

ESTILOS INTELECTUALES Y SUPERDOTACION

M.D. Prieto Sánchez

Catedrática de Psicología de la Educación
Universidad de Murcia

R. Hervás Avilés

Prof. de Secundaria. Murcia

RESUMEN

El objetivo del trabajo es estudiar las relaciones existentes entre los estilos intelectuales de los superdotados y no superdotados. Se asume que en la identificación, instrucción y programación para el superdotado se ha de tomar en cuenta no sólo las habilidades, sino además los estilos de pensamiento. El trabajo se ha dividido en cuatro partes. En la primera, se hace una revisión sobre diferentes modelos de estilos (estilo centrado en la cognición, en la personalidad y en la actividad). La segunda parte, se dedica a presentar la teoría del autogobierno mental, una teoría sobre estilos de pensamiento y su relación con la superdotación. En la tercera parte, se pretende probar empíricamente si hay diferencias entre los estilos intelectuales de los superdotados con respecto a los no superdotados. En nuestro intento de encontrar una correlación entre los niveles de CI y estilos intelectuales, se ha descubierto que no existen conexiones directas entre éstos, y que una persona con cualquier nivel intelectual podría tener un determinado perfil. Sin embargo, encontramos que los alumnos superdotados son más legislativos, judiciales y globales que los no superdotados. Finalmente, se presentan algunas conclusiones sobre estilos y superdotación.

RESUMO: O obxectivo do traballo é estudar as relacións existentes entre os estilos intelectuais dos superdotados e non superdotados. Asíse que na identificación, instrución e programación para o superdotado tomárase en conta non só as habilidades, senon unha revisión sobre diferentes modelos de estilos (estilo centrado na cognición, na personalidade e na actividade). A segunda parte, dedícase a presenta-la teoría do autogoberno mental, unha teoría sobre os estilos de pensamento e a súa relación coa superdotación. Na terceira parte, preténdese probar empíricamente se hai diferencias entre os estilos intelectuais dos superdotados con respecto ós non superdotados. No noso intento de atopar unha correlación entre os niveis de CI e estilos intelectuais, descubriuse que non existen conexións directas entre estos, e que unha persoa con calquera nivel intelectual podería ter un determinado perfil. Sen embargo, encontramos que os alumnos superdotados son máis lexislativos, xudiciais e globais que os superdotados. Finalmente, preséntanse algunhas conclusións sobre estilos e superdotación.

SUMMARY: This study considers the interaction between styles of thinking and giftedness. It is argue that decision regarding identification instruction and programming need to take into account not only the abilities of the gifted, but their styles of thinking. The work is presented in four parts. First, we review a variety of theories of styles (cognition-centered, personality-centered, and activity-centered studies of styles). Secondly, the article presents the theory of mental self-government, a theory of thinking styles and their relations to giftedness. Third, we test whether gifted students' styles differ from those of nongifted students. In our attempt to find a correlation between levels of IQ and thinking styles, we discovered that there was no direct connection between them, and that a person with any level of IQ may assume any thinking-styles profile. However, we found that the gifted children are more legislative, judicial, and global than nongifted children. Finally, we propose some conclusions about thinking styles and the gifted.

Modelos psicológicos sobre estilos

Existen tres grandes modelos que explican el funcionamiento cognitivo del sujeto. El primero, conocido como *modelo cognitivo*, se desarrolla por la falta de explicación que

la psicometría hace de los procesos cognitivos que generan las diferencias individuales. Es, pues, hacia los 60 cuando algunos psicólogos utilizan el término «estilo» para referirse a una forma preferida de hacer algo; de manera más específica el «estilo cognitivo» se define como el modo de funcionamiento que muestra el individuo en sus actividades perceptivas e intelectuales (Witkin, Oltman, Raskin y Karp, 1971). Este concepto se maneja para identificar y explicar las diferencias individuales, de un modo diferente a como lo hace el Cociente Intelectual. Existen varios tipos de estilos, entre ellos, los más importantes son:

a) Dependencia-Independencia: los sujetos con un estilo dependiente tienden a percibir la información de manera global e influidos por el contexto; mientras que los independientes serían aquellos sujetos que la perciben de manera analítica y están menos determinados por el contexto.

b) Reflexividad-Impulsividad: el estilo reflexivo consiste en enfrentarse a una situación con sosiego y reflexión; sin embargo, los impulsivos tienden a responder con rapidez y sin considerar posibles alternativas.

El segundo, es el *modelo centrado en la personalidad*, procede de los estudios que pretendían relacionar la cognición con la personalidad. Dos son las principales teorías: la de Myers-Briggs y la de Gregorc.

Myers-Myers (1980) dice que el estilo es un conjunto de orientaciones y actitudes que describe las preferencias de una persona cuando interactúa con el medio. Se basa en la teoría de Jung. Describen las diferencias individuales según los siguientes criterios: a) dos funciones perceptivas (sensación versus intuición), describe las preferencias en la percepción de estímulos; b) dos actitudes (extraversión-introversión), se refiere a la forma de tratar con las personas; y c) dos funciones de juicio (pensamiento versus sentimiento) o modos distintos de entender o juzgar un estímulo percibido.

Gregorc (1985) define el estilo de aprendizaje como aquellas conductas distintivas que nos dicen cómo aprende una persona y se adapta al medio; él propone cuatro tipos de estilos: a) concreto-secuencial, preferencia por el orden, lo práctico y estable; los estudiantes con este estilo tienden a enfocar su atención hacia lo concreto y a validar sus ideas a través de los sentidos; b) abstracto-secuencial, preferencia por la estimulación ambiental; enfocan su atención hacia el mundo del intelecto, son sujetos que se caracterizan por su pensamiento lógico y sintético, les gusta validar la información a través de la formulación personal; c) abstracto-aleatorio, preferencia por la libertad física y emocional, tendencia a enfocar la atención hacia el mundo del sentimiento y la emoción; y d) concreto-aleatorio, preferencia por un ambiente rico en estimulación sin restricciones, pensamiento intuitivo e instintivo, raramente aceptan la autoridad que viene desde fuera. Queremos destacar, una vez más, que estos estilos describen los patrones del pensamiento y los modos de auto-expresión, que median las interacciones del individuo con su ambiente.

