

INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA ALTA CAPACIDAD INTELECTUAL

COORDINADORES:

Pablo Fernández Berrocal
Rafael Bisquerra Alzina



Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los

derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA ALTA CAPACIDAD INTELECTUAL

Carmen Ferrándiz García
Mercedes Ferrando Prieto
Álvaro Infantes-Paniagua
Rosa María Pons Parra



EDITORIAL
SÍNTESIS

Ilustración de cubierta: © Carmen Marín Cánovas

Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente, por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquier otro, sin la autorización previa por escrito de Editorial Síntesis, S. A.

© Carmen Ferrándiz García
Mercedes Ferrando Prieto
Álvaro Infantes-Paniagua
Rosa María Pons Parra

© EDITORIAL SÍNTESIS, S. A.
Vallehermoso, 34. 28015 Madrid
Teléfono 91 593 20 98
www.sintesis.com

ISBN: 978-84-1357-400-4
Depósito legal: M. 15.858-2025

Impreso en España - *Printed in Spain*

Índice

Introducción	9
1. Superdotación y altas capacidades	13
1.1. Altas capacidades intelectuales	14
1.1.1. <i>Percepción social, docente y familiar de la superdotación y el talento</i>	16
1.1.2. <i>La autopercepción en la superdotación y el talento</i>	19
1.1.3. <i>Características de las ACI</i>	21
1.1.4. <i>Alta capacidad, bajo rendimiento y doble excepcionalidad</i>	22
1.2. El origen del talento	24
1.2.1. <i>Casos</i>	24
1.2.2. <i>Modelos explicativos</i>	27
1.2.3. <i>La cifra del talento</i>	30
1.3. La superdotación en el contexto: influencia del ambiente	30
1.3.1. <i>Tipos de sociedad y trato a los superdotados: sistemas educativos</i>	31
1.3.2. <i>Expectativas familiares y personales</i>	34
1.3.3. <i>Amistades, compañeros y pertenencia</i>	35
1.4. Reflexión final	36
Preguntas de autoevaluación	37
2. Personalidad, identidad y autoconcepto en la alta capacidad intelectual	39
2.1. Aclaraciones conceptuales	39
2.1.1. <i>Personalidad</i>	39
2.1.2. <i>Autoconcepto</i>	41
2.1.3. <i>Identidad</i>	41
2.1.4. <i>La importancia de la personalidad, el autoconcepto y la identidad para la comprensión de la inteligencia emocional</i>	43
2.2. Personalidad en las ACI	44

2.2.1. <i>Semejanzas y diferencias en la personalidad de las ACI ..</i>	44
2.2.2. <i>Otras evidencias</i>	51
2.2.3. <i>Las ACI como un tipo de personalidad</i>	52
2.3. <i>Being gifted: autoconcepto e identidad de las personas con ACI ..</i>	53
2.3.1. <i>Autoconcepto y ACI</i>	53
2.3.2. <i>Identidad y ACI</i>	55
2.3.3. <i>El dilema de la elección forzosa</i>	56
2.4. <i>Reflexión final</i>	58
Preguntas de autoevaluación	59
3. <i>Inteligencia emocional en la superdotación y el talento</i>	61
3.1. <i>Desarrollo emocional y alta capacidad</i>	62
3.1.1. <i>Asincronía en la alta capacidad intelectual</i>	64
3.1.2. <i>Dabrowski y la desintegración positiva</i>	66
3.1.3. <i>Piechowski y la sobreexcitabilidad e intensidad emocional</i>	67
3.2. <i>Inteligencia emocional y superdotación emocional</i>	69
3.2.1. <i>El concepto de inteligencia emocional</i>	71
3.2.2. <i>Modelos de inteligencia emocional</i>	73
3.2.3. <i>Superdotación emocional</i>	77
3.3. <i>Inteligencia emocional y bienestar psicológico en la alta habilidad</i>	78
3.3.1. <i>Principales hallazgos sobre inteligencia emocional en la superdotación y el talento</i>	78
3.3.2. <i>Bienestar psicológico y alta habilidad</i>	82
3.4. <i>Reflexión final</i>	83
Preguntas de autoevaluación	84
4. <i>Relaciones sociales en la superdotación y el talento: familia, compañeros y amigos</i>	87
4.1. <i>Características de los superdotados que median su interacción con los demás</i>	88
4.1.1. <i>Altruismo y sentido moral</i>	88
4.1.2. <i>Preferencia por el trabajo autónomo</i>	90
4.1.3. <i>Perfeccionismo</i>	90
4.1.4. <i>Sentido del humor</i>	92
4.1.5. <i>Soledad</i>	94
4.2. <i>Ajuste social en distintos contextos</i>	95
4.2.1. <i>Familia</i>	96
4.2.2. <i>Compañeros y amigos</i>	99
4.3. <i>Reflexión final</i>	104
Preguntas de autoevaluación	105

