

ESTILOS INTELECTUALES EN ALUMNOS CON ALTAS HABILIDADES: UN ESTUDIO EN CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Rosa M^a Hervás Avilés
University of Murcia

R. Sternberg
University of Yale

Juan L. Castejón
University of Alicante

RESUMEN: El presente estudio examina las diferencias en el estilo intelectual entre grupos de estudiantes con diferentes niveles intelectuales y rendimiento académico, utilizando como criterios las puntuaciones obtenidas en dos tests de inteligencia (el factor "g" de Cattell y STAT de Sternberg, nivel H.) y las puntuaciones dadas por los profesores. El inventario de los estilos intelectuales diseñado por Sternberg y Wagner (1991) se ha usado para medir los estilos intelectuales. Los resultados obtenidos de una muestra de estudiantes de Educación Secundaria, con una media de edad de 16 años establecen la existencia de diferencias significativas entre los grupos mayormente en los estilos. Los estudiantes más capaces, según sus profesores, son más legislativos, judiciales, globales, locales y progresistas que los estudiantes con mejor capacidad intelectual; sin embargo, los estudiantes más capaces, no son más ejecutivos y conservadores que sus compañeros. Estos resultados están en concordancia con los de otros estudios, según los cuales los alumnos de altas habilidades son más creativos, críticos, globales y progresistas que los estudiantes de habilidades medias.

RESUMO: O presente estudo examina as diferenças no estilo intelectual entre grupos de estudantes com diferentes níveis intelectuais e rendimento académico, utilizando como critérios as pontuações obtidas em dois tests de inteligência (o factor "g" de Cattell e STAT de Sternberg, nível H.) e as pontuações dadas polos profesores. O inventario dos estilos intelectuais deseñado por Sternberg e Wagner (1991) usouse para medi-los estilos intelectuais. Os resultados obtidos dunha mostra de estudantes de Educación Secundaria, cunha media de idade de 16 anos establecen a existencia de diferencas significativas entre os grupos, maiormente nos estilos. Os estudantes máis capaces, segundo os seus profesores, son máis legislativos, xudiciais, globais, locais e progresistas que os estudantes con mellor capacidade intelectual, nembargantes, os estudantes máis capaces non son máis executivos e conservadores que os seus compañeiros. Estes resultados están en concordancia cos doutros estudos, segundo os cales os alumnos de altas habilidades son máis creativos, críticos, globais e progresistas que os estudantes de habilidades medias.

SUMMARY: The present study examines the differences in thinking styles among groups of subjects with differing intellectual levels and academic performance, using as criteria the scores obtained on two tests of intelligence (the Cattell Factor "g" test and the Sternberg STAT) and grades given by teachers. The inventory of students' intellectual styles, devised by Sternberg and Wagner (1991), was used to measure the thinking styles. The results obtained from a sample of 240 secondary students with an average age of 16 establish the existence of significant differences among the groups—mostly in terms of styles.

The more-able students are, according to their teachers, altogether more legislative, judicial, global, and local—as well as more progressive—than students with average ability. However, the more-able students are not seen as more executive nor more conservative than their classmates. These results are, along more general lines, in agreement with the results of other studies which consider the more-able subjects more creative, critical, global, and progressive than the subjects with average abilities.

1. ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE CONOCER EL ESTILO DE LOS ESTUDIANTES SUPERDOTADOS?

Los estudios realizados sobre estudiantes avalan la necesidad de conocer aspectos relacionados con su actuación inteligente y con sus estilos de pensamiento, por cuanto que las interacciones resultantes entre el autogobierno mental (estilos de pensamiento) y la inteligencia podrían ayudarnos a comprender y, quizás, a solucionar muchos de los problemas planteados todavía en el aula ordinaria y en la atención a las necesidades que tienen los alumnos más capaces.

En este punto trataremos el tema del estilo desde los planteamientos de la teoría triárquica de la inteligencia, la relación entre los estilos y la inteligencia académica y la interacción entre los estilos, la capacidad y el éxito académico. Este ha sido el marco teórico de nuestro trabajo empírico que analizaremos más adelante.

1.1. El estilo intelectual: a vueltas con una vieja idea

Centrándonos en la teoría triárquica de la inteligencia formulada por Sternberg y utilizando su metáfora del "autogobierno mental, definida como el control y utilización que hacemos de nuestros recursos y mecanismos de la inteligencia para resolver problemas dentro del contexto escolar y de la vida diaria, vamos a analizar los rasgos más importantes de dicha teoría, por ser el punto de referencia de nuestro trabajo empírico.