El tercero, es el *modelo centrado en la actividad*, que relaciona los estilos con las condiciones educativas bajo las cuales los estudiantes aprenden. Se alude a los indicadores que nos dicen cómo aprenden y se adaptan los alumnos al ambiente. Por ejemplo, Reissman (1964) señala el estilo holístico o global, consistente en enfocar las actividades de una forma integradora. Más tarde, Goldman (1972) clasifica a los estudiantes, según su manera de estudiar, en dos tipos: estilo lógico y mnemotécnico.

Las teorías sobre estilos comentadas tienen una serie de limitaciones para afrontar el estudio de los recursos mentales de los superdotados. Carecen de una definición precisa del concepto mismo de «estilo», mezclándose rasgos de la personalidad con los de la

cognición; no se han hecho estudios empíricos consistentes dentro del contexto escolar; y se ha descuidado el desarrollo de los estilos a lo largo del aprendizaje. Se hace, pues, necesario recurrir a nuevos modelos que partan de las decisiones de programación para individuos superdotados.

La teoría del autogobierno mental

La teoría del autogobierno mental permite tratar algunos problemas, que siguen sin resolverse, referentes a los superdotados y que planteamos en estas cuestiones:

1. ¿Qué es mejor para los niños superdotados, la «aceleración» o el «enriquecimiento»?
2. ¿Son los tests de elección múltiple un medio aceptable para identificar a los niños superdotados?
3. ¿Son los niños superdotados sólo cuantitativamente diferentes de sus compañeros o lo son también cualitativamente?
4. ¿Es el aprendizaje «cooperativo» un método de docencia útil para los niños superdotados o les resulta mejor trabajar por sí mismos independientemente de sus compañeros?

Es importante hacer hincapié en que los estilos no son habilidades o capacidades; si bien se puede mantener que el fenómeno de los superdotados implica que un estudiante superdotado es «mejor» que la gran mayoría de sus compañeros en lo referente a una o varias habilidades, en el caso de los estilos de pensamiento no está nada claro qué pueda significar el término «mejor». Es decir, los estilos no son mejores o peores: son diferentes. Evidentemente, para una determinada tarea, un determinado estilo de pensamiento puede resultar más conveniente. Pero para otra tarea otro estilo puede resultar más idóneo. Así pues, no se deben utilizar los estilos de pensamiento para identificar a los niños superdotados, sino para facilitar la comprensión de cómo rentabilizan mejor sus particulares tipos de «sobredotación».

¿Qué son los estilos de pensamiento?

Cuando pensamos en las características de los superdotados la mayoría de las veces centramos nuestra atención en las habilidades o capacidades y, concretamente, en las que distinguen a los niños superdotados de sus compañeros. Sin embargo, las diferencias en el rendimiento de los niños no siempre provienen de estas capacidades. Una fuente importante de estas diferencias es, precisamente, la de los estilos intelectuales. Éstos son «propensiones» o inclinaciones más que capacidades.

Los estilos de pensamiento, al igual que las capacidades, no son algo esculpido en una piedra desde el nacimiento. Son, en gran parte, una función del ambiente y susceptibles de ser desarrollados. Un individuo con determinada «proclividad» en una situación puede optar por otra en una situación distinta. Es más, algunos individuos pueden tener un estilo de pensamiento favorito en un período de su vida y otro en otro estadio de su desarrollo. Los estilos no son estáticos, sino fluidos. Tenemos que reconocer qué estilos preferimos para nosotros mismos y para los demás, y reconocer que estas preferencias pueden cambiar.

Son muchas las teorías existentes sobre estilos, tal como hemos comentado anteriormente. La mayoría de ellas presentan dificultades cuando tratan de diferenciar los rasgos de personalidad y estilos; adolecen de una definición clara sobre el concepto de estilo; ninguna ha aborda el tema del superdotado; y carecen de una cierta tradición investigadora sólida. Aquí planteamos la teoría de Sternberg, quien utiliza la metáfora del autogobierno para explicar el funcionamiento intelectual. Partiremos de la noción de que la gente necesita de una forma u otra gobernar o controlar sus actividades diarias, tanto en la escuela como fuera de ella. Pero son muchas las formas de hacer esto. En la medida de lo posible, las personas suelen elegir estilos de «auto-gobernarse» con los que se sienten cómodos. La mayoría de la gente es mínimamente flexible en su utilización de los estilos e intentan, con varios grados de éxito, adaptarse a las exigencias «estilísticas» de una situación dada. La utilización flexible de la mente para el auto-gobierno mental explica la diversidad de estilos de pensamiento.

Las Funciones del «auto-gobierno» mental

Al igual que los gobiernos, la mente desempeña funciones legislativas, ejecutivas y judiciales. La función «legislativa» se refiere a la creación, la formulación, la imaginación y la planificación. La función «ejecutiva» se refiere a la puesta en práctica y al hacer. Finalmente, la función «judicial» se refiere al enjuiciamiento, la evaluación y la comparación. El auto-gobierno mental implica las tres funciones. Sin embargo, en cada persona, una de las funciones tiende a ser la dominante. Mientras que el estudiante con un estilo legislativo prefiere abordar independientemente un tópico dado, el que tiene un estilo ejecutivo prefiere que se lo den y luego intentar hacerlo lo mejor posible. El estilo judicial se observa en aquellas personas a las que les gusta evaluar reglas y procedimientos; prefieren los problemas en los que hay que analizar y evaluar cosas e ideas. Como estudiantes, preferirán los ensayos de tipo analítico que exijan comparar y contrastar dos puntos de vista.

Las Formas del auto-gobierno mental

Al igual que las funciones del auto-gobierno mental se parecen a las distintas ramas del gobierno, las formas del auto-gobierno mental se asemejan a las formas como son: monárquica, jerárquica, oligárquica y anárquica. En la forma «monárquica» predomina un único objetivo o forma de hacer las cosas. La forma «jerárquica» acepta diversos objetivos, cada uno de ellos con un grado diferente de prioridad. Las personas con este estilo tienden a disfrutar abordando múltiples objetivos, reconocen que no todos los objetivos pueden alcanzarse igualmente bien, y que algunos objetivos son más importantes que otros, tienen un buen sentido de las prioridades y son sistemáticos en su aproximación a la resolución de problemas.

