

Tipologías modales multivariadas de personalidad eficaz en alta capacidad

M^a Eugenia Martín Palacio¹, Cristina Di Giusto Valle², Silvia Castellanos Cano²
y Javier García Alba¹

¹Universidad Complutense de Madrid, ²Universidad de Oviedo

Resumen

La presente investigación se centra en la identificación de tipologías de personalidad eficaz en niños y adolescentes de altas capacidades, con el objeto de facilitar una posterior intervención psicoeducativa. La muestra está formada por un total de 34 niños y 20 adolescentes de la Asociación de Padres de Alumnos de Altas Capacidades del Principado de Asturias (APADAC). Se han utilizado dos instrumentos de evaluación de la Personalidad Eficaz, el Cuestionario de Personalidad Eficaz en segundo y tercer ciclo de Educación Primaria de Fueyo (2010) y el Cuestionario Abreviado de Personalidad Eficaz (CAPE) (Martín del Buey, Zapico, Morís, Marcone y Dapelo, 2004). Los resultados indican la existencia de cuatro perfiles diferentes en cada una de las muestras, marcando la pauta para una intervención específica en función de las fortalezas y debilidades de cada tipología.

Palabras Clave: *Tipologías, personalidad eficaz, altas capacidades, intervención psicoeducativa.*

Multivariate modal typologies of effective personality in intellectual giftedness

Abstract

This research focuses on identifying effective personality types in children and adolescents of high ability, in order to facilitate a psychoeducational intervention. The sample consisted of 34 children and 20 adolescents of an Association of Parents of Gifted Students in Asturias (APADAC). Two instruments for the assessment of *effective personality* were used: (1) Personality Questionnaire Effective, in second and third cycle of primary education (Fueyo, 2010) and (2) Effective Personality Questionnaire CAPE -brief version- (Martín del Buey, Zapico, Morís, Marcone y Dapelo, 2004). The results indicate the existence of four different profiles in each of the samples, leading the path to a specific intervention on the basis of the strengths and weaknesses of each type.

Keywords: *Types, efficient personality, intellectual giftedness, psycho-educational intervention.*

Recibido: 06/06/2011 Aceptado: 04/07/2011

Correspondencia: M^a Eugenia Martín Palacio. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad Complutense de Madrid. Edificio la Almodena. C/Rector Royo Villanova, s/n. 28040 - Madrid. E-mail: mariaeugeniarmartin@edu.ucm.es.

Introducción

Las tipologías o ciencias de los tipos humanos ha dado lugar a numerosas clasificaciones apreciándose tres grandes movimientos tipológicos: el causal, el metafísico y el factorial. Dentro de éste último se encontraría la corriente psicoestadística y la corriente correlacional. Durante el siglo XX el tema de las tipologías ha sido sometido a una dura crítica por influencia angloamericana pero en el momento actual empiezan a aparecer publicaciones de destacado interés en el campo científico. Surge una nueva estrategia que intenta poner orden en el campo de las diferencias individuales mediante el estudio de los rasgos aisladamente y en combinación con otros. En vez de intentar adscribir cada individuo a su clase como hacen los tipólogos clásicos, se dirige la atención a las cualidades o rasgos que se manifiestan en su conducta. La estrategia de describir a muchos individuos con los mismos rasgos, entendido el rasgo como predisposición o estructura facilitadora de cierto tipo de respuesta ante cierto tipo de situaciones, sirve para expresar las diferencias entre ellos.

Como representación de esta reactivación por el interés de las tipologías cabe destacar los trabajos de Coie, Dodge y Coppotelli (1982), Newcomb y Bukowski, (1983); Maassen y Lannsheer (1996); Waltz, Babcock, Jacobson y Gottman (2000); Holtzworth-Munroe, Meehan, Herron, Rehman y Steuart (2000); Chambers y Wilson, (2007); Huss y Ralston, (2008); Y en nuestro entorno más cercano los trabajos de Mulet, Sanchez-Casas, Arrufat, Figuera, Labad y Rosich (2005); Muñoz, Navas, Graña y Martínez, (2006); García Bacete (2006); Ortiz-Tallo, Cardenal, Blanca, Sánchez y Morales, (2007); Muñoz Tinoco (2008) y Loinaz, Echeburúa y Torrubia (2010).

