

**COMPETENCIA EMOCIONAL INTELIGENCIA, CREATIVIDAD Y
RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ADOLESCENTES CON
APTITUDES SOBRESALIENTES EN SECUNDARIAS DE
CUERNAVACA, MORELOS**

MÉXICO

Exponente: Doris Castellanos Simons

Autoras: Doris Castellanos Simons, Xochitl Hernández Perdomo, Gabriela López Aymes,
Aldo Bazán Ramírez

Investigación

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA / FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA
UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL ESTADO DE MORELOS**

INTRODUCCIÓN

El reconocimiento de la atención a la diversidad y la inclusión como aspiraciones importantes dentro de un sistema educativo integral, plantea también el tema de la atención a los alumnos con aptitudes altas capacidades y talentos, así como a las estrategias, procedimientos y métodos que permitan ofrecerles oportunidades de aprendizaje, generando además su máximo desarrollo (Bell y López, 2002).

En México existe un antecedente importante de los esfuerzos educativos por brindar una respuesta a esta problemática. Como parte del Programa Nacional de Educación 2001 – 2006 se elaboró un modelo de atención a los alumnos(as) con aptitudes sobresalientes (SEP, 2001). Igualmente, desde el 2002 se desarrolla un Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (SEP, 2002) que trata de definir las líneas de acción que propicien una cultura más integradora en la que se establece explícitamente como meta la atención de alumnos con capacidades sobresalientes. El propósito general fue en este sentido “...diseñar, implementar y evaluar una propuesta de intervención educativa que contemple las características de los niños, las niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes, así como las del contexto escolar para favorecer el desarrollo integral de los alumnos” (SEP, 2006, p.27). También la actual Reforma de la Educación Secundaria en México (2006) menciona la necesidad de un mejoramiento en la calidad de trabajo, así como de las condiciones de la escuela secundaria para asegurar la

permanencia y logros académicos, por lo cual se crea un espacio curricular de acompañamiento dirigido por un maestro de grupo quien deberá contribuir al desarrollo social, afectivo, cognitivo y académico de los estudiantes. En otras palabras, el énfasis está en el desarrollo integral de los alumnos.

En la actualidad, existe una extensa investigación dedicada a las personas de altas capacidades, aptitudes sobresalientes o talentosas que está centrada en el desarrollo de sus capacidades (Freeman, 1985; Valadez, 2007). Urge tomar en cuenta igualmente la importancia de los componentes dinámicos afectivos-emocionales y de la personalidad (autoestima, autovaloración, intenciones, aspiraciones, convicciones, concepción del mundo, etc.) ya que son fundamentales para alcanzar un desarrollo óptimo de las altas capacidades o aptitudes sobresalientes (Castellanos y Grueiro, 2005). Los más relevantes modelos explicativos de la sobredotación y de las aptitudes sobresalientes, como los de Gagné, Renzulli, y Tannenbaum, entre otros (SEP, 2006) incluyen también los componentes socio-afectivos entre los factores esenciales para el desarrollo y actualización de las aptitudes sobresalientes y los talentos (Hume, 2000; Castellanos, 2005; Hernández, 2004).

Pese a la importancia creciente que se concede a la atención a los alumnos con aptitudes sobresalientes en el contexto educativo mexicano, existe poca investigación que sustente científicamente la intervención en esta área, y muy en particular, escasa investigación que aborde la problemática afectiva y social de estos adolescentes. La búsqueda de soluciones a estas cuestiones supone plantearse interrogantes como:

¿Cuáles son las principales características y dificultades que se pueden presentar en los estudiantes con aptitudes sobresalientes en la esfera socio – afectiva?, y en particular: ¿Qué relación existe entre las particularidades de la esfera socio-afectiva de estos adolescentes, y sus potencialidades intelectuales y creativas?

ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES Y TALENTOS

La problemática del desarrollo de las altas capacidades y talentos, así como de las particularidades distintivas las personas con potencialidades sobresalientes, han sido objeto de conceptualización, investigación e intervención desde disímiles referentes teóricos. En la actualidad, los modelos unitarios y estáticos, basados en el reconocimiento de los talentos como resultado de las variables exclusivamente internas e intelectuales, han cedido paso progresivamente a modelos explicativos multidimensionales, ecológicos y sistémicos, que conciben este fenómeno como resultado de la compleja interacción entre diversos tipos de variables y factores, en contextos que condicionan la manifestación y las formas de expresión del mismo en diferentes edades, campos y dominios de la actividad, y culturas (Lupart, 1992; Sternberg, 2000; Renzulli, J. & Reis, 2000; Tannenbaum, 1991, 2000; Zabala, 2006; Ziegler & Heller, 2000).

En línea con estas visiones, el desarrollo de las altas capacidades y los talentos en áreas particulares será también concebido en el marco de este trabajo como un resultado de la

MEMORIAS I CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

integración de procesos y cualidades psicológicas que en su funcionamiento y expresión suponen la articulación de las capacidades intelectuales generales y/o de capacidades particulares, con el desarrollo de una intensa y sostenida motivación del sujeto hacia una o más áreas de la actividad. Se asume igualmente que este proceso exige: a) la implicación personal, activa y individualizada de los recursos cognitivos y afectivos del sujeto, b) la actualización de las potencialidades creadoras, c) la concreción de éstas en realizaciones y desempeños de calidad y originalidad en esferas específicas o áreas más generales del quehacer humano condicionadas por contextos socioculturales particulares. El nivel y la forma de concreción de las potencialidades en estos dominios singulares constituye precisamente lo distintivo de su expresión como talentos (Castellanos, 2007; Castellanos y Vera, 2009), tienen su expresión entonces como potencialidad y como desempeño actual; sus posibilidades de desarrollo y expresión (el tránsito constante de la potencialidad a la realidad) están condicionadas por la interacción dialéctica entre variables biológicas, evolutivas, personales, situacionales, contextuales y socioculturales.

Los sujetos con estas características se distinguen por sus altas potencialidades actualizadas (manifestadas) en forma de desempeños sobresalientes en una o varias de las áreas de conocimiento y/o de actividad que conforman el currículo de los distintos niveles de enseñanza. El término desempeño sobresaliente se refiere a aquel modo de funcionamiento personal susceptible de expresarse multifacéticamente en procesos y productos (realizaciones, logros, resultados, etc.) que se destacan en áreas determinadas del quehacer humano y dentro una población dada por su alta calidad (pertinencia, originalidad, trascendencia (Castellanos, 2004).