5. El currículo afectivo y el aprendizaje socioemocional en el desarrollo del talento	107
5.1. La necesidad de atender la dimensión socioafectiva en las altas capacidades intelectuales	108
5.1.1. <i>Eficacia de las distintas respuestas educativas en los componentes socioemocionales de los alumnos con talento</i>	111
5.1.2. <i>La importancia de las habilidades psicosociales en el desarrollo del talento</i>	113
5.2. El currículo afectivo en las altas capacidades intelectuales	115
5.2.1. <i>Estrategias y componentes para desarrollar el currículo afectivo</i>	119
5.2.2. <i>Programas de currículo afectivo para estudiantes con ACI</i>	126
5.3. Programas para el desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes con superdotación y talento	128
5.3.1. <i>Programas de aprendizaje socioemocional (SEL) para estudiantes con talento</i>	128
5.4. Reflexión final	133
Preguntas de autoevaluación	134
6. Conclusiones	137
6.1. La alta capacidad	137
6.2. Elementos contextuales: familia y escuela	138
6.3. Desafíos socioemocionales que afectan a las personas con ACI y recomendaciones	142
6.4. Reflexión final	144
Solucionario	147
Bibliografía	149

2

Personalidad, identidad y autoconcepto en la alta capacidad intelectual

En el capítulo anterior se abordaba la alta capacidad de forma general, así como sus términos asociados (por ejemplo, alta habilidad, superdotación, talento, etc.), cómo son las personas con ACI y cómo se perciben a sí mismas. En este capítulo, se concretan los dos últimos puntos en términos de personalidad (cómo son las personas con ACI) y de autoconcepto e identidad (cómo se perciben a sí mismos y con respecto a los demás), pues son cuestiones esenciales para comprender mejor el desarrollo de la inteligencia emocional (IE) en la superdotación.

2.1. Aclaraciones conceptuales

La personalidad, el autoconcepto y la identidad son constructos psicológicos que están presentes en cualquier persona, independientemente de que muestre o no ACI. La clave del presente capítulo está en conocer si existen ciertas configuraciones de estos constructos que, de alguna forma, estén específicamente vinculadas a las ACI. O dicho de otra manera: ¿difieren las personas con ACI en términos de personalidad, autoconcepto e identidad con respecto a las personas normotípicas?

2.1.1. Personalidad

Comenzando por la personalidad, según la definición más actualizada de la American Psychological Association (APA, 2024b), esta puede definirse como una “configuración duradera de características y comportamientos que comprende la adaptación única de un individuo a la vida, incluidos los rasgos principales, los intereses, los impulsos, los valores, el autoconcepto, las capacidades y los patrones

emocionales. Generalmente, se considera que la personalidad es una integración o totalidad compleja y dinámica conformada por muchas fuerzas, entre las que se incluyen las tendencias hereditarias y constitucionales; la maduración física; la formación temprana; la identificación con personas y grupos significativos; los valores y roles condicionados culturalmente; y las experiencias y relaciones críticas” (traducción propia).

Existen diferentes modelos que abordan la estructura y el desarrollo de la personalidad. Un conocido modelo de personalidad es el de Myers-Briggs (Myers, 1962), que se basa en el trabajo de Jung y que considera la personalidad como la combinación de cuatro dimensiones: E/I (extraversión/introversión), S/N (sensación/intuición), T/F (pensamiento, del inglés *thinking*/sentimiento o *feeling*), y J/P (juicio/percepción), lo que da lugar a un total de dieciséis posibles combinaciones. No obstante, este enfoque sobre la personalidad ha sido ampliamente criticado durante los últimos cuarenta años, principalmente, por cuestiones relacionadas con la menor fiabilidad del instrumento de medida que utiliza el modelo, con respecto a otros test de evaluación de la personalidad, así como por la teoría de base de la que parte, o por el hecho de que se centra más en la medida de “tipos” en lugar de rasgos de variables continuas (Furnham, 2022).