La forma «oligárquica» acepta diversos objetivos, pero todos con el mismo nivel de importancia. A un estudiante con este estilo de pensamiento se le darán bien los cursos que incluyan distintos exámenes, todos de importancia semejante, o que requieran la presentación de un trabajo que tenga tanto peso como la nota del examen final.

Para los individuos con un estilo de pensamiento «anárquico», las normas, los procedimientos y las líneas directrices son anatema. Los estudiantes con este estilo tienden a desenvolverse mejor cuando las tareas y las situaciones no están estructuradas, cuando no hay procedimientos claros a seguir o cuando los problemas que abordan son más

fácilmente solucionables mediante introspecciones positivas (insights) que representen un distanciamiento de las mentalidades establecidas.

Los niveles de auto-gobierno mental

El gobierno funciona a distintos niveles, a saber, federal, estatal, municipal, etc. En general, se pueden distinguir entre niveles más globales y niveles más locales. Correspondiéndose con estos dos niveles generales existen dos aspectos del auto-gobierno mental. Por ejemplo, una persona con un estilo de pensamiento «global» prefiere abordar cuestiones relativamente amplias y abstractas e ignorar los detalles o hacer al menos que otra persona se encargue de ellos. La persona «global» gusta de conceptualizar y trabajar en el mundo de las ideas.

El tipo «local» prefiere problemas más concretos que requieran un trabajo detallado y tiende a orientarse de forma pragmática. Estas personas disfrutan de las pequeñas cuestiones que las personas «globales» eluden, y gustan de trabajar en problemas que contengan muchos detalles.

El ámbito del autogobierno mental

De igual forma, los «auto-gobiernos» mentales han de abordar temas internos y externos. Las personas con un estilo más «interno» tienden a ser introvertidas, orientarse a las tareas, reservadas, menos sensibles desde el punto de vista social, e interpersonalmente menos conscientes que las personas con un estilo «externo». En esencia, prefieren aplicar su inteligencia a cosas o ideas aisladamente de otras personas.

Las personas que son más «externas» tienden a ser extrovertidas, orientadas hacia la gente, más sensibles desde el punto de vista social e interpersonalmente más conscientes que las de estilo «interno». Les gusta trabajar con los demás y abordar problemas que o bien impliquen trabajar con otras personas o bien traten de otras personas. La experiencia de grupo o de aprendizaje cooperativo que les resulta tan desagradable a las personas de estilo interno, es precisamente aquella en la que más disfrutará la de estilo externo.

Importancia de los estilos en la programación de decisiones

¿En qué medida son los distintos estilos de auto-gobierno mental, anteriormente considerados, relevantes para establecer las decisiones que han de tomarse con respecto a los superdotados?. Si nos proponemos aprovechar los estilos de pensamiento de los estudiantes, hemos de tomar en consideración estos distintos estilos a la hora de programar y planificar.

Aceleración frente a Enriquecimiento

Con respecto a las funciones del auto-gobierno mental, la escolarización típica supone claramente una ventaja para el niño con un estilo ejecutivo. El curriculum estructura básicamente lo que el niño habrá de aprender y cómo habrá de hacerlo. El buen estudiante tradicional aprende rápidamente y bien lo que se le dice que aprenda. Este curriculum es ideal para el estilo ejecutivo. Un estudiante superdotado con un estilo de pensamiento ejecutivo prosperará en un curso de aceleración porque hará con más rapidez lo que mejor

hace, a saber, seguir la estructura impuesta por otra persona. Sin embargo, un estudiante con un estilo legislativo considerará el sistema de escolarización tradicional, como una estructura constrictora. Este estudiante quiere trabajar con sus propias ideas; por tanto, un alto nivel de enriquecimiento le permite hacer aquello a lo que mejor se ajusta personalmente.

En general, los individuos «legislativos» son, a menudo, los que más disfrutan siendo «productores» de conocimiento, mientras que los individuos «ejecutivos» se sentirán más a gusto siendo consumidores de conocimiento. La «aceleración» tiende a promover una mentalidad «consumista», mientras que el enriquecimiento tiende a promover una mentalidad de «productor». Una vez más, hemos de destacar, que decidir el tipo de curso más rentable para un estudiante, no es una cuestión de que sea «correcto» o «incorrecto», sino de para quién sea apropiado o no.

Identificación de los superdotados

¿En qué medida son adecuados los tests de inteligencia de elección múltiple como instrumentos tradicionales de identificación del superdotado?. La teoría de los estilos de pensamiento tiene implicaciones en lo que se refiere a la respuesta a esta pregunta. Con respecto a las funciones del auto-gobierno mental, el estilo «ejecutivo» será probablemente el más beneficiado del alto grado de estructuración existente en este tipo de tests, especialmente si el test hace hincapié principalmente en el recuerdo/memorización y en la comprensión directa: el test conlleva la estructura, y el estudiante trabaja dentro de ella.

Un estudiante «judicial» podrá, a pesar de todo, desenvolverse bien con los tests de elección múltiple si se acentúan más el enjuiciamiento y la evaluación, como partes de la selección de las respuestas. Pero un estudiante «legislativo» se sentirá quizás enormemente constreñido dentro de este formato de test, y es probable que no destaque en la resolución de los problemas. Este estudiante tendría resultados mejores si se considerara su rendimiento general en el conjunto de las tareas y producciones. Pero, al mismo tiempo, observemos que si bien esta nueva dirección en la evaluación resulta ideal para el estudiante «legislativo», no lo será en absoluto para el «ejecutivo». Estamos abocados a sustituir un error por otro, beneficiando a unos estudiantes en detrimento de otros. No hay, por tanto, ninguna forma de evaluación idónea para todos: se necesitan diferentes tipos de evaluación para acomodarse a los distintos estilos de pensamiento.