Cuando Sternberg (1990) inicia el estudio de los estilos, pretende diseñar una teoría que explique el manejo que el alumno y el profesor hacen de sus recursos intelectuales cuando tratan de adquirir, procesar y elaborar la información (Sternberg, 1990; Sternberg y Lubart, 1997; Hervás, 1997).

En la construcción de su tipología incluye, por una parte, la teoría de Jung (1921) cuando habla de estilo legislativo, ejecutivo, judicial interno y externo; el enfoque sociológico de Dewey y Lewin cuando se refiere al estilo liberal, conservador, monárquico, jerárquico, oligárquico y anárquico; la teoría de los enfoques y la teoría de Gregorc cuando define el tipo global y local.

Para Sternberg es importante señalar que en muchas ocasiones, las diferencias en las actuaciones y en el rendimiento de estos estudiantes no siempre proviene de las diferentes habilidades de los mismos. Los estilos son, a menudo, el origen de estas diferencias. Con demasiada frecuencia utilizamos reglas y acuerdos iguales para todos nuestros alumnos, asumiendo con ello que todo el mundo las valora e interpreta de la misma forma. Aquí es donde el estudio del estilo es especialmente importante. Conocer nuestro estilo preferente, y el de los demás, nos ayuda a comprender los intereses y las necesidades distintas de una población escolar diversa, como es la de los alumnos superdotados en el aula ordinaria. Aceptar la diversidad de los estilos es un primer paso para crear una atmósfera que favorezca el desarrollo del potencial de nuestros alumnos. Mediante actividades y experiencias de enriquecimiento curricular en el aula ordinaria, se ofrecen diferentes alternativas de

aprendizaje que permiten, en una escuela inclusiva, compartir el conocimiento respetando la individualidad y las características estilísticas de profesores y alumnos .

En este sentido, queremos destacar que desde los centros educativos es importante tener en cuenta que los estudiantes más capaces o con altas habilidades con un estilo legislativo suelen servirse de los metacomponentes, procesos de orden superior de la inteligencia, incluidos en la inteligencia componencial en la teoría triárquica de Sternberg. Es por eso que cuando se enfrentan a cualquier problema o tarea actúan de la manera siguiente: definen la actividad o el problema; determinan cuales de los procesos de orden inferior necesitan utilizar para resolver el problema o realizar la tarea; seleccionan una estrategia coherente que combine estos procesos; representan mentalmente toda la información; y precisan los recursos mentales y físicos necesarios para resolver el problema adecuadamente. De todo esto se desprende que los estudiantes legislativos más capaces disfrutan creando, formulando y planificando la resolución de problemas. Prefieren crear sus propias normas y hacer las cosas a su manera. Se sienten más a gusto con los problemas y actividades que no están estructurados. Son estudiantes interesados en las actividades de desarrollo libre, en las actividades creativas y constructivas, como hacer alguna composición y diseñar proyectos.

Además, su estilo judicial les lleva a no aceptar, en principio, las reglas y normas impuestas por el sistema educativo, y por tanto, suelen utilizar su pensamiento crítico para filtrar la información. De ahí, que los estudiantes con un estilo judicial se sientan cómodos en áreas de conocimiento como la historia y la literatura, cuyos profesores se inclinan más por una enseñanza de tipo progresista (Sternberg y Lubart, 1997; Hervás, 1998).

Es también propio de los alumnos con alto rendimiento tener un estilo conocido como global, que nos indica que estos alumnos prefieren tratar las cuestiones relativamente amplias y abstractas ignorando con ello los detalles. Les gusta conceptualizar y trabajar en el mundo de las ideas.

Finalmente, su estilo progresista, consistente en introducir la innovación y el cambio, les lleva a trabajar con las ideas no convencionales y, en cierto modo, a preferir y disfrutar con las situaciones complejas y problemáticas cuya solución exige aplicar procedimientos poco usuales y que implican un riesgo y desafío intelectual.

El estilo y su aplicación al ámbito educativo tiene además una serie de implicaciones instruccionales que pasan por el autoconocimiento del estilo del profesor. Son muchas las investigaciones que avalan la hipótesis referida a las ventajas que supone en el rendimiento y en el éxito académico de los alumnos la correspondencia entre el estilo instruccional y el de aprendizaje. Según Gregorc (1985) las coincidencias y discrepancias entre los estilos de los profesores con respecto de sus alumnos, pueden tener consecuencias favorables y desfavorables para el aprendizaje. Cuando los estilos de los profesores coinciden con los de sus alumnos, se observa un aumento en el rendimiento y el éxito académico, porque el alumno se puede concentrar en el contenido sin tener que aprender también cómo interiorizarlo.