Actualmente, el modelo con mayor aceptación y validez científica en el campo de la psicología (Rinn, 2020) es el modelo de los cinco grandes (del inglés *big five*) propuesto por McCrae y Costa (1987), y que concibe la personalidad como la disposición de la persona entre los extremos de cinco continuos: extraversión (en oposición a la introversión), amabilidad (en oposición a la hostilidad), meticulosidad, escrupulosidad o conciencia (en oposición a la negligencia), neuroticismo (en oposición a la estabilidad emocional) y apertura a la experiencia (en oposición a la resistencia a lo novedoso o conservadurismo). Por tanto, bajo este modelo, la personalidad se determina en distintas configuraciones según el lugar que cada persona ocupe en cada uno de los cinco continuos. Para algunos autores (Block, 1971, en Mammadov, 2023), esta propuesta implica que pueden darse combinaciones relativamente comunes entre individuos; como, por ejemplo, los denominados *averages* o “promedios”, que presentan valores medios para cada uno de los continuos de los cinco rasgos de personalidad, o los “resilientes”, caracterizados por tener niveles bajos en neuroticismo y altos en el resto de rasgos (por ejemplo, mayor extraversión, escrupulosidad, amabilidad y apertura a la experiencia). Este enfoque se abordará con mayor detenimiento en el apartado 3 de este capítulo.

Existen otros modelos derivados, como el modelo piramidal, que propone la existencia de dos factores de orden superior (estabilidad y plasticidad, o los dos grandes; DeYoung *et al.*, 2002), así como otros que proponen un factor único o factor general de la personalidad (Van der Linden *et al.*, 2017), aunque el modelo de los cinco grandes sigue siendo el que cuenta con mayor aceptación. Todos coinciden en que la personalidad contribuye a determinar el comportamiento.

2.1.2. Autoconcepto

La APA (2024c) define el autoconcepto como la descripción o la evaluación que una persona hace de sí misma, incluyendo características psicológicas y físicas, cualidades, habilidades, roles, etc. Además, las diferentes dimensiones del autoconcepto contribuyen al sentido de la identidad individual a lo largo del tiempo. El autoconcepto puede influir en el juicio, el estado de ánimo y los patrones de conducta sin que necesariamente la persona sea plenamente consciente del mismo.

A pesar de la existencia de diferentes modelos de autoconcepto, el más aceptado dentro del mundo educativo es el modelo de Shavelson *et al.* (1976). Este modelo propone que el autoconcepto es un constructo organizado, es decir, las vivencias y pensamientos de una persona sobre sí misma se pueden clasificar en categorías diferentes determinadas por su cultura particular. Por tanto, a medida que la persona crece y acumula experiencias, se hace más complejo. Lo anterior también implica que es multifacético y sigue una estructura jerárquica, con el autoconcepto global en la cúspide de la jerarquía y las categorías más específicas (como el autoconcepto académico o el físico) ocupando puestos inferiores y, a su vez, más fáciles de modificar que las generales. Por último, el autoconcepto es evaluativo, es decir, se puede valorar según estándares absolutos y relativos y se puede diferenciar de otros constructos relacionados (como la personalidad).

Las principales categorías que se han abordado en la investigación son la académica, emocional, física y social, que, a su vez, se componen de dimensiones más concretas. Por ejemplo, el autoconcepto académico se compone del matemático y el verbal, principalmente, mientras que el autoconcepto físico se puede dividir en apariencia física y competencia deportiva.

Debe destacarse que existe una distinción teórica entre autoconcepto global y autoestima, entendido el primero como la imagen que una persona tiene de sí misma, y la segunda como la valoración afectiva que la persona hace de dicha imagen (Oyserman *et al.*, 2012). Sin embargo, como ya comentaban hace casi cincuenta años Shavelson *et al.* (1976), es complicado hallar esta diferencia entre ambos constructos a nivel práctico o empírico, puesto que la medición del autoconcepto (generalmente a través de cuestionarios) ya implica una valoración. Por ello, generalmente autoconcepto global y autoestima se entienden en múltiples ocasiones como constructos equivalentes o similares, y esa es la tendencia en las últimas revisiones y metaanálisis, que consideran alguno de estos constructos (por ejemplo, Biddle *et al.*, 2019; Orth *et al.*, 2021).