Las formas del auto-gobierno mental son también importantes para tomar decisiones en torno a la identificación. Un estudiante superdotado «monárquico» se desenvolverá bien en un test de elección múltiple, si asume esa tarea como algo prioritario. Un estudiante «oligárquico» también se desenvolverá bien en este tipo de pruebas siempre que el test no requiera la clasificación de complicadas prioridades, tal y como ocurre con diversas secciones o tipos de problemas a solucionar en un espacio de tiempo en los que uno tiene que decidir cómo distribuir sus recursos. También un estudiante superdotado «jerárquico» obtendrá aquí buenos resultados. Sin embargo, un superdotado «anárquico» estará en franca desventaja, lo mismo que le ocurre en la mayoría de los ámbitos estructurados impuestos por el sistema escolar. A este estudiante le iría mucho mejor si se le dejara crear su propio conjunto de «producciones», que variarían mucho del tipo que otros estudiantes podrían siquiera llegar a considerar.

Diferencia cuantitativa frente a cualitativa

¿La diferencia entre los estudiantes superdotados y sus compañeros es de tipo

cuantitativo o cualitativo?. Desde el punto de vista del presente análisis, la respuesta depende de lo que se denomina una «sinergia» entre tareas, capacidades y estilos.

Una tarea, una capacidad/habilidad y un estilo resultan «ajustados» cuando actúan conjuntamente o son compatibles para beneficio mutuo. Consideremos, por ejemplo, la tarea de redactar una pequeña narración para una clase de inglés. Este es un tipo de tarea que beneficiaría a aquellos que son creativamente inteligentes y tienen un estilo legislativo. Si la tarea fuera un ensayo crítico en lugar de una narración corta, entonces la capacidad analítica y un estilo «judicial» serían claves. Una persona cuyas habilidades y estilos se ajustan a una tarea, está en situación de desempeñar esa tarea cualitativamente mejor que una persona que sólo cuente con un «ajuste» en sus habilidades, en sus estilos, o en ninguno de ellos. Una persona que tenga que resolver un gran número de problemas de cálculo matemático, se beneficiaría de sus habilidades matemáticas y de un estilo ejecutivo y local. La ausencia, bien, de esas habilidades o de esos estilos haría que la tarea resultase más difícil y menos satisfactoria para el rendimiento. Evidentemente, no se requiere aquella «sinergia» para hacer una tarea o hacerla bien. Lo que aquí se afirma es que cuando ésta aparece, el rendimiento es cualitativamente mejor.

Los individuos más superdotados son probablemente aquellos que muestran un buen ajuste o «sinergia» entre sus habilidades y sus estilos de pensamiento. Tales personas abordan tareas que se ajustan bien a lo que ellos pueden hacer mejor. En otras palabras, les gusta hacer bien lo que hacen. Algunas personas muestran ese tipo de ajuste; otras no.

Aprendizaje individual frente a aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo es uno de los términos que más se ha usado y oído en el ámbito educativo desde hace ya tiempo. Sigue prevaleciendo en este contexto la idea de que las panaceas y los nuevos conceptos pueden reemplazar a las equilibradas y meditadas aproximaciones al proceso de la instrucción. Una importante aplicación del enfoque aquí defendido es que no existen las panaceas. Lo que resulta idóneo para un estudiante no tiene porqué ser lo mejor para otro y, por lo tanto, la educación ha de acomodarse de forma individualizadora.

Un estudiante con un estilo de pensamiento externo se adaptará fácil y convenientemente al aprendizaje cooperativo. Un estudiante con un estilo interno, sin embargo, puede hallar este mismo sistema molesto y contraproducente en lo que se refiere a su aprendizaje. Así pues, la cuestión no es si el aprendizaje cooperativo «funciona» bien con los estudiantes superdotados sino, más bien, para cuáles de ellos funciona mejor.

Evidentemente, no se puede pretender enseñar a la fuerza. Un estudiante con un estilo de pensamiento externo puede resultarle más fácil y beneficiarse del trabajo cooperativo. Un estudiante con un estilo de pensamiento interno podría encontrarse molesto incómodo con el aprendizaje cooperativo. Se trata, pues, de enseñar a los estudiantes a no limitarse a aprovechar sus estilos de pensamiento preferidos, sino a compensarlos y desarrollar aquellos que no lo sean.

Para acabar, queremos destacar que no hay respuestas «correctas» y únicas a la hora de programar la docencia de los niños superdotados. Los procedimientos ideales de identificación e instrucción han de tener en cuenta los distintos estilos de pensamiento de los estudiantes así como sus diferentes habilidades.

La lección que podemos extraer de todo esto es que debemos «recompensar» no sólo los estilos de pensamiento que creemos que resultan coyunturalmente «rentables» en

el presente, sino también aquellos otros que lo serán probablemente en el futuro. O dicho de otra forma, tal vez acabemos enseñando a nuestros estudiantes a desarrollar estilos de pensamiento que no les valgan a la larga. Por tanto, si no logramos comprender los estilos de pensamiento, seguiremos actuando con procedimientos que no sólo sean educativamente poco operativos, sino que podrían incluso resultar contraproducentes. Sin embargo, si consideramos los distintos estilos de pensamiento, podremos moldear nuestros procedimientos educativos de forma que se beneficien de ellos todos los estudiantes, tanto a corto como a largo plazo.

Para que los estudiantes se beneficien del hecho de ser superdotados, deben aprender no sólo a aprovechar sus estilos de pensamiento preferidos y a compensarlos con aquéllos que les son menos familiares, sino también a ser flexibles. Por tanto, sería de gran ayuda poder «medir» esos estilos de pensamiento y, de hecho, Sternberg ha desarrollado un instrumento a tal fin, que comentaremos más adelante en la parte dedicada al trabajo empírico. La educación debe fomentar la habilidad de los estudiantes para poder cambiar de un estilo de pensamiento a otro, según lo requieran las circunstancias. Esto significa que los profesores tienen también que recibir una formación y un entrenamiento en la utilización de los distintos estilos de pensamiento. Sólo en la medida en la que tomemos seriamente en cuenta tanto los estilos de pensamiento como las diversas habilidades, dentro del proceso instruccional, beneficiaremos a todos los estudiantes superdotados.