Cattell, Coukter y Tsuyiuoka (1996) han considerado tres modelos de tipos que se usan habitualmente en medición: el polar, el modal y el modal multidimensional. El tipo modal multivariado o de especies es el que aceptamos en el presente trabajo puesto que permite la agrupación de los individuos en clases o tipos centrándose en la similitud de sus perfiles en base a más de un rasgo, dos o más. Para ello, se sigue la propuesta metodológica de Bolz (1972) que resumiendo en siete grandes grupos los métodos utilizados por los investigadores para determinar una tipología adecuada, destaca por su especial significación para el estudio de las tipologías modales multivariadas las técnicas de agrupamiento por conglomerados. Cabe señalar que las funciones y la transcendencia metodológica de la clasificación tipológica tiene un doble aspecto: la codificación y la predicción que permite investigar y predecir las relaciones entre fenómenos que no parecían estar en conexión a simple vista.

En el presente estudio se intenta realizar una clasificación en función de los rasgos que componen la personalidad eficaz descrita por Martín del Buey (2001). Este es un constructo fundamentado en diferentes estudios referidos a madurez personal (Heath, 1965; Zacarés y Serra, 1998), inteligencias múltiples (Gardner, 2001a y 2001b, Sternberg, 1997, 1999a y 2003), cognición social (Bandura 1977a, 1977b y 1987; Garrido, 2000) e inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997).

El constructo está integrado por diez rasgos de la personalidad repartidos en cuatro esferas básicas denominadas esferas del yo: fortalezas (autoconcepto y autoestima), demandas (motivaciones, expectativas y atribuciones), retos (afrentamiento de problemas y toma de decisiones) y relaciones (comunicación, empatía y asertividad); en

base a él se han desarrollado instrumentos de evaluación y programas de entrenamiento. Las cuatro esferas del Yo funcionan de manera interactiva, dependen unas de otras y se influyen mutuamente, por lo cual deben ser entrenadas dentro de una única programación.

En cuanto a los estudios referidos a la alta capacidad en relación con los rasgos que constituyen el constructo personalidad eficaz, dentro de la esfera de las fortalezas del yo, se encuentran escasos estudios sobre autoestima y altas capacidades, ya que en la mayoría de los casos se centran en el autoconcepto o confunden ambos términos. No obstante, podemos referirnos a algunas investigaciones, como la de Lea-Wood y Clunies-Ross (1995), cuyos resultados mostraron que las personas con altas capacidades puntuaban más bajo en autoestima social y total, en todos los niveles de edad.

Con respecto a la esfera de las demandas del yo en cuanto a rasgos motivacionales, Baum (1991) señala que son muchos los alumnos de altas capacidades que sufren desinterés o baja motivación escolar aunque no se trata de un estado generalizado sino que se refiere a tareas específicas. Así Nieves (2007) señala que puede que un alumno con altas capacidades no necesite grandes ayudas en el proceso de aprendizaje, pero sí en el campo de la motivación.

En cuanto al ámbito de las atribuciones (esfera de demandas del yo) en general, los niños/as con altas capacidades suelen hacer atribuciones internas y estables de todos sus fracasos (Domínguez, 2002).

Con respecto a las expectativas (esfera de demandas del yo), Peñas Fernández (2006) señala que entre las características emocionales, sociales y morales de las personas sobredotadas destacan, entre otras, las altas expectativas.

Dentro de la esfera de retos del yo, encontramos las teorías de Renzulli (1986) que introduce la motivación, entendida como el compromiso hacia la tarea y la persistencia en la resolución de problemas, como una característica fundamental de los niños y niñas con sobredotación. Así mismo, para Dirkes (1983), las personas con altas capacidades muestran mayores niveles de ansiedad, y propone que la ansiedad de estos niños es proporcional a la aceptación que reciben de sus capacidades excepcionales así como de las habilidades de afrontamiento que poseen y utilizan.

Swiatek y Dorr (1998) y Swiatek (1995) plantean que los niños y adolescentes con altas capacidades utilizan, principalmente, cinco estrategias de afrontamiento: la negación de la superdotación, el enfatizar la popularidad, la aceptación de los iguales, la interacción social sobre aquellos estudiantes que se desenvuelven en actividades extracurriculares y la ocultación de la superdotación. Todas estas estrategias se resumen en una, que es la negación de sus altas capacidades.

En cuarto lugar, dentro de la esfera de relaciones del yo, Swiatek y Dorr (1998) realizan una revisión de las investigaciones que exploran las estrategias con las que los adolescentes superdotados hacen frente a sus dificultades sociales, al rechazo y a la desaprobación social. Sus conclusiones muestran la utilización de tres estrategias diferentes: minimizar la visibilidad de la superdotación, negación de la superdotación mediante mecanismos de camuflaje y la negación del rechazo social.

Desde la perspectiva de trabajo de la Personalidad Eficaz nos interesa tener en cuenta de qué forma particular se da este desarrollo emocional en los alumnos de altas capacidades.

El objetivo que se persigue, es por lo tanto, el establecimiento de tipologías modales multivariadas en Personalidad Eficaz en niños y adolescentes de altas capacidades.