2.1.3. Identidad

Otro constructo de interés en el presente capítulo es el de la identidad. Tal y como indican Dixson y Worrell (2019), cuando se aborda este concepto desde la inves-

tigación centrada en el alumnado con ACI, normalmente se tiende a hablar de dos cuestiones principales: la identidad personal y la identidad social. La primera se puede entender como “el sentido de sí mismo que tiene un individuo definido por (a) un conjunto de características físicas, psicológicas e interpersonales que no comparte totalmente con ninguna otra persona, y (b) una serie de afiliaciones (por ejemplo, etnia) y roles sociales. La identidad implica un sentido de continuidad, o la sensación de que uno es la misma persona hoy que ayer o el año pasado (a pesar de los cambios físicos o de otro tipo). Este sentimiento se deriva de las sensaciones corporales, la imagen corporal y la sensación de que los recuerdos, objetivos, valores, expectativas y creencias pertenecen a uno mismo” (traducción propia)(APA, 2024a). La segunda, la llamada “identidad social” o “identidad de grupo”, a la que Dixson y Worrell (2019) hacen referencia, es “la parte de la identidad que se deriva de la pertenencia a grupos o categorías sociales, que van desde la familia hasta la nacionalidad o la raza” (traducción propia) (APA, 2024d).

Existen diferentes modelos explicativos del desarrollo de la identidad de una persona, como el modelo de estatus de la identidad de Marcia (1987; en Dixson y Worrell, 2019), que define cuatro estados posibles:

- a) Estado difuso (bajo nivel de exploración de identidad y bajo compromiso con ninguna identidad).
- b) Estado de ejecución (bajo nivel de autoexploración y alto de compromiso).
- c) Estado de moratoria (alto nivel de autoexploración y bajo compromiso).
- d) Estado de logro (alto nivel de autoexploración y compromiso).

No obstante, algunos autores han propuesto como más apropiado el modelo de Cass (1979, 1984; en Baudson y Ziemas, 2016), elaborado como modelo explicativo del desarrollo de la identidad en personas pertenecientes a minorías. Este modelo parte de las percepciones que una persona tiene de sí misma y de los demás como un miembro “normal” de la mayoría. A partir de ahí, su identidad se va desarrollando siguiendo seis etapas principales en las que al principio la incertidumbre y la incongruencia tienen un mayor protagonismo para pasar a un mayor ajuste psicosocial y un afrontamiento adaptativo al final del proceso:

1. Confusión: la persona se da cuenta de que realmente podría ser un miembro de una minoría.
2. Comparación: se siente diferente y alienado.
3. Tolerancia: se acepta la condición de minoría mientras se mantiene una identidad pública de pertenencia a la mayoría.
4. Aceptación: aumenta la aceptación de formar parte de una minoría, aunque no se comparte si no se considera pertinente.
5. Orgullo: la pertenencia a la minoría es extremadamente valorada en detrimento de la mayoría.

6. Integración: congruencia armoniosa de los sentimientos y comportamientos del individuo y su identidad minoritaria.

En el campo de las ACI, la identidad apenas ha sido abordada (Dixson y Worrell, 2019). Hasta la fecha, sobre todo, se cuenta con estudios sobre cómo la identidad cultural (por ejemplo, Worrell, 2007) o de género (por ejemplo, Lo *et al.*, 2022) coexiste con la excepcionalidad de presentar ACI. No obstante, en esta línea, se incluye la hipótesis del “dilema de la elección forzosa” (Gross, 1989), que se desarrollará más adelante y que propone una interesante línea de investigación dentro del campo de las autopercepciones entre las personas con ACI.

2.1.4. La importancia de la personalidad, el autoconcepto y la identidad para la comprensión de la inteligencia emocional

El constructo de IE se aborda de manera más profunda en el capítulo 3; no obstante, para comprender algunas de las cuestiones que se plantean en el presente capítulo, simplemente es necesario indicar que existen dos principales modelos de IE: aquellos que abordan la IE como un conjunto de habilidades (modelos de habilidad) y aquellos que abordan la IE como un conjunto de rasgos propios de cada individuo (modelos de rasgo; Rivers *et al.*, 2020). Desde la conceptualización de los modelos de rasgo, la IE se ha vinculado con ciertas características de la personalidad que son importantes para la misma. Por ejemplo, en el modelo de rasgo de Petrides y Furnham (2001; 2003), se incluyen características propias de la personalidad, como el optimismo, la empatía, la asertividad o la adaptabilidad. De hecho, según Petrides *et al.* (2016), la IE rasgo consiste en una representación comprensiva de los aspectos afectivos de la personalidad que se halla en los niveles más bajos de la jerarquía de los rasgos de personalidad, y muestra correlaciones con dimensiones de la personalidad de mayor orden. Incluso aquellos modelos que consideran la existencia de un único factor de personalidad, entendido generalmente como una tendencia a la conducta socialmente deseable (aunque no es completamente descartable que también refleje un sesgo por deseabilidad social en las respuestas ante los diferentes test), han sido comparados con diferentes mediciones de la IE. Un metaanálisis en esta línea (Van der Linden *et al.*, 2017) demostró que existe una alta correlación entre dicho factor único de la personalidad y la IE rasgo (alrededor de 0,85, considerando que el máximo es 1), mientras que la correlación con los modelos de habilidad es más pequeña (en torno al 0,28).