Estudio empírico

Una de las principales asunciones de la teoría del autogobierno mental es que los estilos no son «buenos» ni «malos»; sin embargo, sabemos que el éxito de una persona depende del ajuste o «sinergia» entre estilo y tipo de actividad y entre el estilo del profesor y el de sus alumnos. Basándose en este principio Sternberg realizó una primera investigación para comprobar si los estilos de los alumnos superdotados diferían de los estilos de sus compañeros no superdotados. Los estilos se evaluaron con el Inventario de Estilos y Tareas de Estilos para estudiantes.

Los datos procedentes de este estudio no mostraron una relación directa entre el Cociente Intelectual (CI) y estilos intelectuales. No se encontraron diferencias entre los superdotados y no superdotados en los resultados obtenidos del Inventario de Estilos para Estudiantes; sin embargo, en el test que exige realizar las tareas, los superdotados se manifestaron más legislativos, judiciales y liberales que los no superdotados, pero menos ejecutivos (Grigorenko y Sternberg, 1993b).

A la luz de los resultados obtenidos en los estudios comentados anteriormente, nos propusimos como objetivo general de este estudio empírico: a) adaptar el Inventario de Estilos Intelectuales para Alumnos de Sternberg; y b) establecer si se producen diferencias entre grupos de sujetos con distinto nivel de habilidad intelectual en cada uno de los estilos de pensamiento considerados. Este objetivo se concreta en las siguientes hipótesis:

1) No existen diferencias cuantitativas en sentido global en estilo intelectual entre los subgrupos de sujetos con distinta habilidad intelectual.

2) Existen diferencias cualitativas en estilo intelectual entre los sujetos con distinta habilidad intelectual, de forma que mientras los sujetos con mayores habilidades tienen unos estilos intelectuales, los sujetos con habilidades medias manifiestan una tendencia hacia otros estilos.

3) Los sujetos con altas habilidades intelectuales tienen un estilo más legislativo, judicial y global, que los sujetos con habilidades medias.

Metodología

Sujetos

La muestra de sujetos está constituida por 208 estudiantes de 6º y 7º de EGB. La muestra procede de una muestra mayor y se obtiene a partir de la clasificación resultante de la aplicación de dos pruebas de inteligencia: el test de factor «g» de Cattell, y el test de la inteligencia triárquica (Sternberg Triarchic Abilities Test, STAT, 1988).

De la clasificación resultante en ambas pruebas surgen los cuatro subgrupos siguientes que forman el total de la muestra: 1) Grupo 1, todos aquellos sujetos que obtienen una puntuación de CI mayor a 120 en ambas pruebas; 2) Grupo 2, una selección de sujetos que obtienen una puntuación de CI mayor de 120 en el factor «G» del test de Cattell, pero igual o menor a 120 en el test STAT de Sternberg; 3) Grupo 3, una selección de sujetos con una puntuación de CI mayor que 120 en el STAT, pero menor a 120 en el factor «G»; 4) Grupo 4, una selección de sujetos con una puntuación de CI menor que 120 en ambas pruebas.

Los sujetos del Grupo 1 son todos aquellos que son seleccionados por ambos tests a partir de la muestra global inicial de 2055 sujetos. Los sujetos de los Grupos 2, 3 y 4 se seleccionan al azar a partir del total de sujetos que se sitúan en cada una de las tres categorías anteriores.

Instrumentos y variables

Los instrumentos utilizados incluyen: a) prueba de inteligencia de factor «G» de Cattell, b) test de inteligencia triárquica (Sternberg Triarchic Abilities Test, STAT), que es un instrumento de evaluación de la capacidad intelectual que se encuentra en fase de elaboración (Galindo, Prieto y Rojo, 1995); c) Inventario de Estilos Intelectuales de alumnos, diseñado por Sternberg. Consta de 104 enunciados sobre distintas formas de abordar las tareas y el trabajo intelectual, a los que hay que responder en una escala numérica tipo Likert graduada de 1 a 7 puntos, según la medida en que se está de acuerdo con cada afirmación. Los 104 ítems de la escala total tratan de medir en qué grado se posee cada uno de los 13 tipos de estilos intelectuales (legislativo, ejecutivo, judicial, global, local, progresista, conservador, monárquico, oligárquico, anárquico, interno y externo), comentados exhaustivamente en el apartado anterior. Cada escala está compuesta por 8 ítems (Sternberg y Wagner, 1991).

Procedimiento

El procedimiento general seguido en la realización de esta investigación se desarrolla de acuerdo con el planteamiento general en dos fases: en la primera se procede a la aplicación y adaptación de la prueba de inteligencia STAT, la prueba de factor «g» de Cattell y el Inventario de Estilos Intelectuales. A partir de aquí se inicia la adaptación del STAT y el Inventario de Estilos Intelectuales para alumnos de Sternberg.

En la segunda fase se establece una clasificación de la muestra total de sujetos en 4 categorías, según se superen o no los puntos de corte establecidos en ambas pruebas

de nivel intelectual, aplicándose de nuevo una versión reducida del Inventario de Estilos Intelectuales. La aplicación se realiza durante el horario escolar en las clases de los alumnos.

Resultados

1. Adaptación del Inventario de Estilos Intelectuales para alumnos de Sternberg.

La adaptación requiere establecer unos requisitos básicos de fiabilidad y validez. El procedimiento ha consistido en traducir la prueba y adaptarla al castellano. Se ha seguido un procedimiento de refinamientos sucesivos de cada ítem mediante un sistema de jueces, y la aplicación del inventario a un reducido número de alumnos, de la misma edad a los que constituyen la muestra.

2. Fiabilidad

Un primer paso para hallar la fiabilidad consiste en calcular los índices de consistencia interna de cada una de las subescalas, tal y como éstas están definidas en el inventario original. Los valores de los distintos índices de consistencia interna (alfa de Cronbach), calculados sobre los ítems que conforman las escalas de acuerdo con la versión del autor de la prueba, manifiestan una variabilidad notable. Los valores del coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach se ofrecen en la tabla 1. En ésta quedan resumidos los resultados de estos análisis. La columna de la derecha indica las diferencias entre grupos de sujetos según habilidad intelectual; de forma que los números a la izquierda de la barra (/) representan el grupo o grupos con puntuaciones significativamente mayores que el grupo o grupos a la derecha de la misma.