Favorece el autoconcepto del alumno, ya que se encuentra capaz de reunir la información, y trabaja en el modo que se espera de él. Mejora su actitud hacia la escuela, pues el aumento en su logro académico le hace percibirla como un lugar agradable para aprender. Se reduce la tensión entre el estudiante y el profesor cuando la energía que los une es mayor, fácil y directa. El profesor y el estudiante se pueden concentrar en los fines y en los contenidos. Sin embargo, no son todo ventajas.

Para Gregorc existen también una serie de desventajas que él sintetiza en los siguientes puntos:

La coincidencia entre el estilo del profesor y el alumno puede conducir a la pereza porque solamente se trabaja en uno de los canales de procesamiento de la información que ofrece menor resistencia. Entonces surge la arrogancia, el desequilibrio y el distanciamiento de la realidad. El alumno se forma una imagen de sí mismo diferente y pide que toda la información se le presente de igual manera. Comienza a despreciar y eludir otras formas de reunir información y esto puede llevarle al aburrimiento. Cuando la coincidencia es prolongada, el estudiante desconoce de qué manera puede relacionarse con el proceso de enseñanza-aprendizaje de otras formas. Aparece el egocentrismo y la ignorancia que le impide desarrollar y adaptarse a otras de conectar con el mundo exterior. Para Gregorc lo idóneo es que los profesores proporcionen a los estudiantes una variedad de medios para alcanzar sus fines y contenidos. Podrían cambiar la forma de hablar, de moverse y las formas de recomendar a sus estudiantes. Podrían ofrecerles diferentes opciones y permitirles decidir cómo aprender. Esto requiere un compromiso por conocer el aprendizaje, una actitud de apertura y la confianza del profesorado de que puede hacerlo. Además se puede ofrecer a los estudiante formas diferentes y diversas de adquirir información.

1.2. Los estilos y la inteligencia académica

En este punto se plantea en qué medida la E. Secundaria responde realmente al desarrollo del pensamiento divergente o característica fundamental y diferenciadora del superdotado. O con otras palabras, nos interesa analizar si la escuela favorece realmente el pensamiento legislativo y global, que es, en definitiva, el tipo de pensamiento propio de los científicos y de las personas sobresalientes.

Consideremos, en primer lugar, los estilos de pensamiento que con mayor probabilidad conducen al éxito en la escuela. En su mayor parte, los estudiantes se benefician casi siempre que manifiesten un estilo ejecutivo y local. Porque la mayoría de las actividades y materias curriculares consisten en gran medida en la memorización y reproducción de hechos que aparecen en los libros de texto. Otras tareas implican, sin embargo, la resolución de problemas de respuesta única y que aparece al final de cada capítulo o que el maestro la proporciona inmediatamente. Incluso, cuando los alumnos están en la secundaria y han de realizar prácticas en el laboratorio, éstas se limitan, la mayoría de las veces, poco más que a repetir rutinariamente los experimentos que se han realizado antes innumerables veces. Pero estos estilos (ejecutivo y local) no serán igualmente válidos para un individuo cualquiera que para un auténtico científico. Sabemos que a los científicos se les juzga en gran

parte por la importancia, orientación y amplitud de los problemas que deciden abordar. Un buen científico no es sólo el que soluciona problemas con facilidad, sino aquél que los halla de igual manera. Así pues, un auténtico científico tenderá a servirse de un estilo más legislativo y global, en lugar del estilo más ejecutivo y local que tan buenos resultados dan en el ámbito escolar.

Todo esto nos lleva a cuestionar si realmente la escuela está desorientando o “confundiendo” precisamente a aquellos estudiantes que podrían ser hombres de ciencia y potenciando, por el contrario, a aquellos otros estudiantes que no serán personas sobresalientes.