Además, la autoestima y, por tanto, el autoconcepto (al menos considerado en su dimensión global) son también elementos centrales dentro de la IE. Muestra de ello es que se incluyen como elementos pertenecientes a los modelos mixtos o de rasgo de la IE (Bar-On, 2006; Petrides y Furnham, 2001).

Por último, el desarrollo de una identidad definida se asocia a unos menores niveles de depresión, de estrés o de soledad, así como a una mayor felicidad, autoestima y satisfacción con la vida, incluso con mejores estrategias de afrontamiento (Baudson y Ziemes, 2016). Por tanto, la identidad de alumnado con ACI, entendida como parte de su propia imagen, también puede ser un elemento importante para considerar junto con la IE.

2.2. Personalidad en las ACI

Como se indica en el punto 2.1.1, la personalidad es un constructo psicológico que se ha concebido bajo el paraguas de diferentes modelos; sin embargo, en el mundo de las ACI, hay dos modelos que han sido especialmente seguidos (Rinn, 2020): la teoría de la desintegración positiva de Dabrowski (1967) y la teoría de los cinco grandes (McCrae y Costa, 1987).

La teoría de la desintegración positiva (Dabrowski, 1967) se centra principalmente en el desarrollo de la personalidad de un individuo y propone que las estructuras de personalidad de nivel superior reemplazan a las de nivel inferior mediante procesos desintegradores que contribuyen al desarrollo de la persona (Ackerman, 2009). El proceso se desarrolla en cinco niveles a lo largo de un continuo, desde el egocentrismo hasta el altruismo. Buena parte del éxito de esta teoría dentro del mundo de las ACI se debe a que en ella se introducen las “sobreexcitabilidades”, entendidas como unas tendencias innatas para responder a estímulos internos y externos de forma intensa (Piechowski y Colangelo, 1984), y existen diferentes tipos: intelectual, emocional, imaginativa, psicomotriz y sensorial. A pesar de ser una visión muy conocida dentro del mundo de las ACI, no está exenta de críticas (ver Rinn, 2020). Esta teoría se desarrolla en mayor profundidad en el apartado 3.1 del siguiente capítulo, puesto que, a pesar de concebirse como una teoría del desarrollo de la personalidad, su principal contribución en el mundo de las ACI se halla en el desarrollo socioemocional.

Los siguientes subapartados se centrarán principalmente en la evidencia existente bajo el modelo de los cinco grandes, aunque se complementará con algunos estudios que también han abordado la personalidad en las ACI desde el modelo de Myers-Briggs.

2.2.1. Semejanzas y diferencias en la personalidad de las ACI

A lo largo de las últimas décadas, se han llevado a cabo diferentes estudios que analizan las diferencias en la personalidad de las personas con ACI. Los resultados pueden ser contradictorios a veces. Ello ha llevado a realizar metaanálisis de las investigaciones previas con el objetivo de condensar la información de la investi-

gación realizada hasta ahora, y a su vez analizar posibles factores que puedan estar influyendo en los resultados. En los últimos años se han publicado principalmente dos estudios de revisión que se han centrado en conocer las posibles diferencias en cuanto a la personalidad de los individuos con ACI con respecto a aquellos que no presentan superdotación (Ogurlu y Özbey, 2022; Peperkorn y Wegner, 2020).

La revisión sistemática de Peperkorn y Wegner (2020) se centró principalmente en niños y adolescentes entre los seis y los dieciocho años, aunque la mayoría de los cuarenta estudios que se revisaron se centraban en edades en torno a los doce años. Estos autores hallaron principalmente dos diferencias claras. Por un lado, prácticamente todos los estudios encontraron que el alumnado con ACI puntuó significativamente más bajo en las escalas de neuroticismo, un rasgo que se medía generalmente utilizando escalas de ansiedad, inseguridades o vulnerabilidades cognitivas. Por otro lado, la mayoría de los resultados indicaron que aquellas personas con ACI presentaban mayores niveles de apertura a la experiencia, es decir, que se mostraban más imaginativos, creativos e interesados en nuevas experiencias e ideas, así como poco tendentes a ser conservadores. No se hallaron diferencias en el rasgo de amabilidad, y tampoco una evidencia que mostrara claras diferencias a favor de uno u otro grupo en cuanto a la minuciosidad o escrupulosidad. Por último, tan solo un estudio mostró valores menores de extraversión entre el grupo de ACI; en el resto no se hallaron diferencias significativas.