FIABILIDAD DE LAS ESCALAS DE ESTILOS INTELECTUALES	
LEGISLATIVO	.71
EJECUTIVO	.70
JUDICIAL	.65
GLOBAL	.63
LOCAL	.42
PROGRESISTA	.70
CONSERVADOR	.68
JERARQUICO	.78
MONARQUICO	.42
OLIGARQUICO	.73
ANARQUICO	.42
INTROVERTIDO	.70
EXTROVERTIDO	.81

Tabla 1. Valor de los índices de fiabilidad obtenidos en cada una de las escalas de la versión original del cuestionario sobre estilos intelectuales en el total de la muestra.

Algunos de estos valores son moderados, especialmente los correspondientes a las subescalas Local (.42), Monárquico (.42) y Anárquico (.42). Por esta razón llevamos a cabo una depuración de las subescalas del inventario, eliminando aquellos ítemes que no contribuyen a la consistencia interna de cada subescala. Para ello, se tiene en cuenta el índice de consistencia interna de cada subescala, los índices de homogeneidad de cada ítem dentro de esa subescala, y el cambio en el índice de consistencia interna que resulta de la inclusión o eliminación de un ítem. A continuación se indican los elementos del inventario original que forman parte de las 13 subescalas, una vez depurado.

LEGISLATIVO	Ítemes: 4, 12, 21, 32, 59, 66, 71, 87
EJECUTIVO	Ítemes: 5, 15, 22, 24, 58, 63, 68, 104
JUDICIAL	Ítemes: 9, 38, 41, 48, 72, 90, 98
GLOBAL	Ítemes: 39, 52, 67, 77, 86, 101
LOCAL	Ítemes: 13, 49, 75, 102
PROGRESISTA	Ítemes: 56, 79, 89, 92, 93
CONSERVADOR	Ítemes: 20, 45, 51, 55, 65, 81
JERARQUICO	Ítemes: 10, 26, 31, 40, 50, 57, 61, 67
MONARQUICO	Ítemes: 6, 23, 74, 88, 94, 100
OLIGARQUICO	Ítemes: 18, 46, 54, 64, 83, 99, 103
ANARQUICO	Ítemes: 53, 73, 84, 96
INTROVERTIDO	Ítemes: 17, 60, 80, 82, 95
EXTROVERTIDO	Ítemes: 7, 62, 70, 76, 85, 91

Tabla 2. Elementos del inventario de estilos intelectuales en su versión reducida.

La tabla 3 ofrece los índices de fiabilidad de cada una de las escalas del Inventario de Estilos Intelectuales, obtenidos en la muestra con la que se trabaja en la segunda fase, en la versión reducida del inventario. Todas las escalas tienen unos índices de fiabilidad de consistencia interna entre moderados y altos. La escala con un valor menor sigue siendo la correspondiente al estilo anárquico.

FIABILIDAD DE LAS ESCALAS DE ESTILOS INTELECTUALES	
ESCALA	COEFICIENTE ALPHA DE CRONBACH
LEGISLATIVO	.79
EJECUTIVO	.79
JUDICIAL	.77
GLOBAL	.83
LOCAL	.63
PROGRESISTA	.74
CONSERVADOR	.86
JERARQUICO	.83
MONARQUICO	.68
OLIGARQUICO	.80
ANARQUICO	.56
INTROVERTIDO	.76
EXTROVERTIDO	.91

Tabla 3. Índice de fiabilidad de las escalas del inventario de Estilos Intelectuales, obtenidos a partir de la versión reducida en la muestra de alumnos empleada en la segunda fase.

3. Correlaciones

En este apartado se presentan las correlaciones entre las prueba de nivel intelectual y los estilos intelectuales, obtenidas en toda la muestra inicial de sujetos, por una parte, y las correlaciones obtenidas en la submuestra utilizada en la segunda fase con la versión reducida del cuestionario, por otra.

Un primer acercamiento al conocimiento de la capacidad intelectual consiste en examinar las relaciones que se establecen entre todas las medidas de la capacidad intelectual y los estilos intelectuales. El procedimiento más simple para ello es calcular los coeficientes de correlación entre el CI obtenido en el test de factor «g» de Cattell, el CI del STAT, y las distintas variables relativas a los estilos.

En la tabla 4 se ofrecen las correlaciones simples -r de Pearson-, entre las variables de estilos intelectuales y las de nivel intelectual en el total de la muestra. Tal como se había previsto, no existe apenas relación entre los CIs y los estilos intelectuales, a excepción hecha de la que se obtiene entre el CI del STAT y el estilo legislativo ($r = .13$), así como la que se produce entre el CI del factor «g» y el estilo anárquico ($r = .12$).