Entre los desempeños sobresalientes de los participantes en este estudio se han analizado los circunscritos al área escolar de realización, lo cual no implica que no se reconozca y se valoren otras esferas igualmente importantes del desarrollo de las altas potencialidades y talentos.

DESARROLLO Y COMPETENCIA EMOCIONAL EN ADOLESCENTES CON ALTAS CAPACIDADES Y TALENTOS

Se ha destacado que el desarrollo emocional del sujeto con altas capacidades y/o con talentos en áreas particulares no ocurre necesariamente con mayor precocidad o más rápidamente que el del resto de sus coetáneos (Soriano de Alençar y De Souza, 2001). Sí suele caracterizarse por la alta intensidad afectiva, expresada en términos de una especial sensibilidad, auto-conciencia y apertura a sí mismo, a las demás personas, y a las situaciones que se experimentan.

Según Bralic y Romagnoli (2000), la intensidad y la sensibilidad emocional no implican que los talentosos sientan más que otras personas, sino que lo harían de una manera particularmente vívida, absorbente, penetrante y profunda. Esta peculiaridad puede generar problemas y desajustes emocionales, puede hacerlos a ellos más vulnerables.

La investigación en el área de del desarrollo de personas con altas capacidades y/o talentosos ha insistido con fuerza en un clásico fenómeno, el de la “disincronía” (Terrasier, 1992, 1994), que refiere a las irregularidades y desfases externos e internos en su desarrollo. La disincronía externa o social, sería generada por las discrepancias y desfases que surgen entre el niño, sus compañeros, la escuela, y los padres (inter-psicológico). La disincronía interna (intra-psicológica), en particular, trata de la conocida discrepancia que puede producirse entre aspectos tales como la inteligencia, el pensamiento, las habilidades y competencias cognitivas por una parte, y la afectividad, la madurez emocional y psicosocial de los sujetos por la otra. Estos desfases, que son característicos de la dialéctica del desarrollo psicológico humano, así como de su naturaleza compleja, pueden hacerse más agudos en el caso de esta población particular.

De hecho, el fenómeno de la disincronía resulta de particular relevancia si se tiene en cuenta que los componentes motivacionales-afectivos y emocionales son fundamentales para alcanzar el desarrollo óptimo de las altas capacidades o aptitudes sobresalientes y su expresión en términos de logros y desempeños creativos. También, por lo general se generan expectativas en torno a los sujetos identificados como alumnos con altas capacidades, aptitudes sobresalientes o talentosos, se espera que sean muy inteligentes, que tenga un alto desarrollo de habilidades específicas, creatividad, alta motivación, y adicionalmente, madurez emocional, entre otras (Castellanos, 2009; Hume, 2000).

Adicionalmente, se han reportado los problemas sociales y emocionales más o menos agudos que pueden surgir cuando no se atienden a tiempo las situaciones que emergen en el desarrollo y las interacciones de estos adolescentes con los demás y consigo mismos (Coleman & Cross, 2000; Webb, 1998). Estas problemáticas pueden llegar a afectar de manera drástica la estabilidad emocional del adolescente, aunque se ha insistido en que si la citada disincronía se produce en contextos adecuados, en entornos en los que el adolescente cuenta con un apoyo a su desarrollo personal, probablemente, es posible reducir (inclusive eludir) los desajustes que pueden surgir, promoviendo así una mejor adaptación al contexto (López, 2007).

Se entiende desde esta perspectiva la necesidad de conocer las particularidades del desarrollo de estos sujetos desde sus diferentes dimensiones. La complejidad de los vínculos que se establecen entre las diferentes áreas del desarrollo individual, y las influencias de los diferentes sistemas y contextos de desarrollo en que se ven inmersas las personas, destaca lo inadecuado que resulta establecer relaciones mecánicas y unidireccionales entre éstas.

Una de las direcciones más sugerentes que ha adoptado la investigación sobre el desarrollo emocional de los adolescentes con altas capacidades está relacionada con los estudios sobre las habilidades que conforman la llamada inteligencia emocional.

En el presente trabajo, el interés se centra en el análisis de la competencia emocional de los adolescentes, íntimamente relacionada con lo que Gardner llama inteligencias interpersonal e intrapersonal (1995, 2001), y con lo que Salovey y Mayer (1990) refieren, al operacionalizar la inteligencia emocional (IE) como conjunto complejo de habilidades que comprenden: 1) percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, 2) acceder y/o

MEMORIAS I CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

generar sentimientos que faciliten el pensamiento; 3) conocer y comprender emociones, y 4) regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (Salovey y Mayer, 1997). Para Extremera y Berrocal (2004), la IE engloba un conjunto de habilidades relacionadas con el procesamiento emocional de la información, lo cual revela una aproximación interesante al fenómeno desde el reconocimiento de la unidad indisoluble entre lo afectivo y lo cognitivo en el desarrollo psicológico. En el presente estudio se utilizarán como sinónimos los términos inteligencia emocional y competencia emocional.

En el contexto escolar, está cobrando cada vez más importancia la naturaleza adaptativa de la competencia o inteligencia emocional, sustentada en las evidencias que apuntan a sus relaciones positivas con el logro o desempeño académico. Una revisión de diversas investigaciones reportada por Zavala, Valadez y Vargas (2008) ha enfatizado la presencia de nexos entre las habilidades de inteligencia emocional, las habilidades cognitivas y el rendimiento académico de estos sujetos. Sin embargo, según Extremera y Berrocal (2004), los resultados empíricos que sustentan estos hallazgos resultan todavía contradictorios. Estos autores han resaltado que los efectos de la IE sobre los diferentes aspectos del funcionamiento escolar de los estudiantes, entre ellos, el rendimiento académico, pueden no ser directos, sino más bien estar mediados por otras variables, como la buena salud mental y su impacto en el desempeño académico de los alumnos, lo cual explicaría que en muchos estudios no se puedan comprobar la existencia de nexos directos.