Por su parte, en el metaanálisis de Ogurlu y Özbey (2022), basado en trece estudios con muestras de estudiantes pertenecientes a distintos niveles educativos hasta la educación secundaria, solo se encontraron diferencias significativas en el factor de apertura a la experiencia, con un tamaño del efecto medio ($g = 0,473$) a favor de aquellos que presentaban ACI. No se confirmaron diferencias significativas entre ambas poblaciones en ninguno de los cuatro rasgos restantes. A pesar de ello, se comprobó que existía una gran heterogeneidad entre los estudios incluidos para cada variable; sin embargo, esta variabilidad no pudo ser explicada por ninguna de las variables abordadas como posibles moderadoras, que en este caso fueron el género, la edad, la localización de los estudios, así como el método empleado para identificar a los estudiantes con ACI.

Parece claro, por tanto, que, desde el punto de vista de los cinco grandes, el rasgo que más destaca entre las personas con ACI es el de apertura a la experiencia. Se trata de un hecho que no es de extrañar puesto que está en línea con la numerosa evidencia que demuestra que la apertura es el factor que mayores correlaciones presenta con la inteligencia (DeYoung, 2019). No solo eso, otra revisión llevada a cabo por Puryear *et al.* (2017) también demostró que la creatividad está positivamente relacionada con los rasgos de apertura a la experiencia y de extraversión; especialmente con la primera, aunque la variabilidad encontrada según la forma de considerar la creatividad parece influir notablemente en estas relaciones; concretamente las medidas de autoinforme o de producción presentaban mayores asociaciones que las de ideación o de evaluación externa.

Las comparativas anteriores muestran un análisis de las diferencias entre población superdotada y no superdotada desde un enfoque centrado en las variables. Sin embargo, siguiendo las propuestas más actuales por las que abogan algunos investigadores (ver Rinn, 2023), conviene complementar esta visión con un enfoque centrado en la persona. Estos estudios centrados en el individuo permiten generar “perfiles” reconocibles en función de la distribución de cada uno de los cinco rasgos de personalidad.

Dentro de esta línea, que se conoce como “enfoque tipológico” (Mammadov, 2023), podrían incluirse dos importantes trabajos que, si bien no se centran exclusivamente en la personalidad, sientan las bases para esta área de estudio. En primer lugar, está el trabajo de Roeper (1982), en el que la autora, basándose únicamente en los enfoques que los estudiantes tienen para lidiar con sus emociones (por ejemplo, cómo desarrollan los estilos de afrontamiento y las formas en las que experimentan y expresan sentimientos), establece cinco tipos de estudiantes con ACI: *a)* el perfeccionista, *b)* el niño/adulto, *c)* el ganador de la competición, *d)* el autocrítico, y *e)* el niño bien integrado. Partiendo del anterior trabajo, Betts y Neihart (1988) publican una propuesta más amplia, basándose en la premisa de que, hasta el momento, las tipologías sobre las personas con ACI principalmente se centraban en capacidades, talentos o intereses. De esta manera, propusieron seis perfiles teóricos generales en los que podrían englobarse los estudiantes con ACI en términos de comportamiento, sentimientos y necesidades. Estos perfiles fueron:

- *Tipo I “el exitoso”*: aquel que consigue destacar en rendimiento, no presenta problemas de comportamiento y “ha aprendido a funcionar” tanto dentro del colegio como fuera del mismo; pero que, sin embargo, son dependientes de profesores y padres, y pueden llegar a presentar bajo rendimiento en la edad adulta (las autoras comentan que en torno al 90% de los estudiantes con ACI identificados en programas escolares presentarían este perfil).
- *Tipo II “el retador”*: generalmente posee un perfil más creativo que es difícil de identificar por centros o expertos que no tengan un mínimo bagaje, y suele cuestionar la autoridad y retar tanto a docentes como a compañeros. Además, tiene problemas de autoestima y podría presentar riesgo de abandono durante la educación secundaria.
- *Tipo III “el underground”*: las autoras lo identifican con estudiantes, principalmente de género femenino, cuya necesidad de pertenencia al grupo se incrementa abruptamente durante los últimos cursos de educación primaria y los primeros de educación secundaria, perdiendo aparentemente su anterior gran interés en lo académico y creativo de forma radical para encajar en el grupo. Suelen sentir inseguridad y ansiedad.
- *Tipo IV “el que abandona”*: se muestran enfadados tanto con los adultos como consigo mismos como consecuencia de un abandono y una sensación de rechazo por parte del sistema, que ha fallado a la hora de atender sus