Siguiendo con los estilos y la forma de trabajar (estilo interno o individualista versus estilo externo o cooperativo) un estudiante que sobresalga por sus dotes para el campo de la “gran ciencia” o de la investigación en sus diferentes dimensiones, casi siempre necesitaría contar con algo del estilo externo, al que con tan poca frecuencia se presta atención en el mismo terreno escolar. Dada la amplitud de los proyectos actuales en áreas de investigación llamadas “duras”, tales como la física experimental o la microbiología, e incluso en los proyectos de las ciencias humanas y sociales, que precisan grandes equipos y recursos caros, muchos proyectos hoy en día exigen personas capaces de trabajar en equipo. Para alcanzar el éxito, como grupo, se precisa de una cierta capacidad para trabajar juntos y beneficiarse de los recursos que cada miembro puede aportar a la solución del problema.

A modo de conclusión diremos que el estilo ejecutivo y local es necesario para el ámbito escolar e incluso para algunas profesiones, sin embargo, el profesor no debería olvidar los otros estilos y su desarrollo en cada área de conocimientos. Lo cual significa que el estilo es neutral, ninguno es mejor que otro, son simplemente diferentes y diferencialmente apropiados para las distintas clases de tareas. O con otras palabras, la escuela debería contemplar la supuesta diferencia entre el fenómeno de la superdotación en la E. Primaria, Secundaria y en la edad adulta o campo profesional para favorecer aquel tipo de estilo que conduce al éxito dentro de una disciplina o campo profesional (Hervás y Castejón, 1998). Es decir, el estilo es un componente esencial para “encender” aquellas capacidades que de otro modo permanecería latentes (Sternberg y Lubart, 1997).

1.3. Estilos, capacidad y éxito académico

Otra cuestión planteada desde el inicio del estudio científico de los superdotados, es la relacionada con su estilo-inteligencia. Cuestión esta que también tratamos en nuestro trabajo empírico, al cual nos referiremos más adelante. Para responder a esta cuestión, desde el análisis de la inteligencia triárquica y de los estilos de pensamiento, es preciso hablar de una cierta conexión o ajuste entre tareas, capacidades y estilos.

En primer lugar, queremos destacar que una tarea, una capacidad o habilidad y un estilo están conectados cuando actúan conjuntamente o son compatibles, para beneficio mutuo. Consideremos, por ejemplo, la tarea de hacer una breve narración para una clase de inglés. Ésta es un tipo de actividad que beneficiaría a aquellos que son creativamente inteligentes y que tienen un estilo legislativo. Si la tarea fuera un ensayo crítico en lugar de

una narración corta, entonces los alumnos con capacidad analítica y estilo "judicial" serían los beneficiados. Esto significa que un estudiante cuyas habilidades y estilos se ajustan a una tarea determinada está en situación de desempeñarla cualitativamente mejor que otro compañero que sólo tenga un "ajuste" o unión en sus habilidades, o en sus estilos, o en ninguno de ellos. Por ejemplo, un alumno 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 harían que la tarea resultase más difícil y menos satisfactoria a la hora del rendimiento. Evidentemente, no se requiere la "unión" o "ajuste" para hacer una tarea o para hacerla bien, lo que se subraya desde esta perspectiva es que cuando aparece dicho "ajuste" entre la capacidad, el tipo de tarea y el estilo, el rendimiento resultante es cualitativamente mejor.

Así pues, los individuos superdotados son probablemente aquéllos que muestran un buen ajuste entre sus habilidades y sus estilos de pensamiento. Suelen abordar tareas que se ajustan bien a lo que ellos pueden hacer mejor. O con otras palabras, les gusta hacer lo que hacen bien. Algunas personas muestran ese tipo de ajuste; otras no.

En segundo lugar, es importante hacer especial hincapié en la conexión o sintonía que debe haber entre la habilidades y el deseo de explotarla, al objeto de lograr el mayor beneficio. Por ejemplo, hay alumnos que con buenas capacidades creativas no muestran el menor deseo de utilizarlas; y hay, por el contrario, alumnos que desean desempeñar trabajos que exigen cierta creatividad para los cuales no tienen aptitud alguna. En ambos casos los alumnos se esforzarán en abordar tareas que no les permiten funcionar de forma "ajustada" y no explotarán, por tanto, el potencial ni los recursos con los que cuentan (Prieto y López, 1998).

Podemos concluir diciendo que la inteligencia exitosa no es primordialmente un problema de cantidad, sino de equilibrio, de saber cuando y cómo usar las habilidades analíticas, creativas y prácticas. La inteligencia está implícita en la persecución de cualquier meta. La inteligencia exitosa está implícita en la búsqueda del equilibrio óptimo para la consecución de las metas personales (Sternberg, 1997).