De cualquier manera, la revisión de evidencias empíricas realizada por estos autores (Extremera y Berrocal, 2004) permite resaltar que un pobre desarrollo de las competencias y habilidades comprendidas en este constructo, afectarían al menos cuatro grandes áreas problemáticas para los estudiantes: su bienestar y ajuste psicológico, la riqueza de sus relaciones interpersonales, el riesgo de conductas disruptivas y adictivas, y el descenso en el rendimiento académico. La competencia emocional parece entonces constituir un aspecto esencial que puede estar relacionado con la llamada vulnerabilidad de todos los adolescentes, y en particular de los sobresalientes y talentosos, y con sus posibilidades reales de desarrollar todo su potencial al máximo y expresarlo en forma de talentos actuales en áreas particulares.

Respecto las evidencias de asociación entre inteligencia emocional (IE) y la alta capacidad intelectual, Prieto, Ferrándiz, Ferrando, Sañz y otros (2008) han realizado una revisión detallada de seis estudios en los que se vinculan estas variables. Según los autores, estos estudios, en su mayoría realizados con adolescentes superdotados y talentosos, arrojan también resultados disímiles y a veces contradictorios. En algunos de ellos no se apoya la hipótesis de estos adolescentes obtienen mejores puntuaciones en los tests de inteligencia emocional que sus compañeros no talentosos.

Así, el estudio llevado a cabo por Pérez y Castejón (2006) arrojó relaciones bajas e incluso negativas entre los factores de la inteligencia emocional (medida por medio del Trait Meta Mood Scale -24, adaptada al castellano por Fernández-Berrocal, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos y otros a partir de la prueba desarrollada en 1990 por Salovey y Mayer) y el cociente intelectual general. Sin embargo, los autores destacan que la IE sí presenta

vínculos con el rendimiento académico de los estudiantes, resultando un mejor predictor de logros en exámenes de admisión (por ejemplo, universitarios).

La diversidad de resultados invita a reflexionar igualmente acerca de la problemática metodológica, y acerca de las diferentes evidencias que pueden obtenerse si se evalúa la IE partiendo del modelo centrado en rasgos o características de la personalidad, o de instrumentos que parten del modelo centrado en desempeños y habilidades cognitivas, como es el caso del propuesto por Extremera y Fernández Berrocal (2004).

Resulta pues pertinente, en el intento de profundizar en las relaciones entre los aspectos cognitivos y afectivos del desarrollo, explorar las asociaciones entre este tipo de habilidades, y las expresiones del potencial intelectual y creativo en de adolescentes con altas capacidades participantes en el proyecto, y si existe una asociación entre éstos y su rendimiento académico.

INTELIGENCIA Y CREATIVIDAD

Hace casi medio siglo que se investiga la posible relación existente entre inteligencia y creatividad con resultados dispares y polémicos. Los clásicos estudios de Getzels y Jackson (1962) y Wallach y Kogan (1967) sostuvieron que no existe necesariamente asociación entre estas variables: sujetos que alcanzan elevadas puntuaciones en tests de inteligencia, en los de creatividad pueden dar mediocres resultados, y viceversa. Para otros autores como Guilford (1986) ambas dimensiones de la actividad intelectual no pueden ser aisladas: el pensamiento divergente o creativo no se puede separar del pensamiento convergente, pues son complementarios y están implicados en el los procesos complejos del funcionamiento creativo. Renzulli (1978) incluye en su conocida concepción del talento, un grupo de factores o características que definen la creatividad como la fluidez, flexibilidad, originalidad, apertura a la experiencia, receptividad a lo nuevo y diferente, curiosidad, especulación, espíritu aventurero y gusto por asumir riesgos. Este autor hace más de un cuarto de siglo postuló la concepción de los Tres Anillos, según la cual la interacción de tres grupos de características, inteligencia, creatividad y compromiso con la tarea por encima de la media, estarían en la base de todo comportamiento superdotado o talentoso.

La medición de la creatividad ha sido también una tarea difícil. Hume y Muñoz (2003) evaluaron la creatividad en una muestra de 98 estudiantes toledanos con altas capacidades mediante la aplicación de la prueba CREA - Forma B (Corbalán, Martínez Alonso, Donolo y otros, 2003). En su concepción de la buena dotación intelectual, la conducta creativa o productiva es un componente relevante. Utilizaron esta prueba porque proporciona una medida indirecta y permite evaluar no los logros alcanzados sino la posibilidad de producción del comportamiento creativo, lo que en este trabajo se define como " potencial creativo". Los resultados no respondieron a sus expectativas de que existe cierta correlación entre inteligencia (medida a través de la prueba de Matrices Progresivas de Raven, 2001) y creatividad. Las autoras sugieren que la necesidad de contemplar las limitaciones de los instrumentos existentes para medir de manera confiable la creatividad, y recomiendan, siguiendo a Monreal (2000) contrastar los resultados de las pruebas con la conducta real de

MEMORIAS I CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

los sujetos. Es obvio que no es lo mismo poseer un potencial para ser creativo que llegar a plasmar ese potencial en alguna obra o producto creativo.

Corbalán y Limiñana (2010) destacan que la problemática de la medición de la creatividad ha acarreado múltiples polémicas de orden conceptual y metodológico, y que influye sin dudas en los resultados sistemáticos de la investigación empírica, en particular, en aquella que busca explorar los vínculos entre creatividad y capacidad intelectual. En el caso del Test de Inteligencia Creativa (CREA), sus autores (Corbalán, Martínez, Donolo, Alonso, Tejerina y Limiñana, 2003) defienden el hecho de que la tarea en torno a la que se realiza la medida es la elaboración de preguntas sobre un estímulo determinado. Desde el punto de vista teórico, "...la elección de esta tarea se justifica por diferentes vías: desde aspectos de la misma relacionados con los factores clásicos, como la producción divergente, la flexibilidad, la fluidez o la originalidad (v. Guilford, 1977, Torrance, 1974); hasta con propuestas teóricas, como la búsqueda de problemas, problem finding (v. Runco, 1994), y el pensamiento lateral, lateral thinking (v. De Bono 1998); las dimensiones motivacionales y de personalidad, como el cuestionamiento del mundo, la inconformidad, la curiosidad, el afecto positivo, etc. (v. Maslow, 1994, Clapham, 2001); o las dimensiones cognitivas, como la versatilidad en el uso de los esquemas cognitivos, la sobreinclusión, overinclusion (v. Eysenck, 1995, Alonso y Corbalán, 1999), etc." (p. 201).