Aunque los índices alcancen la significación estadística debido al tamaño de la muestra, sus valores son muy bajos. Dentro del bloque de los **estilos de pensamiento** se producen bastantes relaciones significativas, así aparecen correlaciones negativas entre los estilos teóricamente contrapuestos como global-local ($r = -.04$), progresista-conservador ($r = -.15$), introvertido-extrovertido ($r = -.38$). El estilo legislativo aparece disociado del oligárquico ($r = .01$) y del extrovertido ($r = -.08$), mientras que está fuertemente asociado con el introvertido ($r = .51$). El estilo ejecutivo, que mantiene una relación baja con el legislativo ($r = .13$), mantiene una alta asociación con los estilos conservador ($r = .53$) y jerárquico ($r = .51$), mientras que no está asociado con el introvertido ($r = .05$) ni con el progresista ($r = .07$), al contrario de lo que sucede con el legislativo. El judicial es menos conservador ($r = .11$), global ($r = .02$) e introvertido ($r = .09$), apareciendo asociado por igual al legislativo ($r = .34$) que al ejecutivo ($r = .34$). El estilo global únicamente no mantiene relación significativa con el progresista ($r = .10$), mientras que el local tiene con todos los demás. En cuanto a los estilos progresista y conservador, el primero aparece como más legislativo ($r = .41$) que ejecutivo ($r = .07$) y más judicial ($r = .51$), lo contrario que el conservador que es más ejecutivo ($r = .53$) que legislativo ($r = .14$), y menos judicial ($r = .02$). Los estilos jerárquico, monárquico, oligárquico y anárquico están todos ellos relacionados entre si; destacándose que el estilo jerárquico está más relacionado con el ejecutivo ($r = .51$) que al legislativo ($r = .13$) y no lo está con el introvertido ($r = .05$); el estilo oligárquico tiene alta relación con el extrovertido ($r = .61$), mientras la tiene negativamente y de forma significativa con el introvertido ($r = -.22$), manifestando ausencia de relación con el legislativo ($r = .00$). Por otra parte, el introvertido aparece como más legislativo ($r = .51$) y menos ejecutivo ($r = .05$), jerárquico ($r = .05$) y oligárquico ($r = -.22$); mientras que al contrario, el extrovertido es más ejecutivo ($r = .35$), judicial ($r = .20$) y oligárquico ($r = .61$), así como menos legislativo ($r = -.04$). Podemos, por tanto, concluir que no existe una relación clara entre estilos de pensamiento y nivel intelectual, al menos en la población general, tal como se había supuesto en la hipótesis correspondiente, de acuerdo con la teoría de Sternberg.

	CIG	CIST	LEGISLA	EJECUTI	JUDICIA	GLOBAL
CIG	1.00					
CIST	.56**	1.00				
LEGIS	.06	.13*	1.00			
EJECU	.04	.04	.13*	1.00		
JUDIC	.04	.06	.34**	.34**	1.00	
GLOBA	-.08	-.01	.43**	.35**	.11	1.00
LOCAL	-.01	-.05	.13*	.30**	.31**	-.04
PROGR	.09	.07	.41**	.07	.51**	.10
CONSE	-.05	-.09	.14*	.53**	.02	.28**
JERAR	-.00	.01	.13*	.51**	.38**	.25**
MONAR	-.08	-.05	.25**	.27**	.13**	.43**
OLIGA	-.03**	-.05	.00	.29**	.23**	.30**
ANARQ	.12*	.05	.25**	.38**	.41**	.25**
INTRO	-.01	-.09	.51**	.05	.09	.15**
EXTRA	.06	.04	-.04	.35**	.20**	.18**
	LOCAL	PROGRES	CONSERV	JERARQU	MONARQU	OLIGARG
LOCAL	1.00					
PROGR	.24**	1.00				
CONSE	.22**	-.15**	1.00			
JERAR	.38**	.27**	.25**	1.00		
MONAR	.21**	.15**	.39**	.19**	1.00	
OLIGA	.20**	.18**	.13**	.39**	.20**	1.00
ANARQ	.33**	.24**	.17**	.19**	.22*	.24**
INTRO	.10	.21**	.20**	.05	.29**	-.22**
EXTRA	.11	.11*	.08	.17**	.10	.61**
	ANARQUI	INTROVE	EXTRAVE			
ANARQ	1.00					
INTRO	.06	1.00				
EXTRA	.27**	-.38**	1.00			
Signif:	* .01	** .001				

Tabla 4. Correlaciones entre los estilos intelectuales y el nivel intelectual en el total de la muestra.

4. Análisis diferenciales

Para llevar a cabo la prueba de la primera hipótesis sobre la existencia de diferencias cuantitativas entre los sujetos con diferente nivel intelectual en los estilos intelectuales tomados en conjunto se realiza un análisis de varianza siguiendo un diseño mixto entre-intra sujetos con medidas repetidas dentro de los sujetos, que en este caso las constituyen las puntuaciones en los diferentes estilos intelectuales. La variable entre está

definida por las puntuaciones que muestran en la variable estilos el grupo con puntuaciones mayores a 120 en ambas pruebas y todos los sujetos del grupo con unas puntuaciones menores a 120 en ambas pruebas.

Los resultados de este análisis evidencian que no se produce un efecto de la variable inteligencia ($F_{(1,720)} = .02$; $p = .91$). Lo que indica, que el grupo de altas habilidades no muestra puntuaciones significativamente diferentes al de habilidades medias en los estilos intelectuales tomados en su conjunto. Como se esperaba, se producen diferencias entre unos y otros estilos intelectuales ($F_{(12,8640)} = 400.41$; $p = .000$). Además, tal como se predijo, hay una interacción estadísticamente significativa entre el nivel de inteligencia y el tipo de estilo intelectual ($F_{(12,8640)} = 2.55$; $p = .002$).

Para esclarecer el significado de esta interacción y comprobar si existen diferencias significativas entre los grupos de sujetos clasificados según la habilidad intelectual, se realizan una serie de análisis de varianza en un sentido (oneway) con los cuatro grupos anteriores en cada una de las variables consideradas. Las diferencias entre pares de grupos se establecen mediante la *prueba de menor diferencia significativa* (LSD) de Fisher.

En la tabla 5 quedan resumidos los resultados de los análisis en los que aparecen diferencias significativas entre grupos. La columna de la derecha indica las diferencias entre grupos de sujetos, de mayor a menor, según habilidad intelectual.

ESTILO	Razón F	Sig. F	Diferencias entre grupos
LEGISLATIVO	1.794	.149	1 / 4
JUDICIAL	3.039	.030	3, 2 / 4
LOCAL	2.368	.071	1 / 3, 4
PROGRESISTA	2.760	.043	3, 1, 2 / 4
INTROVERTIDO	1.619	.186	1 / 2

Tabla 5. Cuadro-resumen de los análisis de varianza y las diferencias entre grupos en cada uno de los estilos de pensamiento.

En la figura 1 se representan conjuntamente las puntuaciones medias alcanzadas por los cuatro grupos en cada uno de los estilos intelectuales. El asterico (*) que aparece junto a algunos estilos indica que en este estilo se producen diferencias significativas entre grupos.