A continuación vamos a comentar los resultados de un trabajo empírico fundamentado en la teoría del autogobierno mental de Robert Sternberg comentada anteriormente.

2. ESTUDIO EMPÍRICO

En este apartado pasamos a exponer y comentar los datos procedentes de nuestro estudio empírico.

2.1. Objetivos e hipótesis

Los **objetivos** de nuestra investigación, a partir de las tareas de investigación que se han definido anteriormente, se centran en:

- a) Establecer diferencias entre grupos de sujetos con distinto nivel de habilidad intelectual en los distintos estilos de pensamiento.

- b) Examinar las diferencias en cada una de las variables según diferentes definiciones operativa de la alta habilidad: factor "g" de inteligencia general, STAT, o ambos.

Estos objetivos generales se concretan en las siguientes **hipótesis específicas de trabajo**:

- 1) Los sujetos con altas habilidades intelectuales tienen un estilo más legislativo, judicial, progresista y más global, que los sujetos con habilidades medias.
- 2) Se producen diferencias significativas dentro de los subgrupos de alto nivel intelectual, según se defina éste mediante pruebas tradicionales de inteligencia, como el factor "G", o mediante pruebas como el STAT.
- 3) El subgrupo de sujetos seleccionados por ambas pruebas (factor "G" y STAT) es el que presenta mayor número de diferencias significativas con los sujetos de habilidades medias en estilos de pensamiento.

2.2 Metodología

Sujetos

La muestra de sujetos está compuesta por 240 alumnos de primer curso de Bachillerato, pertenecientes a 2 Centros de Enseñanza de la Región de Murcia.

Uno de los centros es de tipo semiurbano y el otro urbano. Aunque se trata de una muestra incidental, los alumnos que participan en esta investigación pueden considerarse representativos de la población escolar media de la Región.

El 56.6% de los sujetos son del género femenino y el 43.4% restante del masculino.

Instrumentos y variables

Los instrumentos utilizados incluyen las pruebas de inteligencia de factor "G" de Cattell, la prueba STAT de Sternberg (Sternberg Triarchic Abilities Test), nivel H, y diversos cuestionarios de evaluación de las estrategias de aprendizaje y de los estilos intelectuales.

El nivel 3 del test de inteligencia general de factor "G" de Cattell, (Cattell y Cattell, 1973) es una prueba que se considera en buena medida "libre de influencias culturales", siendo uno de los instrumentos más utilizados en la evaluación de la inteligencia en el nivel de edad en el que trabajamos. El test se encuentra adaptado en nuestro país.

La prueba STAT (Sternberg Triarchic Abilities Test) de R.J. Sternberg (1991) es un instrumento de evaluación de los componentes de la inteligencia triárquica. El objetivo es evaluar los mecanismos de la inteligencia analítica, los procesos de insight de la inteligencia sintética y las funciones cognitivas de la inteligencia práctica. Hemos utilizado el nivel H para alumnos de E. Secundaria.

El inventario de estilos intelectuales de los alumnos evaluados por el profesor, ela-

borado por Sternberg, es un instrumento que mide parte de los mismos estilos intelectuales del inventario dirigido a los estudiantes. El cuestionario consta de 56 ítems que evalúan las tres funciones del estilo: legislativo, ejecutivo, judicial; los niveles e actuación: global y local; y las tendencias o preferencias para realizar las tareas: progresista y conservadora.

Procedimiento

El procedimiento general seguido en la realización de esta investigación se desarrolla de acuerdo con el planteamiento general y los objetivos en dos fases.

En la primera fase se procede a la aplicación y adaptación de la prueba de inteligencia STAT, nivel H, y la prueba de factor "G" de Cattell.

Una vez seleccionados los sujetos que constituyen la muestra inicial se lleva a cabo la aplicación de las pruebas de factor "G" de Cattell y el STAT de Sternberg, por este orden. La aplicación de estas pruebas se realiza durante el curso, en las aulas de clase, y en horas de tutoría, de acuerdo con las instrucciones contenidas en el manual del test.

A partir del total de sujetos que tienen puntuaciones en ambas pruebas, el test de factor "G" de Cattell y el STAT de Sternberg, se forman cuatro subgrupos constituidos por sujetos pertenecientes a las siguientes categorías (cuadro 1): 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 de los Grupos 1, 2 y 3 son todos aquellos que son seleccionados por uno, otro o ambos test a partir de la muestra de 240 sujetos con la que se trabaja en la Fase I. Los sujetos del Grupos 4 se seleccionan al azar a partir del total de sujetos que se sitúan en la cuarta de las categorías anteriores.