En resumen, los vínculos entre las tres variables abordadas en este trabajo han sido de por sí bastante debatidos desde diferentes modelos y perspectivas teóricas (Coleman y Cross, 2000; Sternberg y O'Hara, 2005), y la falta de coincidencia entre los resultados obtenidos puede estar relacionada igualmente con la naturaleza diversa de dichos vínculos en función de condicionantes individuales, contextuales y culturales. En cualquier caso, resulta claro, como afirma Martínez-Otero (2006) que: "La persona tiene necesidades, intereses, sentimientos, circunstancias, etc., que es menester conocer para comprender el comportamiento inteligente. Estudiar la inteligencia sin tener en cuenta la situación, la afectividad o la historia personal conduce a una visión parcial de los procesos cognoscitivos" (p. 5).

El objetivo del presente trabajo fue precisamente describir las relaciones encontradas entre inteligencia, creatividad y habilidades emocionales en una muestra de adolescentes previamente identificados como alumnos con altas capacidades y/o talentos, así como su asociación con el rendimiento académico de estos alumnos.

El estudio forma parte de una investigación dirigida a determinar la configuración socio-afectiva de alumnos y alumnas que cursan 1ro y 2do grado de secundaria en una escuela pública y una escuela privada de Cuernavaca, Morelos, con el objetivo de diseñar estrategias de orientación para dar respuestas a sus necesidades educativas en esta esfera.

MÉTODO: TIPO DE ESTUDIO

Se trata de un estudio transaccional de tipo descriptivo-correlacional básico, en el que se intenta aportar información preliminar acerca de la asociación entre tres variables: inteligencia, creatividad y competencia emocional, y su posible influencia en el rendimiento académico de una muestra de adolescentes.

PARTICIPANTES

La población estuvo conformada por adolescentes que cursaban sus estudios en el 1er. grado (n = 20) y 2do. Grado (n = 29) del nivel secundario en el ciclo escolar 2008-2009 (con edad promedio de 13 años). Los participantes fueron seleccionados de manera intencional; la identificación previa de los alumnos con altas capacidades y talentos se realizó desde un enfoque multicriterial; los estudiantes identificados sobre la base de: a) nominación de profesores; b) desempeños sobresalientes, creativos, o destacados de manera sostenida a lo largo de su trayectoria escolar; c) alto rendimiento académico (con promedios de sobresaliente) en todas o varias de las áreas de conocimientos abarcadas por el currículo escolar; d) alta capacidad intelectual, evaluada a través del rendimiento en una prueba de inteligencia general no verbal (en este caso, a través de las puntuaciones correspondientes al Percentil 95 en las Matrices Progresivas de Raven); e) nominaciones de los compañeros de aula (más del 50%) en el test sociométrico ¿Quién es el más...? en más de dos rubros considerados relevantes para el criterio de la alta capacidad o talento particular. Para ser incorporados en la muestra los estudiantes tenían que cumplir con al menos tres de los cuatro criterios (resultados del Raven, rendimiento académico, nominación del maestro, nominación de los compañeros). Finalmente se incorporaron al estudio 49 adolescentes (28 mujeres, 21 hombres), de una escuela pública (n = 26) y otra privada (n= 23) que cursaban el primer (n= 20) y el segundo grados (n = 29) de secundaria.

INSTRUMENTOS: INTELIGENCIA

Como medida de la inteligencia fue tomada la ejecución de los sujetos en el Test de Matrices Progresivas de Raven (Court y Raven, 2001). La prueba permite para evaluar la capacidad mostrada por los estudiantes para pensar con claridad y en un tiempo limitado; mide la capacidad para comparar, formar y razonar por analogía, con independencia de los conocimientos adquiridos previamente por el sujeto.

POTENCIAL CREATIVO

La creatividad fue evaluada a partir del Test de Inteligencia Creativa CREA (Corbalán, Martínez Alonso, Donolo y otros, 2003) que proporciona una medida sencilla e indirecta de la misma, toda vez que no se centra en los logros alcanzados sino el “equipamiento cognitivo del sujeto en relación con su productividad creativa”, es decir en la posibilidad de producción del comportamiento creativo. El test consiste en tres páginas ilustradas (dos de ellas específicas para adultos) a partir de las cuales el sujeto tiene que generar todo tipo de preguntas que los dibujos contenidos en ellas le sugieren. De acuerdo con las edades

MEMORIAS I CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

estudiadas, se aplicó la Forma B a los participantes. Dado que no se contaban con los baremos para una población de adolescentes mexicanos, se trabajó con puntuaciones centiles conformadas a partir de la muestra local.

COMPETENCIA EMOCIONAL

Para obtener un indicador de las habilidades comprendidas en la competencia emocional de los sujetos, se utilizó la escala de autoinforme Trait Meta-Mood Scale- 24 TMMS-24 (Fernández Berrocal y otros, 2004), adaptada al español por Fernández Berrocal y otros, a partir de la desarrollada en 1990 por Mayer y Salovey. La prueba está basada en el Trait Meta – Mood Scale (TMMS) de Salovey, Mayer, Goldman y otros (1995) que brinda información del grado en que podemos ser conscientes de las propias emociones así como la capacidad para regularlas. Es una escala tipo Likert con cuatro valores que van desde “Nada de acuerdo” hasta “Totalmente de acuerdo”. El TMMS – 24 cuenta con tres dimensiones de la inteligencia emocional, y ocho ítems en cada dimensión: Atención emocional (AE, tendencia a observar y pensar acerca de los propios sentimientos y estados de ánimo), Claridad emocional (CE, evalúa la comprensión de los propios estados emocionales) y Reparación emocional (RE, mide las creencias individuales sobre la habilidad para regular los propios sentimientos).

Se realizó un estudio piloto para comprobar la adecuación del instrumento a la población analizada aplicando el cuestionario a una muestra de 103 adolescente (53 mujeres, 50 hombres) con una edad promedio de 13 años, no pertenecientes a la muestra en una de las secundarias del proyecto. Se obtuvieron coeficientes de confiabilidad para cada dimensión correspondientes a: 0.85 para Atención, 0.83 para Claridad, 0.81 para Reparación, y un valor del Coeficiente Alpha de Cronbach de 0.90 para la escala total, lo que representan valores dentro del un rango aceptable. Un análisis factorial confirmatorio con rotación ortogonal permitió verificar la correspondencia entre la distribución de los reactivos en tres factores correspondientes con las dimensiones estipuladas por los autores (Fernández - Berrocal et al., 2004).

Finalmente, el rendimiento o logro académico de los alumnos fue evaluado a partir del promedio general calculado de los tres últimos bimestres escolares, información que fue brindada por la secretaría académica de las escuelas.

PROCEDIMIENTO

Los datos fueron recolectados durante el ciclo escolar 2009-2010 en una muestra de 60 adolescentes de entre 12 y 14 años, caracterizados como alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes a partir de un enfoque multicriterial. Para cada uno de ellos se utilizó una sesión de trabajo; desarrollada en un salón de la biblioteca escolar, y en un salón de clases respectivamente. El trabajo forma parte de una investigación más amplia dirigida a

determinar la configuración socio-afectiva de alumnos y alumnas que cursan 1ro y 2do grado de secundaria en una escuela pública y una escuela privada de Cuernavaca, Morelos, con el objetivo de diseñar estrategias de orientación para dar respuestas a sus necesidades educativas en esta esfera. Finalmente, solo 49 estudiantes respondieron a todos los instrumentos y conformaron el grupo de participantes final que se tomó en cuenta para este trabajo. Como requisito previo de participación estuvo igualmente la autorización de los padres de familia así como el propio consentimiento de los alumnos seleccionados.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Los datos fueron procesados utilizando el SPSS for Windows (v. 17.0). Se analizaron las relaciones significativas entre las variables de estudio a través del uso del coeficiente de correlación de Spearman. Se comparó el comportamiento de variables estudiadas y las diferencias significativas en los sujetos de acuerdo a sexo y grado o edad (2do y 3ro.) trabajándose con un alfa de .05.

RESULTADOS

La Tabla 1 muestran las estadísticas descriptivas generales para cada una de las dimensiones: Atención Emocional (AE), Claridad Emocional (CE) y la dimensión de Reparación Emocional (RE) que constituyen el instrumento. Como puede observarse, las puntuaciones en Reparación emocional (RE) tienden a ser más elevadas comparadas con las de Atención Emocional (AE) y las de Claridad Emocional (CE), lo cual puede indicar una mayor dificultad en los adolescentes para tomar conciencia de sus emociones y discriminar éstas que en utilizar información proveniente de las mismas al actuar.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos para las tres dimensiones del cuestionario TMMS-24 en los estudiantes de la muestra (N=49)

	Atención (Total)	Claridad (Total)	Reparación (Total)
Media	24.09	26.98	28.98
Mediana	25.00	28.00	30.00
Desv. Tip.	6.052	6.122	7.358
Varianza	36.626	37.480	54.134
Mínimo	13	12	11
Máximo	35	38	40

Se observa en la tabla, en primer lugar, la variabilidad o dispersión de los resultados en la muestra total. Las puntuaciones de la escala de Reparación son superiores a las dos restantes; la más baja es la Atención.

MEMORIAS I CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

Con el objetivo de analizar los resultados obtenidos en mayor detalle, se conformó una nueva variable ordinal para reflejar la distribución de los estudiantes en tres grupos o categorías de acuerdo con el comportamiento de la variable (Bajo, Promedio y Alto). Como puntos de corte de los intervalos se tomaron los valores de los percentiles 25, 50 y 75 en los resultados obtenidos en la validación de la prueba con la muestra o grupo piloto.

La Tabla 2 muestran los porcentajes de alumnos en cada uno de los subgrupos o categorías (Alto, Medio y Bajo) de acuerdo con las puntuaciones obtenidas en las tres sub-escalas que componen la prueba (Atención, Claridad y Reparación). Como se observa, hay una tendencia general en la muestra a ubicarse en el grupo Bajo en las tres dimensiones aunque las diferencias no fueron significativas a nivel estadístico al utilizar la prueba de Chi Cuadrado para comprobarlo.

Tabla 2. Frecuencias y porcentajes de alumnos según las categorías para las tres dimensiones del TMMS.24 (Atención, Claridad y Reparación).

CATEGORÍA	ATENCIÓN	CLARIDAD	REPARACIÓN
BAJO	23	24	21
	(46.9%)	(49%)	(42.9%)
PROMEDIO	9	13	15
	(18.4%)	(26.5%)	(30.6%)
ALTO	17	12	13
	(34.7%)	(24.5%)	(26.5%)
Total	49	49	49
	(100%)	(100%)	(100%)

Nota: Los porcentajes reportados se han calculado sobre el total de la muestra.

Específicamente, la Tabla 3 la distribución de los alumnos en la dimensión Atención Emocional; la tabla muestra en los adolescentes una tendencia a ubicarse en la categoría Bajo, pero en particular, se detectaron diferencias significativas por sexo ($\chi^2_{(2)} = 10.511$, $p = .005$): en la categoría Alto se ubica una cantidad significativamente mayor de adolescentes mujeres (26,5%) que de hombres (8,2%), lo cual estaría señalando una diferencia sugerente desde el género.

Tabla 3. Frecuencias y porcentajes de alumnos en cada una de las categorías de la dimensión Atención Emocional por sexo.

		CATEGORÍAS				ATENCIÓN			
		EMOCIONAL							
		BAJO		PROMEDIO		ALTO		TOTAL	
		Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
SEXO	Femenino	14	28.6%	1	2.0%	13	26.5%	28	57.1%
	Masculino	9	18.4%	8	16.3%	4	8.2%	21	42.9%
TOTAL		23	46.9%	9	18.4%	17	34.7%	49	100.0%

Nota: Los porcentajes reportados se han calculado sobre el total de la muestra.