Metodología

Participantes

La muestra estuvo constituida por 34 niños y 20 adolescentes con Alta Capacidad pertenecientes a la Asociación de Padres de Alumnos de Altas Capacidades de Asturias (APADAC), a la que también pertenecen familias de Castilla-León y Cantabria. De los 34 niños, 27 (79.4%) son varones y 6 (17.6%) son mujeres con edades comprendidas entre los 5 y los 10 años, con una media de 7.91 y una desviación típica de 1.25. Mientras que de los adolescentes, 13 son varones (65%) y 7 son mujeres (35%), sus edades están comprendidas entre los 11 y los 16 años con una media de 13 y una desviación típica de 1.55.

Instrumentos

Los instrumentos de medida utilizados en el presente estudio han sido generados por el Grupo de Investigación de Orientación y Atención a la Diversidad (GOYAD) dirigido por el Dr. Martín del Buey, de la Universidad de Oviedo.

Atendiendo a las diferentes edades de los participantes, se han seleccionado dos instrumentos:

Para niños se empleó el Cuestionario de Personalidad Eficaz, en segundo y tercer ciclo de Educación Primaria (Fueyo, Martín y Dapelo, 2010). El cuestionario, que cuenta con una fiabilidad de $\alpha = .797$, consta de 22 ítems, distribuidos en torno a cuatro dimensiones:

- Fortalezas del yo: que integra ítems que miden indicadores de autoconcepto y autoestima.
- Demandas del yo: en este componente aparecen ítems referidos a motivación académica, expectativas y atribuciones de desempeño académico.
- Retos del Yo: conjuga ítems que miden indicadores relativos a la toma de decisiones y al afrontamiento de problemas.
- Relaciones del Yo: involucra habilidades de comunicación, empatía y asertividad.

Para adolescentes se empleó el Cuestionario Abreviado de Personalidad

Eficaz (CAPE) (Martín, Zapico, Morís, Marcone y Dapelo, 2004). El cuestionario está compuesto por 28 ítems, presenta una fiabilidad de $\alpha = .86$, y se distribuyen en torno a tres dimensiones:

- Autorrealización Académica (11 ítems): este factor mediría todo lo relativo a las variables que apoyan una ejecución eficaz del componente académico. Aparecen aquí conjugados los ítems que miden indicadores relativos al autoconcepto, autoestima, motivación, expectativas y atribuciones académicas de éxito.

- **Autorrealización Socio-afectiva (11 ítems):** este factor mediría todo lo relativo a las variables que apoyan una ejecución eficaz del componente socio-afectivo. Aparecen aquí conjugados los ítems que miden indicadores relativos al autoconcepto, autoestima, atribuciones, expectativas y habilidades de relación de éxito.
- **Eficacia Resolutiva (6 ítems):** este factor mediría todo lo relativo a las variables que apoyan un afrontamiento eficaz de los retos que puedan surgir en todos los ámbitos. Aparecen aquí conjugados los ítems que miden indicadores relativos a la toma de decisiones y al afrontamiento de problemas.

Procedimiento

La administración de la prueba se realizó mediante dos vías: vía online y cumplimentación en papel y lápiz. En ambos casos los cuestionarios incorporaban las instrucciones específicas para su contestación. La primera de ellas, on-line, se realizó mediante la herramienta de formularios virtuales que ofrece la aplicación Google Docs. La segunda vía, documento en papel y lápiz, consistió en el envío de las instrucciones y los cuestionarios en papel o mediante e-mail con archivo adjunto.

Análisis de datos

Una vez recopilada toda la información, el análisis estadístico se ha realizado a partir del SPSS en la versión 18.0. En primer lugar se realizó un análisis de clúster mediante el análisis de conglomerados usando el método K-medias para formar grupos de sujetos a partir de las puntuaciones obtenidas en las diferentes dimensiones que componen los cuestionarios. Posteriormente se realizó la descripción de los clusters resultantes determinando las características de cada grupo.

Resultados

En la muestra de niños con edades comprendidas entre los 5 y 10 años el análisis de K-medias ofrece los centros de conglomerados finales (ver tabla 1) que permite describir los cuatro clusters solicitados.

Tabla 1
Centros de los conglomerados finales en niños

| | Tipología I | Tipología II | Tipología III | Tipología IV |
|------------|-------------|--------------|---------------|--------------|
| Fortalezas | 4.86 | 5.21 | 1.50 | 4.91 |
| Demandas | 3.14 | 5.36 | 5.00 | 4.55 |
| Retos | 4.14 | 5.43 | 4.00 | 2.91 |
| Relaciones | 3.57 | 2.86 | .50 | 1.64 |

Las diferencias entre los clústers en los cuatro componentes son estadísticamente significativas ($p=.00$), como puede verse en la tabla del ANOVA (ver tabla 2).