necesidades. Generalmente, se suelen identificar en la adolescencia tardía y rara vez reciben el apoyo necesario. Suelen presentar abandono escolar a partir de secundaria, aunque a veces presentan una desvinculación mental y emocional tiempo antes.

- *Tipo V “el doblemente etiquetado”*: coincidiría con aquellos conocidos como “doblemente excepcionales”, es decir, que presentan, además de las ACI, alguna dificultad de aprendizaje, mental o físico. Las autoras comentan que su identificación se pasa por alto en la mayoría de los casos, y suelen atenderse únicamente sus obstáculos sin trabajar sus talentos. Además, pueden presentar dificultades para completar las tareas y parecer confusos ante su incapacidad. A veces se muestran estresados, frustrados, rechazados, abandonados o aislados, y se niegan a realizar actividades que consideran difíciles.
- *Tipo VI “el aprendiz autónomo”*: se trata de un perfil parecido al tipo I, ya que también “han aprendido a funcionar” dentro del sistema, sin embargo, tienen sus propias metas y consiguen generar el cambio suficiente como para lograrlas. Literalmente, las autoras comentan que no trabajan para el sistema, sino que hacen que el sistema trabaje para ellos. Presentan un buen autoconcepto, al tener sus necesidades cubiertas, y tienen un fuerte sentido del poder. Rara vez se suele mostrar este estilo durante los primeros años, aunque algunos adultos podrían percibirlo (especialmente en casa).

Ni los perfiles de Roeper (1982) ni los de Betts y Neihart (1988), posteriormente actualizados como el *exitoso*, el *creativo*, el *underground*, el *estudiante en riesgo*, el *doble/multiexcepcional* y el *aprendiz autónomo* (Neihart y Betts, 2010; en Wellisch y Brown, 2013), se basan específicamente en la evidencia como fruto de la investigación, sino en una suerte de conocimiento práctico adquirido hasta el momento por las autoras (Wellisch y Brown, 2013).

Afortunadamente, la investigación ha avanzado en este asunto y a día de hoy encontramos evidencias más recientes. Sin ir más lejos, la mencionada revisión de Peperkorn y Wegner (2020) concluyó que la distribución de los tipos de personalidad no difería significativamente entre los grupos de personas con ACI y personas no superdotadas. Estos autores destacan los estudios de Cross *et al.* (2006; 2007; 2008), quienes pudieron comprobar que los perfiles de personalidad en la superdotación presentaban una distribución uniforme en la dimensión extraversión-introversión. Para el resto de rasgos, las personas con ACI tendían a orientarse más hacia el pensamiento que hacia el sentimiento, y preferían la intuición a la sensación, así como la percepción respecto al juicio. Siguiendo la nomenclatura propuesta para el test basado en el modelo Myers-Briggs, el perfil más común fue ENFP (extraversión, intuición o pensamiento más abstracto, capacidad de comprensión de los sentimientos, y percepción o apertura de mente), con un 14,6% entre los adolescentes superdotados (Cross *et al.*, 2007; en Peperkorn y Wagner, 2020).

En este enfoque tipológico en personas con ACI, son también muy interesantes los trabajos de Mammadov (2021; 2023). Este autor se basó en la propuesta de Block (1971), quien definió principalmente tres perfiles de personalidad en población general: *a) resilientes*, que puntúan relativamente alto en apertura, conciencia, extraversión y amabilidad, y bajo en neuroticismo; *b) sobrecontroladores*, con altas puntuaciones en neuroticismo, de medias a altas en conciencia y bajas en extraversión; y *c) infracontroladores*: con puntuaciones bajas en todos los rasgos, sobre todo en conciencia y amabilidad, salvo en neuroticismo. Estos perfiles posteriormente fueron total o parcialmente replicados en la investigación, tal y como se indica en el cuadro 2.1.