No se encontraron diferencias significativas entre chicos y chicas en el resto de las dimensiones de la competencia emocional: claridad emocional ($X^2_{(2)} = 2.912$, $p = .232$) y reparación emocional ($X^2_{(2)} = 2.912$, $p = .232$). Estos resultados se presentan en la Tablas 4 y 5.

Concretamente, en la Tabla 4, se observa claramente que el porcentaje de chicas ubicadas en la categoría Alto es mayor que el de sus compañeros, aunque las diferencias en general, no resultan significativas estadísticamente. Las mujeres tienden a ubicarse mayormente entre las categorías Promedio y Alto (en total un 34,7% de la muestra), mientras que solo un 16,5% de los varones en la muestra se sitúan entre estos rangos.

Tabla 4. Frecuencias y porcentajes de alumnos en cada una de las categorías de la dimensión Claridad Emocional (por sexo)

		CATEGORÍAS				CLARIDAD			
		EMOCIONAL							
		BAJO		PROMEDIO		ALTO		TOTAL	
		Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
SEXO	Femenino	11	22.4%	8	16.3%	9	18.4%	28	57.1%
	Masculino	13	26.5%	5	10.2%	3	6.1%	21	42.9%
TOTAL		24	49.0%	13	26.5%	12	24.5%	49	100.0%

Nota: Los porcentajes reportados se han calculado sobre el total de la muestra.

Tabla 5. Frecuencias y porcentajes de alumnos en cada una de las categorías de la dimensión Reparación Emocional (por sexo)

		GRUPO REPARACIÓN EMOCIONAL										
		BAJO		PROMEDIO		ALTO		TOTAL				
		%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	
Sexo	Frec.	Sexo	Total	Frec	Sexo	Total	Frec.	Sexo	Total	Frec.	% Sexo	Total
Femenino	13	46.4%	26.5%	9	32.1%	18.4%	6	21.4%	12.2%	28	100.0%	57.1%
Masculino	8	38.1%	16.3%	6	28.6%	12.2%	7	33.3%	14.3%	21	100.0%	42.9%
Total	21	42.9%	42.9%	15	30.6%	30.6%	13	26.5%	26.5%	49	100.0%	100.0%

MEMORIAS I CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

Finalmente, resulta singular que según se muestra en la Tabla No. 5, en la dimensión Reparación un 21,4% de las chicas se ubique en la categoría Alto en contraste con el 33,3% de los varones ubicados en esta categoría. Esto mostraría que al menos en esta dimensión hay una clara tendencia, aunque no es significativa la diferencia, a favor de los hombres. Las adolescentes tienden a ubicarse manera dentro de su grupo en la categoría Bajo preferentemente (33.3 % del total de los hombres).

Diferencias entre hombres y mujeres, y grupos por edad (grado) en las variables estudiadas (medidas de creatividad, inteligencia, rendimiento académico, y medidas de inteligencia emocional)

En general, no se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres, ni tampoco entre los dos grupos de edades a partir de la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney para comparar las medias de las tres escalas del TMMS-24. No obstante, al comparar las medidas de las tres dimensiones entre escuelas (pública y privada) se obtuvieron diferencias significativas en Atención Emocional a favor de los adolescentes que asisten a escuela pública ($U= 184.500$, $p = .021$).

Sin embargo, si se obtuvieron diferencias significativas entre las mujeres y los hombres en Rendimiento Académico, a favor de las primeras ($U= 157.500$, $p = .006$), y entre los alumnos de primer y segundo grado, en las puntuaciones totales de Creatividad, a favor de los últimos ($U= 167.500$, $p = .032$).

No se muestran diferencias significativas entre hombres y mujeres, ni tampoco entre los dos grupos de edades a partir de la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney para comparar las medias de las tres escalas del TMMS-24. Sin embargo, si se obtuvieron diferencias significativas entre las mujeres y los hombres en Rendimiento Académico, a favor de las primeras ($U= 157.500$, $p = .006$), y entre los alumnos de primer y segundo grado, en las puntuaciones totales de Creatividad, a favor de los últimos ($U= 167.500$, $p = .032$). De igual manera, al comparar las medidas de las tres dimensiones entre escuelas (pública y privada) se obtuvieron diferencias significativas a favor de la escuela pública ($U= 184.500$, $p = .021$).

Correlaciones entre inteligencia, inteligencia emocional, creatividad y rendimiento académico.

En la Tabla No. 7 se presentan los coeficientes de correlación de Spearman para las diferentes variables estudiadas: inteligencia, creatividad, rendimiento académico, competencia emocional.

No se evidencia asociación entre inteligencia emocional (en ninguna de las medidas o dimensiones) y los resultados de la prueba de inteligencia.

Sin embargo, el promedio académico global aparece asociado de manera positiva y significativa con la dimensión de Claridad Emocional, aunque no con las restantes dimensiones ($r = .397$, $p = .005$).

Como se observa en la Tabla 7, tampoco hay asociaciones entre las tres medidas de inteligencia emocional y la puntuación obtenida por los adolescentes en la prueba para evaluar el potencial creativo CREA-B. Sí se encontraron diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en la misma por los diferentes grupos de edad, a favor de los mayores (2do grado), así como entre las puntuaciones obtenidas por los alumnos de las dos escuelas (a favor del colegio privado). No hay diferencias entre sexos en los resultados en el CREA-B.

Tabla 7. Coeficientes de correlación de Spearman para las medidas de Inteligencia emocional, Raven, Creatividad y Promedio académico (N= 49)

	PROMEDIO	TOTAL				
		ACADÉMICO	RAVEN	ATENCIÓN TOTAL	CLARIDAD TOTAL	REPARACIÓN TOTAL
TOTAL RAVEN	.168					
	.264					
ATENCIÓN TOTAL	.241		-.273			
	.096		.066			
CLARIDAD TOTAL	.331(*)		.024	.397(**)		
	.020		.874	.005		
REPARACIÓN TOTAL	-.031		.034	.311(*)	.401(**)	
	.830		.820	.030	.004	
CREATIVIDAD	.058		.133	.160	.138	.009
AD	.698		.389	.282	.356	.951

* Correlaciones significativas al nivel de 0.05 (2-colas).