En la segunda fase se seleccionan los sujetos de cada uno de los subgrupos de nivel intelectual alcanzado en ambas pruebas, factor "G" y STAT, de acuerdo al procedimiento anterior.

La cumplimentación del cuestionario de estilos intelectuales de los alumnos evaluados por el profesor se realiza por los profesores tutores de cada grupo de alumnos.

CUADRO 1

		G		
		SI	NO	
STA	T	GRUPO 1 (CI >120 en STAT y en factor G) <u>10</u> Los profesores estiman que estos alumnos tienen un estilo más legislativo, global, local, progresista y judicial que los estudiantes de los grupos 2, y 4	GRUPO 3 (CI >120 en STAT y CI < a 120 en factor G) <u>24</u> Los profesores estiman que estos alumnos tienen un estilo más legislativo, global, local, progresista y judicial que los estudiantes de los grupos 2, y 4	33
SI				
STA	T	GRUPO 2 (CI >120 en STAT y en factor G y CI < a 120 en STAT) <u>20</u>	GRUPO 4 (CI < a 120 en STAT y en factor G) <u>175</u>	195
NO				
		30	198	228

2.3. Resultados

Análisis diferenciales

Con el objetivo de comprobar si existen diferencias significativas entre los grupos de sujetos clasificados según la habilidad intelectual definida por ambas pruebas, se realizan una serie de análisis de varianza en un sentido (oneway) para cada una de las variables consideradas. Mientras que las diferencias entre pares de grupos se establecen mediante la prueba de menor diferencia significativa (LSD) de Fisher.

— *Resultados obtenidos en el Inventario de Estilos Intelectuales de los alumnos evaluados por los profesores*

Se aprecian diferencias significativas entre grupos en la mayor parte de los estilos intelectuales.

Como se aprecia en la tabla 1 aparecen diferencias significativas entre grupos en todos los estilos evaluados por este cuestionario, a excepción de dos de ellos.

Los sujetos del grupo 1 y 3 manifiestan un estilo más legislativo que los de los grupos 2 y 4.

También se observa que los sujetos del grupo 1 son más legislativos que los del grupo 3, mientras que los del grupo 3 son más que los del 2.

En cuanto al estilo judicial, los del grupo 1 son considerados por sus profesores como más judiciales que los de los grupos 2, 4 y 3, por este orden.

Los sujetos del grupo 1 se consideran por sus profesores con un estilo más global que los del grupo 4 y 2.

Por otra parte, el grupo 1 es considerado a su vez como más local que los grupos 2, 4 y 3.

TABLA 1
Resumen del análisis de varianza en un sentido realizado sobre cada uno de los estilos intelectuales del alumno, evaluados por el profesor.

VARIABLE	HOMOGENEIDAD DE LA VARIANZA	MC	F	P	SENTIDO LAS DIFERENCIAS
PLEGIS	C = .19 B = .18	464.02	5.52	.001	1/2, 4, 3, 3/2
PEJECU	C 0.34 B = .53	29.02	.85	.46	----
PJUDIC	C = .08 B = .48	412.28	5.62	.001	1/2, 4, 3
PGLOBAL	C = .03 B = .29	66.53	2.63	.05	1/4, 2
PLOCAL	C = .00 B = .59	232.95	4.85	.003	1/2, 4, 3
PPROGRE	C = .00 B = .03	485.38	6.24	.000	1/4, 2
PCONSER	C = .02 B = .21	17.22	.94	.42	----

C= Prueba de Cochrans; B= Prueba F de Bartlett.

Asimismo, el grupo 1 obtienen mayores puntuaciones en el estilo progresista que los del grupo 4 y 2.

Por otro lado, no aparecen evaluados de forma diferente unos u otros grupos en los estilos ejecutivo y conservador.

Los sujetos de los grupos 1, preferentemente, y 3, en varias ocasiones, se consideran por sus profesores con un estilo intelectual más legislativo, judicial, global, local y progresista, que sus compañeros de los grupos 4 y 2.

3. DISCUSIÓN

Los resultados de los análisis anteriores se comentan en función de los objetivos e hipótesis formuladas en nuestro trabajo.

Cuando se utilizan las apreciaciones de los profesores como procedimiento de evaluación de los estilos intelectuales, aparecen diferencias en la mayoría de los estilos considerados. Estas diferencias van además en el sentido indicado en nuestras hipótesis. