandas -- que ahí se juegan, qué hay más allá de lo que aparece como producto de un trabajo y que no es explicitado, etc.

B I B L I O G R A F I A

- Adkins, D. Elaboración de tests. México: Trillas, 1979.
- Allport, G. Psicología de la personalidad. Buenos Aires: Paidós, 1977.
- Anastasi, A. Psicología diferencial. Madrid: Aguilar, 1979.
- Anastasi, A. Tests psicológicos. Madrid: Aguilar, 1981.
- Axelrod, R. y Casamadrid, J. Una contribución al estudio de la personalidad de los niños con problemas de aprendizaje según el inventario de personalidad C.P.Q. de Cattell. México: Tesis profesional. U.N.A.M., 1983.
- Barragán, N. y Tadeo Z. Aportaciones del doctor -- Erich Fromm a la psicología humanista. México: U.N.A.M., Facultad de Psicología: Programa de publicaciones de material didáctico, 1984.

- Bischof, L. Interpretación de las teorías de la personalidad. México: Trillas, 1977.
- Blalock, H. M. Estadística social. México: F.C.E., 1981.
- Brown, F. G. Principios de la medición en psicología y educación. México: El manual moderno, - 1980.
- Campbell, D, y Stanley, J. Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1980.
- Carmichael, L. 1928: A further study of the development of behavior. Psychological Review, 35, -- 253-260.
- Conferencias sobre la Obra de Henri Wallon, realizadas en la Universidad Pedagógica Nacional, en agosto de 1984.
- Chamizo, O., Follari, R. y Wuest, T. El actual programa de educación preescolar. México: Inédito.
- De Hamm, R. F. and Havighurst, R. J. Educating -- gifted children. Chicago: University of Chicago Press, 1961.

Downie, M. M. y Heath, R. W. Métodos estadísticos aplicados. México: Harla, 1978.

Fadiman, J. y Frager, R. Teoría de la personalidad. México: Harla, 1979.

Freud, S. Proyecto de psicología (1950 (1895)). Argentina: Amorrortu, Tomo I, 1978.

Freud, S. Carta 52 (6 de diciembre de 1896). Argentina: Amorrortu, Tomo I, 1978.

Freud, S. La interpretación de los sueños (1900). Argentina: Amorrortu, Tomo V, 1978.

Freud, S. Psicopatología de la vida cotidiana (1901). Argentina: Amorrortu, Tomo VI, 1978.

Freud, S. Tres ensayos de teoría sexual (1905). - Argentina: Amorrortu, Tomo VII, 1978.

Freud, S. Análisis de la fobia de un niño de cinco años (el pequeño Hans) (1909). Argentina: Amorrortu, Tomo X, 1978.

Freud, S. Cinco conferencias sobre psicoanálisis (1910 (1909)). Argentina: Amorrortu, Tomo XI, 1978.

Freud, S. El esclarecimiento sexual del niño (Carta abierta al doctor M. Furst) (1907). Argentina: Amorrortu, Tomo IX, 1978.

Freud, S. Sobre las teorías sexuales infantiles -- (1908). Argentina: Amorrortu, Tomo IX, 1978.

Freud, S. A propósito de un caso de neurosis obsesiva (1909). Argentina: Amorrortu, Tomo X, -- 1978.

Freud, S. Formulaciones sobre los dos principios - del acaecer psíquico (1911). Argentina: Amorrortu, Tomo XII, 1978.

Freud, S. Nota sobre el concepto de lo inconsciente en psicoanálisis (1912). Argentina: Amorrortu, Tomo XII, 1978.

Freud, S. Introducción del narcisismo (1914). Argentina: Amorrortu, Tomo XIV, 1978.

Freud, S. Lo inconsciente (1915). Argentina: Amorrortu, Tomo XIV, 1978.

Freud, S. Complemento metapsicológico a la doctrina de los sueños (1917 (1915)). Argentina: -- Amorrortu, Tomo XIV, 1978.

Freud, S. Conferencias de introducción al psicoanálisis (1917 (1916017)). Argentina: Amorrortu, Tomo XVI, 1978.

Freud, S. El yo y el ello (1923). Argentina: Amorrortu, Tomo XIX, 1978.

Freud, S. La negación (1925). Argentina: Amorrortu, Tomo XIX, 1978.

Freud, S. Nota sobre la "pizarra mágica" (1925 - (1924)). Argentina: Amorrortu, Tomo XIX, 1978.

Gomez-Palacio, M. y Rangel, E. Identificación de - capacidad intelectual "muy superior" por medio de la escala de inteligencia WISC-R M. México: Dirección General de Educación Especial, SEP---OEA, 1984.

Guilford, J.P. 1967: Creativity. Yesterday, today, and tomorrow. Journal of Creative Behavior, 1, 3-4.

Hollander, E. Principios y métodos de psicología social. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1978.

- Jensen, A. R. 1969: How much can we boost IQ and scholastic achievement? Harvard Educational Review, 39, 1-12.
- Kerlinger, F. N. Investigación del comportamiento. México: Interamericana, 1979.
- Lindzey, G., Hall, C. y Manosevitz, M. Teorías de la personalidad. México: Limusa, 1978.
- Lyon, H. Realising our potential. In J. Gibson and P. Chennells (eds.). Gifted Children: Looking to their future. London, Latimer New Dimensions Ltd., 1976.
- Manning, S. y Rosenstock, E. Elaboración de escalas de actitudes y psicofísica clásica. México: Trillas, 1978.
- McClelland, D.C. Issues in the identification of talent. Talent and society. Princeton, New Jersey: D. Van Nostrand Company, 1958.
- Miller, A. The drama of the gifted Child. New York: Basic Books, Inc/Harper, 1981.

- Misra, R. G. Studies on national talent search. -  
New Delhi: New India Printing Press, 1981.
- Morales, M. L. Psicometría aplicada. México: Tri-  
llas, 1980.
- Nadelsticher, A. Técnicas para la construcción de  
cuestionarios de actitudes y opción múltiple. -  
México: Instituto Nacional de Ciencias Penales.  
1983.
- Ortega, R. Henri Wallon: una dimensión de impor-  
tancia en el desarrollo humano. México: Tesis  
profesional, U.N.A.M., 1984.
- Passow, H. A. Detection of ability and selection -  
for educational purposes. In G.Z.F. Bereday --  
and J. A. Lauwerys (Eds.). The Gifted Child.  
The yearbook of education, New York: Harcourt  
Brace and World, Inc; 1962.
- Pick, S. y López, A. L. Cómo investigar en cien-  
cias sociales. México: Trillas, 1983.
- Raven, J. C. Test de matrices progresivas. Buenos  
Aires: Ed. Paidós, 1977.

- Rapaport, D. Tests de diagnóstico psicológico. Argentina: Ed. Paidós, 1977.
- Renzulli, J.S. What makes giftedness? Reexamining a definition. In Psychology and education of the gifted. Edited by Walter B. Barbe and -- Joseph S. Renzulli, Irvingston Publishers, Inc. New York, 1983.
- Resnick, L.B. The nature of intelligence. New -- York: John Wiley and Sons, Inc., 1976.
- Reveu Enfance. Introducción a Wallon. Barcelona: Ed. Médica y Técnica, S.A., Vol. II, 1981.
- SECOBI. Servicio de consulta a Bancos de Información. CONACYT, 1986.
- Siegel, S. Estadística no paramétrica. México: -- Trillas, 1979.
- Snedecor, G. W. y Cochran, W.G. Métodos estadísticos. México: Editorial continental, 1971.
- Staats, A.W. Child learning, intelligence and -- personality. New York: Harper and Row -- Publishers, 1971.

- Stanley, J. The gifted and the creative: a fifty year perspective. London: The Johns Hopkins - University Press, 1977.
- Taylor, C. N. and Barron, F. (Eds.). Scientific -- Creativity: Its recognition and development. - New York: Wiley, 1963.
- Taylor, C. W. 1978: How many types of giftedness - can your programme tolerate. Journal of creative behavior, 12, 39-51.
- Técnicas de evaluación de la personalidad. U.N.A.M. Facultad de Psicología. México, 1981.
- Wallon, H. La evolución psicológica del niño. Bar celona: Crítica, 1980.
- Wechsler, D. WISC-R M Escala de inteligencia revisada para el nivel escolar. Manual. México: - El Manual Moderno, 1984.
- Willoughby, S. Probabilidad y estadística. México: Publicaciones cultural, S.A., 1978.