** Correlaciones significativas al nivel de 0.01 (2-colas).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En el estudio realizado solo se encontraron relaciones significativas entre las medidas de competencia emocional relacionadas con la Claridad Emocional y el rendimiento académico de los adolescentes.

Estos resultados permiten corroborar parcialmente lo encontrado en otras investigaciones en la temática (Guil, Gil-Olarte, Mestre y Núñez, 2006). De acuerdo con la posición cognitiva asumida por Mayer y Salovey (1997), y que sustenta el instrumento de evaluación seleccionado (TMMS-24), la claridad está relacionada con la capacidad para comprender las emociones en uno mismo y en las demás personas, las causas que pueden conducir a las mismas, lo cual constituye un elemento esencial para desplegar adecuadas acciones intra-personales e inter-personales. La claridad, como comprensión de emociones o conocimiento emocional, constituye una habilidad medular para realizar un análisis de las emociones y regular el comportamiento en función de la misma (Pérez y Castejón, 2006). En los adolescentes analizados resultó ser ésta la dimensión clave asociada a sus resultados académicos, y no las restantes. De hecho, algunas de las investigaciones realizadas en torno a la prueba muestran (Limiñana; Bordoy, Juste y Corbalán, 2010) que no necesariamente existe una relación entre los resultados obtenidos en las tres dimensiones de la Inteligencia emocional medidas a través del TMMS-24, y sobre todo que las tres pueden impactar de modo diferentes en la conducta de las personas.

Por otra parte, en cuanto a las relaciones entre competencia emocional y medidas de inteligencia los resultados no evidencian asociaciones en este sentido, lo cual corrobora algunos de los resultados de investigaciones revisadas por Pérez y Castejón (2006) en relación con la existencia de relaciones bajas, entre factores de la IE y el cociente intelectual general, que por su parte, no aparece en esta investigación asociado al rendimiento académico. La IE demostró entonces más influencia en el rendimiento académico, que las medidas de inteligencia psicométrica tradicional, como ha destacado el autor. Sin embargo, según los autores, al comparar grupos con diferente nivel de rendimiento académico, sí pueden surgir asociaciones al comparar la IE con habilidades cognitivas específicas relacionadas comúnmente con el rendimiento (habilidad verbal, razonamiento inductivo, especial, etc.) que no pudieron ser diferenciadas aquí debido al instrumento utilizado como medida de la capacidad intelectual (el Test de Matrices Progresivas de Raven). Extremera y Berrocal (2004) afirman la importancia de diversificar las medidas de las capacidades cognitivas en la búsqueda de mayor comprensión al respecto, plantean las habilidades de la IE se suman a las habilidades cognitivas como predictores del éxito escolar.

Finalmente, no se encontró asociación entre inteligencia emocional y potencial creativo, evaluado a través de la prueba CREA-B, así como tampoco se encontró vínculo entre el potencial creativo y el potencial intelectual evaluado a través del Raven. No obstante, las diferencias significativas halladas significativas entre grupos (edad) en el CREA-5, a favor de los alumnos mayores (2do grado), así como las diferencias entre las puntuaciones

obtenidas en las dos escuelas (a favor del colegio privado), pueden estar señalando que el instrumento permite explorar cierto tipo de procesos cognitivos asociados a la creatividad que presentan un sesgo evolutivo marcado por la complejidad de los mismos. Igualmente, sugieren que los resultados pueden estar relacionados con condicionantes culturales y pedagógicos, es particular, con la naturaleza de las prácticas educativas desarrolladas en un contexto escolar específico.

En general, los resultados no sostienen las evidencias empíricas encontradas por Limiñana y otros (2010) aplicaron el CREA-B a adolescentes de nivel secundario, y encontraron relaciones significativas aunque moderadas entre rendimiento académico, creatividad y habilidades intelectuales, aunque estas asociaciones no fueron altas. Sin embargo, los autores utilizaron edad una prueba de inteligencia, el EFAI (Factor Evaluation of Intellectual Abilities, (Santamaría, Arribas, Pereña y Seisdedos, 2005) que mide cinco habilidades básicas: verbal espacial, numérica, razonamiento y memoria, lo que les permitió encontrar que algunas habilidades específicas como la fluidez y la habilidad verbal correlacionaron con la creatividad. Esto señala la importancia de la selección de instrumentos en este tipo de investigaciones.

Finalmente, es de destacar que en el presente estudio, no se encuentran diferencias significativas tomando en cuenta los efectos de género; en este sentido no se corrobora lo encontrado por autores como Prieto, Ferrándiz, Ferrando y otros (2008) en su investigación sobre los efectos que el género, la nacionalidad y la habilidad intelectual tienen sobre la inteligencia emocional, en el que se encontró que en general obtuvieron puntuaciones más altas en inteligencia interpersonal que los chicos. Sin embargo, estos autores citan el estudio de Chan en 2003, quien no encontró diferencias significativas de género aunque las chicas tuvieron puntuaciones más altas en inteligencia emocional: eran mejores en percepción, autorregulación y uso de las emociones con eficacia..

En conclusión los resultados obtenidos hasta el momento permiten destacar la existencia de marcadas discrepancias entre las dimensiones cognitivas y emocionales del desarrollo de estos sujetos, así como la influencia de la alta capacidad en las restantes variables. Estos resultados tienen implicaciones respecto a la necesidad de diseñar e implementar programas que contribuyan a su crecimiento socio-afectivo e integral.

En una sistematización de los resultados obtenidos en este estudio podemos afirmar que:

- Los resultados obtenidos permiten confirmar la existencia de discrepancias entre las dimensiones (competencias) cognitivas y las dimensiones (competencias) emocionales en el desarrollo de este grupo de adolescentes con aptitudes sobresalientes.
- Las habilidades inter y intra personales constituyen un factor asociado al rendimiento académico de los estudiantes, y por ende, puede estar impactando su éxito escolar, así como el desarrollo de sus talentos.

MEMORIAS I CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

Estos resultados en su conjunto, enfatizan a la importancia de estas variables emocionales en el tránsito de las potencialidades de los adolescentes a desempeños actuales, reales que se expresen en su funcionamiento escolar, así como en otras áreas de su vida.

Los datos recolectado a partir de este estudio señalan igualmente la pertinencia, e inclusive la necesidad de diseñar e implementar estrategias y programas que contribuyan al desarrollo global de los alumnos que en el contexto escolar hayan sido considerados como “sobresalientes”, en particular, de acciones dirigidas expresamente a su crecimiento emocional e integral.

La investigación corrobora plenamente lo planteado por Extremera y Fernández-Berrocal (2004) acerca de la importancia del constructo como marco de estudio para la investigación psicoeducativa, y como una pieza clave para mejorar las estrategias de intervención psicopedagógicas destinadas a incidir en el ajuste psicológico y bienestar emocional de los estudiantes, en la de sus relaciones interpersonales y en la prevención de comportamientos disruptivos, violetos o agresivos, en síntesis, de aspectos que condicionan la vulnerabilidad de los adolescentes, y en particular de aquellos que por su altas capacidades necesitan de una orientación y apoyo específico para lograr un proyecto de vida sano y creativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Benito, Y. (Coord.) (1992). Desarrollo y educación de los niños superdotados. Madrid: Amarú Ediciones.

Bralic, S. y Romagnoli, C. (2000). Niños y jóvenes con talento. Una educación de calidad para todos. Santiago de Chile: Fundación Andes.

Castellanos, D. (2007). Atención a la diversidad y educación para el desarrollo del talento. La Habana: Órgano Editor del Ministerio de Educación.

Castellanos, D. (2009). El estudiante talentoso y sus necesidades educativas especiales. En: Castellanos, D. (Comp.), Talento: Concepciones y estrategias para su Desarrollo (pp. 61-82). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Coleman, L. H. & Cross, T. L. (2000). Social-Emotional Development and the Personal Experience of Giftedness. En: En K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), International Handbook of Giftedness and Talent (2da. Ed.) (pp. 203-212). Oxford: Pergamon Press.

Corbalán, J.; Limiñana, R. (2010). El genio en una botella. El test CREA, las preguntas y la creatividad. Introducción al Monográfico: "El test CREA, inteligencia creativa". Revista Anales de Psicología, 26 (2), 197-205.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003a). La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 1-12.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Consultado el 10 de septiembre de 2010 en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>

Guil, R.; Gil-Olarte, P.; Mestre, J. M. & Núñez, I. (2006). Inteligencia emocional y adaptación socioescolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. Vol. IX, No. 22. Consultado el 2 de septiembre de 2010 en: <http://reme.uji.es/articulos/numero22/article6/texto.html>

Heller, K. y Schofield, N. (2000). International Trends and Topics on Research on Giftedness and Talent. En K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (2da. Ed.) (pp. 123-140). Oxford: Pergamon Press.

Hernández, G. (2004). Intervención educativa para niños con necesidades educativas especiales asociadas a las altas capacidades. *Revista Educar*, 29, Abril-Junio 2004, 67-74.

Hume, M. (2000). *Los alumnos intelectualmente bien dotados*. Barcelona: Editorial Edebé.

Limiñana, R. M.; Bordoy, M.; Juste, G.; Corbalán, J. (2010). Creativity, intellectual abilities and response styles: Implications for academic performance in the secondary school. *Anales de Psicología*, 26, (2), 212-219.

Lupart, J. L. (1992). The hidden gifted: current state of knowledge and future directions. En: Monks, F. G. & W. Peters (Eds.), *Talent for the future* (pp. 177-190). Ninth World Conference of Gifted and Talented. Van Gorcum, The Netherlands: Sssen / Maastricht.

Martínez-Otero, V. (2006). Fundamentos e implicaciones educativas de la inteligencia afectiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(2),

Monks, F. J.; Mason, E. J. (2000). Developmental Psychology and Giftedness: Theory and research. En K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (2da. Ed.) (pp. 145-157). Oxford: Pergamon Press.

Pérez, N. & Castejón, J. L. (2006). Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de motivación y emoción*, XI (22). Disponible en: <http://reme.uji.es/articulos/numero22/article6/texto.html>.

Secretaría de Educación Pública de Morelos (2007). *Programa Rector Estatal de Formación Continua*. Morelos 2007-2008.

MEMORIAS I CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

Renzulli, J. S. & Reis, S. (2000). The Schoolwide Enrichment Model. . En K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (2da. Ed.) (pp. 367-382). Oxford: Pergamon Press.

Secretaría de Educación Pública (2006). Propuesta de actualización: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes. México: Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica. Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa.

Secretaría de Educación Pública (2006). Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes. México: Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica. Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa.

Soriano de Alençar, E. M. L. S. Blumen, S. y Castellanos, D. (2000). Programs and practices for identifying and nurturing giftedness and talent in Latin-American countries. En K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (2da. Ed.) (pp. 817-828). Oxford: Pergamon Press.

Soriano de Alençar, E. M. L. S. y De Souza, D. (2001). Superdotados: Determinantes, educacao e ajustamento (2da. Edición). Sao Paulo: Editora Pedagógica e Universitaria LTDA.

Tannebaum, A. (2000). A history of giftedness in school and society. En: En K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (2da. Ed.) (pp. 23- 54). Oxford: Pergamon Press.

Tannenbaum, A. (1992). The Social Psychology of Giftedness. En: Colangelo, N. y& G. D. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (pp. 27-44). Massachussets: Allyn and Bacon.

Torres, O. (2003). ¡Atención, educadores!: ¿Quiénes son los estudiantes superdotados y talentosos? En D. Castellanos (Comp.), *Talento: Estrategias para su Desarrollo* (pp. 22-31). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Zabala, M. A. (2006). Modelos teóricos de la superdotación, el talento y las aptitudes sobresalientes. En: Valadez, D.; Betancourt, J. y M. A Zavala (Eds.), *Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes*. México: Manual Moderno.

Zavala, M. A.; Rodríguez, J. L. (2004). El campo educativo de niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes. *Relieves históricos y problemática actual*. *Educación* (29), Abril-Junio 2004, 35-44.

Zavala, M. A.; Valadez, M. D.; Vargas, M. C. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15,(6)2, 319-338

Ziegler, A. & Heller, K. (2000). Conceptios of giftedness from a meta-theoretical perspective. En: En K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), International Handbook of Giftedness and Talent (2da. Ed.) (pp. 23- 54). Oxford: Pergamon Press.