Tabla 2
ANOVA, diferencias entre los clústers en niños

| | Conglomerado | | Error | | F | Sig. gl |
|------------|------------------|----|------------|----|-------|---------|
| | | | Media | | | |
| | Media cuadrática | gl | cuadrática | gl | | |
| Fortalezas | 8.10 | 3 | .621 | 30 | 13.05 | .000 |
| Demandas | 7.74 | 3 | .760 | 30 | 10.18 | .000 |
| Retos | 13.14 | 3 | .573 | 30 | 22.92 | .000 |
| Relaciones | 8.66 | 3 | .882 | 30 | 9.82 | .000 |

En la tabla 3 se presenta el número de sujetos que han sido incluidos en cada Cluster.

Tabla 3
Número de casos en cada conglomerado en niños

| | | |
|--------------|---------------|----|
| Conglomerado | Tipología I | 7 |
| | Tipología II | 14 |
| | Tipología III | 2 |
| | Tipología IV | 11 |
| Válidos | | 34 |

A continuación se describen las características diferenciales de cada uno de los clusters:

En la Tipología I quedan enmarcados siete niños con las siguientes puntuaciones centiles: Fortalezas, percentil 30; Demandas, percentil 20; Retos, percentil 50 y Relaciones, percentil 70.

En la Tipología II quedan enmarcados catorce niños con las siguientes puntuaciones centiles: Fortalezas, percentil 60; Demandas, percentil 60; Relaciones, percentil 50 y Retos, percentil 75.

En la Tipología III quedan enmarcados dos niños con las siguientes puntuaciones: Fortalezas y Relaciones (ambos percentil 10), Demandas (percentil 60) y en Retos (percentil 50).

En la Tipología IV quedan enmarcados once niños con las siguientes puntuaciones centiles: Retos, percentil 10; Relaciones, percentil 20; Demandas, percentil 40 y Fortalezas, percentil 30.

En la muestra de adolescentes con edades comprendidas entre los 11 y los 16 años el análisis de K-medias ofrece los centros de conglomerados finales (tabla 4) que permiten describir los cuatro clusters solicitados.

Tabla 4
Centros de los conglomerados finales en adolescentes

| | Tipología I | Tipología II | Tipología III | Tipología IV |
|--------------------------------|-------------|--------------|---------------|--------------|
| Autorrealización Académica | 45.00 | 52.33 | 33.50 | 47.00 |
| Autorrealización Socioafectiva | 29.33 | 39.00 | 41.00 | 49.75 |
| Eficacia Resolutiva | 20.00 | 26.67 | 22.00 | 24.63 |

Las diferencias entre los clústers en los cuatro componentes son estadísticamente significativas ($\pi=.000$), como puede verse en la tabla del ANOVA (tabla 5).

Tabla 5
ANOVA, diferencias entre los clústers en adolescentes

| | Conglomerado | | Error | | F | Sig. gl |
|--------------------------------|------------------|----|------------------|----|-------|------------|
| | Media cuadrática | gl | Media cuadrática | gl | | |
| Autorrealización Académica | 312.92 | 3 | 17.76 | 16 | 17.61 | .000 |
| Autorrealización Socioafectiva | 330.26 | 3 | 25.13 | 16 | 13.13 | .000 |
| Eficacia Resolutiva | 30.13 | 3 | 13.15 | 16 | 2.29 | .000 |

En la tabla 6 se presenta el número de sujetos que han sido incluidos en cada cluster.

Tabla 6
Número de casos en cada conglomerado en niños

| | | |
|--------------|---------------|----|
| Conglomerado | Tipología I | 3 |
| | Tipología II | 3 |
| | Tipología III | 6 |
| | Tipología IV | 8 |
| Válidos | | 34 |

A continuación se describen las características diferenciales de cada uno de los clusters en base a las tablas 1 y 2.

En la Tipología I quedan enmarcados tres adolescentes con las siguientes puntuaciones: Autorrealización Socioafectiva, percentil 10; en Eficacia Resolutiva, percentil 20 y Autorrealización Académica percentil 50 con respecto a sus iguales de alta capacidad.

En la Tipología II quedan enmarcados tres adolescentes con las siguientes puntuaciones centiles: Autorrealización Socioafectiva, percentil 40; Eficacia Resolutiva, percentil 70 y en Autorrealización Académica percentil 90 con respecto a sus iguales de alta capacidad.

En la Tipología III quedan enmarcados seis adolescentes con las siguientes puntuaciones centiles: Autorrealización Académica, percentil 10; Autorrealización Socioafectiva, percentil 40 y en Eficacia Resolutiva percentil 30 con respecto a sus iguales de alta capacidad.