Así se puede apreciar en el diagrama de barras de la figura 1 que la puntuación media del grupo 1 es superior en los estilos legislativo, local, progresista e introvertido; mientras que el grupo 3 manifiesta una puntuación mayor en los estilos judicial y progresista, y menor en el estilo local. El grupo 2 destaca en estilo judicial, mientras que posee un estilo menos introvertido. En la mayoría de los estilos en que se producen diferencias significativas entre los grupos, el grupo 4 es el que tiene una puntuación menor. En ningún caso aparece el grupo 4 con una puntuación significativamente mayor en cualquiera de los estilos, lo cual indica que las diferencias entre grupos son más cuantitativas que cualitativas, con los grupos de mayor habilidad sobresaliendo en determinados estilos intelectuales.

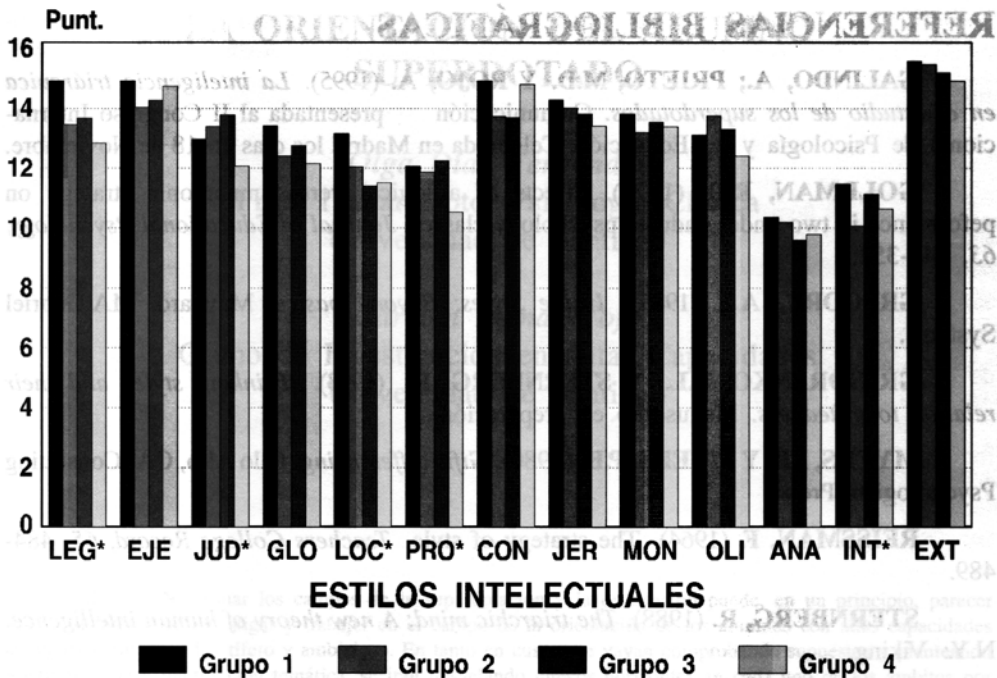


Figura 1. Diferencias en estilos

Discusión

Los resultados relativos a las diferencias entre los sujetos en estilos intelectuales están por lo general en consonancia con nuestras hipótesis. Tal como expresamos en la **primera hipótesis** no parecen existir diferencias cuantitativas de carácter global entre los grupos de sujetos de distinta habilidad intelectual.

Más bien, como apuntábamos en la **segunda hipótesis**, mientras los sujetos con habilidades mayores tienen tendencia hacia unos determinados estilos, los sujetos con habilidades medias manifiestan una tendencia hacia otros.

En todo caso parece que los sujetos con altas habilidades intelectuales tienen tendencia a poseer un estilo de pensamiento más legislativo, más judicial, más local, más progresista y más introvertido. Este resultado está parcialmente de acuerdo con la **tercera hipótesis**, que establece para los sujetos con altas habilidades un estilo más legislativo, judicial y global. En referencia al estilo local los sujetos de altas habilidades medidas por ambos tests (grupo 1) tienen una puntuación alta en este estilo; sin embargo, el grupo de sujetos con altas habilidades medidas por el STAT (grupo 3) es el que tiene el estilo menos local de todos los grupos. A su vez, este mismo grupo de sujetos con altas habilidades en el STAT es el que posee un estilo más global, aunque no sea estadísticamente significativo del resto de los grupos.

Así pues, los resultados manifiestan una tendencia clara de los sujetos con altas habilidades intelectuales relacionadas con el insight a ser más legislativos, más críticos (judiciales), y más globales a la hora de enfocar su pensamiento. Los sujetos con altas habilidades se caracterizan además por unos estilos de pensamiento más abiertos, flexibles y críticos a la vez.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GALINDO, A.; PRIETO, M.D. Y ROJO, A. (1995). *La inteligencia triárquica en el estudio de los superdotados.* Comunicación presentada al II Congreso Internacional de Psicología y Educación. Celebrada en Madrid los días 16-18 de Noviembre.

GOLDMAN, R.D. (1972). Effects of a logical versus mnemonic strategy on performance in two undergraduate psychology classes. *Journal of Educational Psychology*, 63, 347-352.

GREGORC, A.F. (1985). *Inside Styles: Beyond basics.* Maynard, MA:Gabriel Systems.

GRIGORENKO, E.L. Y STERNBERG, R. (1993). *Thinking styles and their relation to giftedness.* Manuscrito en preparación.

MYERS, I.B. Y MYERS, P.B. (1980). *Gifts differencing.* Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

REISSMAN, F. (1964). The strategy of style. *Teachers College Record*, 65, 484-489.

STERNBERG, R. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence.* N.Y.: Viking.

STERNBERG, R. Y WAGNER, R. (1991). *Mental Self-Government. Thinking Styles Inventory.* Manual. No publicado

STERNBERG, R. Y GRIGORENKO, E. (1993). Thinking styles and the gifted. *Roeper Review*, 16, 2, 122-130.

WITKIN, H.A.; OLTMAN, P.K.; RASKIN, E. Y KARP, S.A. (1971). *Embedded Figures, Test Children's Embedded Figures Test, Group Embedded Figures Test.* Manual. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.