CUADRO 2.1. *Perfiles de personalidad y características bajo el modelo de los cinco grandes*

<i>Perfil</i>	<i>Estudio</i>	<i>Extraversión</i>	<i>Amabilidad</i>	<i>Neuroticismo</i>	<i>Conciencia</i>	<i>Apertura a la experiencia</i>
Resilientes	Block (1971); Mammadov (2021; 2023)	↑	↑		↑	↑
Sobrecontroladores	Block (1971)	↓		↑	↔	
	Mammadov (2023)		↓	↑		
Infracontroladores	Block (1971)	↓	↓↓		↓↓	↓
Promedios	Mammadov (2021; 2023)	↔	↔	↔	↔	↔
Flexibles	Mammadov (2021)	↑	↔	↔	↔	↑
Introversos, calmados y relajados	Mammadov (2023)	↓		↓	↓	

Nota: ↓ bajas puntuaciones; ↑ altas puntuaciones; ↔ puntuaciones medias; ↓↓ muy bajas puntuaciones.

De esta manera, Mammadov (2021) identificó en 168 adolescentes con ACI tres perfiles principalmente: los ya mencionados *resilientes*, *promedios*, que presentaron niveles medios en la mayoría de los rasgos, y *flexibles*, que se caracterizaban por altos niveles de apertura a la experiencia y extraversión, con niveles

medios en el resto. Como se puede comprobar, ninguno de los perfiles emergentes se asemejaba a la personalidad inadaptada (por ejemplo, elevado neuroticismo, menor amabilidad y alta inestabilidad emocional), siendo el más común el perfil *promedio* seguido del *resiliente*.

Más adelante, Mammadov (2023) identificó otros perfiles en otra muestra de 235 adolescentes de catorce a diecinueve años, que habían sido identificados con ACI mediante pruebas de capacidad intelectual, rendimiento académico, creatividad y motivación. En este caso, los perfiles identificados fueron: *sobrecontroladores*, con puntuaciones altas en neuroticismo y bajas en amabilidad; *introvertidos calmados y relajados*, con puntuaciones bajas en neuroticismo, conciencia y extraversión; además de los ya conocidos *resilientes* y *promedios*. En este caso, más de la mitad de los estudiantes de esta muestra se encontraban dentro del grupo de los resilientes, seguidos de los *promedios*. Los grupos con menor prevalencia fueron el de los *sobrecontroladores* (13%) y el de los *introvertidos calmados y relajados* (4,25%). Nuevamente, se vuelve a corroborar que entre esta población es más común encontrar perfiles con rasgos más favorables, si se compara con muestras de población normotípica, en las que los perfiles *promedios* son los más comunes.

Ahora bien, a la hora de realizar una comparativa directa entre personas con ACI y no superdotadas, el trabajo de Rinn *et al.* (2019) es muy ilustrativo (ver cuadro 2.2). En este, los autores exploraron la personalidad de 357 estudiantes universitarios de dieciocho a cuarenta y siete años, con y sin ACI, incluyendo en los perfiles el autoconcepto académico y si mostraban algún tipo de perfeccionismo (según el modelo de Flett y Hewitt, 1992). Los resultados ofrecieron cuatro perfiles: *a) inseguros y desorganizados*, bajos niveles de amabilidad, apertura, extraversión, conciencia, estabilidad emocional (alto neuroticismo) y autoconcepto académico, y un perfeccionismo socialmente prescrito (es decir, la percepción de altos estándares impuestos por los demás); *b) introvertidos y motivados*, bajos niveles de extraversión y estabilidad emocional, mayor amabilidad y altos niveles de apertura, conciencia, autoconcepto académico, perfeccionismo autoorientado (es decir, la demanda de altos estándares por parte de una persona hacia sí misma, sin considerar la visión de terceros) y perfeccionismo socialmente prescrito; *c) relajados y socialmente centrados*, con los más bajos niveles de conciencia y perfeccionismo autoorientado y socialmente prescrito, menor amabilidad, apertura y autoconcepto académico, y alta extraversión y estabilidad emocional; y *d) extravertidos y motivados*; con un bajo nivel de perfeccionismo socialmente prescrito, mayor conciencia, estabilidad emocional, apertura, autoconcepto académico y perfeccionismo autoorientado, y muy altos niveles de extraversión y amabilidad. Los resultados mostraron que entre estudiantes con ACI y no superdotados hubo diferencias en la prevalencia de los dos primeros perfiles, con una mayor prevalencia de no superdotados entre aquellos con un perfil *inseguro y desorganizado* y una mayor presencia de estudiantes con ACI entre los que mostraban un perfil *introvertido y motivado*.