En la Tipología IV quedan enmarcados ocho adolescentes con las siguientes puntuaciones centiles: Autorrealización Académica y Eficacia Resolutiva ambos en el percentil 60 y Autorrealización Socioafectiva en el percentil 80.

Conclusiones

El estudio ha permitido la identificación de tipologías de personalidad eficaz en niños y adolescentes de altas capacidades encontrando cuatro perfiles diferentes en cada una de las muestras, esto marcará la pauta para una intervención más específica en una u otra dimensión de la personalidad eficaz en base a la tipología de pertenencia. Describimos a continuación las características que definen a cada una de las tipologías en ambas muestras (niños y adolescentes) y señalamos, además, una vez manifestadas las fortalezas y las debilidades de cada una de las tipologías, la intervención psicoeducativa que consideramos más recomendable. Es importante señalar que toda la intervención se basará en los programas de desarrollo de la personalidad eficaz elaborados por Martín del Buey, Granados, Martín, Juárez y García (2001a, 2001b, 2001c, 2001d, 2001e); Martín del Buey, Granados, Martín, Juárez, Romero, Baeza, Ibaceta, Noriega, Gallego y Artime, (2004c, 2004d, 2004e, 2004f). Los primeros resultados de la eficacia de la intervención con dichos programas pueden encontrarse en Martín del Buey y Fernández (2003) donde además se refleja la necesidad de la adaptación de los materiales a las necesidades específicas de la población con la que se trabaja, que como vemos en el caso de las altas capacidades pueden ser muy diversas y complejas.

Independientemente de lo anterior y como características generales de los programas podemos señalar que estos están formados por diferentes módulos, correspondientes a cada una de las habilidades que el programa pretende desarrollar: autoconcepto y autoestima, motivación, atribución y expectativas, afrontamiento de problemas y toma de decisiones y relaciones interpersonales (comunicación, empatía y asertividad). Los módulos mantienen la misma estructura desarrollándose en cada uno de ellos una serie de actividades agrupadas en sesiones de trabajo. En cada una de las sesiones se contemplan diferentes actividades a realizar y el tiempo que se ha programado para su puesta en práctica.

En base a lo anterior, pasamos a describir cada una de las tipologías encontradas y las recomendaciones para la posterior intervención.

Con respecto a la muestra de niños podemos concluir que, los niños enmarcados en la Tipología I y que presentan puntuaciones bajas en Fortalezas (percentil 30) y Demandas (percentil 20), moderadas en Retos (percentil 50) y elevadas en Relaciones (percentil 70), se definen por la presencia de una autoestima moderada, con capacidad empática y asertiva, con buenas relaciones sociales, que se sienten queridos y aceptados por sus iguales y que afrontan y resuelven sus problemas de forma eficaz. Aunque parecen tener ciertas dificultades a la hora de saber *qué* quieren, *cómo* pueden conseguirlo y *qué expectativas* tienen de alcanzarlo. La intervención debería de desarrollarse haciendo hincapié en los módulos Fortalezas y Demanda, y reforzando los módulos de Retos y Relaciones a través de los programas de Martín del Buey, et al. (2004 d, 2004e, 2004f).

Con respecto a los niños enmarcados en la Tipología II y que presentan puntuaciones ligeramente por encima de la media en Fortalezas (percentil 60) y Demandas (percentil 60); se sitúan en torno a la media en Relaciones (percentil 50) y obtienen la más elevada de sujetos con alta capacidad en Retos (percentil 75), se sitúan dentro del grupo de niños y niñas de alta capacidad con buen autoconcepto y autoestima, con motivación orientada a la tarea, un estilo atribucional adaptativo, expectativas optimistas sobre su futuro, estilo resolutivo en el afrontamiento de sus problemas y capacidad asertiva y comunicativa moderadas. La intervención debería de desarrollarse haciendo hincapié en todos módulos a través de los programas de Martín del Buey, et al. (2004d, 2004e, 2004f).

Los niños enmarcados en la Tipología III y que presentan puntuaciones muy bajas en Fortalezas y Relaciones (ambos percentil 10) y moderadas en Demandas (percentil 60) y en Retos (percentil 50) se enmarcan dentro de un grupo de niños y niñas de alta capacidad con un estilo atribucional adaptativo, con motivación académica en torno a la media y expectativas optimistas sobre su futuro. Presentan, a su vez, baja autoestima y dificultades en las relaciones con los demás. La intervención debería de desarrollarse haciendo hincapié en los módulos Fortalezas y Relaciones, y reforzando los módulos de Retos y Demandas a través de los programas de Martín del Buey, et al. (2004d, 2004e, 2004f).

Y los niños enmarcados en la Tipología IV que presentan puntuaciones muy bajas en Retos (percentil 10) y Relaciones (percentil 20), ligeramente bajas Demandas (percentil 40) y Fortalezas (percentil 30) se encuaman dentro del grupo de niños y niñas de alta capacidad con un autoconcepto, autoestima y motivación en torno a la media, un estilo atribucional y de establecimiento de expectativas moderadamente adaptativo, y un déficit a la hora de afrontar dificultades y de relacionarse con sus iguales. La intervención debería de desarrollarse haciendo hincapié en todos los módulos, especialmente en retos y relaciones, a través de los programas de Martín del Buey et al. (2004d, 2004e, 2004f).

Con respecto a la muestra de adolescentes podemos concluir que los adolescentes enmarcados en la Tipología I presentan puntuaciones muy bajas en Autorrealización Socioafectiva (percentil 10) y en Eficacia Resolutiva (percentil 20), y puntuaciones en torno a la media en Autorrealización Académica (percentil 50), presentan una puntuación media en todo lo relacionado con la vida académica (autoconcepto, motivación, expectativa, etc.), y baja en lo referente al afrontamiento de problemas, la toma adecuada de decisiones, las relaciones con los demás y el cariño percibido.

La intervención con estos adolescentes enmarcados en la Tipología I necesita centrarse especialmente en los módulos Autorrealización Socioafectiva y Eficacia Resolutiva, reforzando Autorrealización Académica a través del programa de Martín del Buey, et al. (2004c).

Los adolescentes enmarcados en Tipología II presentan puntuaciones ligeramente inferiores a la media en Autorrealización Socioafectiva (percentil 40) y muy elevadas en Eficacia Resolutiva (percentil 70) y en Autorrealización Académica (percentil 90) con respecto a sus iguales de alta capacidad y presentan una buena imagen de sí mismos como estudiantes y una alta motivación hacia los estudios, un estilo eficaz de afrontamiento de problemas y toma de decisiones y un ajuste social moderado. Los adolescentes enmarcados en Tipología II necesitan trabajar especialmente los módulos Autorrealización Socioafectiva sin dejar de fortalecer Eficacia Resolutiva y Autorrealización Académica a través del programa de Martín del Buey, et al. (2004c).

En cuanto a los adolescentes pertenecientes a la Tipología III y que presentan puntuaciones muy bajas en Autorrealización Académica (percentil 10), ligeramente inferiores en Autorrealización Socioafectiva (percentil 40) y en Eficacia Resolutiva (percentil 30) con respecto a sus iguales de alta capacidad, presentan puntuaciones moderadas en su ajuste social, una baja autoimagen académica y un estilo de afrontamiento de problemas que va de la impulsividad a la pasividad, percibiéndose a ellos mismos como poco eficaces en su resolución. La intervención con los adolescentes pertenecientes a la Tipología III necesitan trabajar todos los módulos del programa de Martín del Buey, et al. (2004c).

Por último, los adolescentes pertenecientes a la Tipología IV y que presentan puntuaciones por encima de la media de sus iguales de alta capacidad en Autorrealización Académica y en Eficacia Resolutiva (ambos percentil 60), destacando sobretodo su elevada puntuación en Autorrealización Socioafectiva (percentil 80), presentan muy buen funcionamiento social y puntuaciones por encima de la media en la esfera académica, en autoestima y en afrontamiento de problemas y toma de decisiones.

Los adolescentes pertenecientes a la Tipología IV sería interesante que trabajaran todos los módulos a través del programa de Martín del Buey, et al. (2004c) con el objeto de reforzar sus fortalezas en cada una de las dimensiones de la personalidad eficaz.

Podemos concluir que la investigación cumple el objetivo de identificación de tipologías de personalidad eficaz en niños y adolescentes de altas capacidades, facilitando por tanto la posterior intervención psicoeducativa. Así mismo, se ha contribuido al avance en los estudios referidos a la alta capacidad en relación con los rasgos que constituyen el constructo personalidad eficaz que, como se señalaba en la introducción, en algunos casos no habían sido objeto de excesiva atención por parte de los investigadores.

El artículo está basado en una investigación financiada por las becas predoctorales concedidas por FICYT "Programa Severo Ochoa" a Cristina Di Giusto Valle, ref. BP09-027 y Universidad de Oviedo-Banco de Santander a Silvia Castellanos Cano. Subvención: UNOV-10-BECDOC-S.

Referencias

- Bandura, A. (1977a). *Self Efficacy: the exercise of control*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1977b). Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191- 215.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca. (orig. 1986).
- Baum, S. (1991). *To be Gifted and Learning Disabled*. Connecticut: Creative Learning Press.
- Bolz, C.R. (1972). Types of personality. En R. M. Dreger (Ed.), *Multivariate personality research: Contributions to the understanding of personality in honor of Raymond B. Cattell*. Baton Rouge: Claitor.
- Cattell, R.B., Coulter, M.A., y Tsujiuoka, B. (1966). The taxonomic recognition of types and functional emergents. En R.B. Cattell (Ed.), *Handbook of multivariate experimental psychology*. Chicago Rand Mc Nally
- Chambers, A.L., y Wilson, M.N. (2007). Assessing male batterers with the Personality Assessment Inventor. *Journal of Personality Assessment*, 88, 57-65.
- Clark, K. B. (1992). *Growing up gifted*. New York: Macmillan.
- Coie, J.D., Dodge, K.A., y Coppotelli, H.A. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-569.
- Dirkes, M.A. (1983). Anxiety in the gifted: Pluses and minuses. *Roeper Review*, 5, 68-79.
- Domínguez, P. (2002). La mujer y el concepto de superdotación. En Pérez, L., Domínguez, P y Alfaro, E. (Coords.) *Actas del seminario: situación actual de la mujer superdotada en la sociedad* (pp. 33-64). Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Dirección General de Promoción Educativa.
- Fueyo, E., Martín, M.E, y Dapelo, B. (2010). Personalidad Eficaz y rendimiento académico: una aproximación integral. *Revista de Orientación Educativa*. 26 (46), 57-70
- García Bacete, F.J. (2006). La identificación de los alumnos rechazados. Comparación de métodos sociométricos de nominaciones bidimensionales. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 437-451.
- Gardner, H. (2001a). *Estructuras de la mente*. La teoría de las inteligencias múltiples. México: FCE. (orig. 1983).
- Gardner, H. (2001b). *La inteligencia reformulada*. Las inteligencias múltiples del siglo XXI. Barcelona: Paidós (orig. 1999).
- Garrido Martín, E (2000). *Albert Bandura*. Voluntad Científica. Publicación inédita. Universidad de Salamanca.
- Heath, D.H. (1965). *Explorations of maturity*. New York: Apleton Century Crofts.
- Holtzworth-Munroe, A., Meehan, J.C., Herron, K., Rehman, U., y Stuart, G.L. (2000). Testing the Holtzworth-Munroe and Stuart (1994). Batterer typology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, 1000-1019.
- Huss, M.T., y Ralston, A. (2008). Do batterer subtypes actually matter? Treatment completion, treatment response and recidivism across a batterer typology. *Criminal Justice and Behavior*, 35, 710-724.
- Lea-Wood, S. S. y Clunies-Ross, G. (1995). Self esteem of gifted adolescents girls in Australian Schools. *Roeper Review*, 17(3), 195-197.
- Loinaz, I., Echeburúa, E. y Torrubia, R. (2010). Tipología de agresores contra la pareja en prisión. *Psicothema*, 22 (1), 106-111

- Maassen, G.H. y Landsheer, H.A. (1996). *Manual of SSRAT 2.0: A program for two-dimensional sociometric status determination with rating scales*. Utrecht: Utrecht University FSW/ISOR Publications, Method Series MS-96-2.
- Martín del Buey, F., Granados, P., Martín, E., Juárez, A. y García, A. (2001a) *Desarrollo de la Personalidad Eficaz en Contextos Educativos. Programa Integrado de Acción Tutorial. Modulo I: Autoconcepto y Autoestima*. Oviedo: FMB.
- Martín del Buey, F., Granados, P., Martín, E., Juárez, A. y García, A. (2001b). *Desarrollo de la Personalidad Eficaz en Contextos Educativos. Programa Integrado de Acción Tutorial. Modulo 3: Motivación, Atribución y Expectativas*. Oviedo: FMB.
- Martín del Buey, F., Granados, P., Martín, E., Juárez, A. y García, A. (2001c). *Desarrollo de la Personalidad Eficaz en Contextos Educativos. Programa Integrado de Acción Tutorial. Modulo 4: Afrontamiento y Solución de Problemas*. Oviedo: FMB.
- Martín del Buey, F., Granados, P., Martín, E., Juárez, A. y García, A. (2001d). *Desarrollo de la Personalidad Eficaz en Contextos Educativos. Programa Integrado de Acción Tutorial. Modulo 5: Habilidades Sociales, Asertividad y Empatía*. Oviedo: FMB.
- Martín del Buey, F., Granados, P., Martín, E., Juárez, A. y García, A. (2001e). *Desarrollo de la Personalidad Eficaz en Contextos Educativos. Programa Integrado de Acción Tutorial. Modulo 6: Habilidades Sociales*. Oviedo: FMB.
- Martín del Buey, F. y Fernández, A. (2003). Programa de desarrollo de la personalidad eficaz en contextos educativos: primeros resultados. *Magister: Revista miscelánea de investigación*, 19, 277-291.
- Martín del Buey, F., Fernández, A., Morís, J., Marcone, R. y Dapelo, B. (2004). Evaluación de la personalidad eficaz en contextos educativos: primeros resultados. *Revista de Orientación Educativa*, 33/34, 79-102
- Martín del Buey, F., Granados, P., Martín, E., Juárez, A., Romero, M., Baeza, R., Baceta, A., Noriega, A., Gallego, L. y Artime, V. (2004c). *Programa Renovado para el de Desarrollo de la Personalidad Eficaz en Contextos Educativos. Manual del Alumno de Educación Secundaria*. Oviedo: Fundación Cruz de los Ángeles.
- Martín del Buey, F., Granados, P., Martín, E., Juárez, A., Romero, M., Baeza, R., Baceta, A., Noriega, A., Gallego, L. y Artime, V. (2004d). *Programa Renovado para el de Desarrollo de la Personalidad Eficaz en Contextos Educativos. Manual del Alumno de Primer Ciclo de Educación Primaria*. Oviedo: Fundación Cruz de los Ángeles.
- Martín del Buey, F., Granados, P., Martín, E., Juárez, A., Romero, M., Baeza, R., Baceta, A., Noriega, A., Gallego, L. y Artime, V. (2004e). *Programa Renovado para el de Desarrollo de la Personalidad Eficaz en Contextos Educativos. Manual del Alumno de Segundo Ciclo de Educación Primaria*. Oviedo: Fundación Cruz de los Ángeles.
- Martín del Buey, F., Granados, P., Martín, E., Juárez, A., Romero, M., Baeza, R., Baceta, A., Noriega, A., Gallego, L. y Artime, V. (2004f). *Programa Renovado para el de Desarrollo de la Personalidad Eficaz en Contextos Educativos. Manual del Alumno de Tercer Ciclo de Educación Primaria*. Oviedo: Fundación

Cruz de los Ángeles.

- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (p. 3-31) Nueva York: Basic Books.
- Mulet, B., Sánchez-Casas, R., Arrufat, M.T., Figuera, L., Labad, A. y Rosich, M. (2005). Deterioro cognitivo ligero anterior a la enfermedad de alzheimer: tipologías y evolución. *Psicothema*, 17 (2), 250-256
- Muñoz, M. C., Rodríguez, M. e Jiménez, I. (2008). Las tipologías de estatus sociométrico durante la adolescencia: contraste de distintas técnicas y fórmulas para su cálculo. *Psicothema*, 20(4), 665-671.
- Muñoz, J.J, Navas, E., Graña, J.L y Martínez, R. (2006). Subtipos de drogodependientes en tratamiento: apoyo empírico para una distinción entre tipo A y tipo B. *Psicothema*, 18 (1), 43-51.
- Newcomb, A.F., y Bukowski, W.M. (1983). Social impact and social preference as determinants of Children's Peer Group Status. *Developmental Psychology*, 9, 856-867.
- Nieves, V. (2007). Falsos mitos e ideas sobre los superdotados. Dirección URL: <<http://www.telepolis.com/>>. [Consulta: 19 de abril de 2010].
- Ortiz-Tallo, M., Cardenal, V., Blanca, M.J., Sánchez, L.M., y Morales, I. (2007). Multiaxial evaluation of violent criminals. *Psychological Reports*. 100, 1065-1075.
- Peñas, M. Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas (Tesis Doctoral): Universidad de Pontificia Comillas de Madrid, 2006.
- Renzulli, J.S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. En Sternberg, R. J. y Davidson, J. E. (Eds.). *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (1999). The theory of successful intelligence. *Review of general Psychology*, 3, 292-316.
- Sternberg, R.J. (2003). Construct validity of the theory of successful intelligence. En R.J. Sternberg, J. Lautrey y T. Lubart (Eds.), *Models of intelligence. International perspectives*. Washington: American Psychological Association.
- Swiatek, M. A. (1995). An empirical investigation of the social coping strategies used by gifted adolescent. *Gifted Child Quarterly*, 39 (3), 154-161.
- Swiatek, M. A. y Dorr, R. M. (1998). Revision of the social coping questionnaire: replication and extension of previous findings. *Journal of Secondary Gifted Education*, 10, 252-259.
- Waltz, J., Babcock, J.C., Jacobson, N.S., y Gottman, J.M. (2000). Testing a typology of batterers. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, 658-669.
- Zacarés, J.J. y Serra, E (1998). *La madurez personal: perspectivas desde la psicología*. Madrid: Pirámide.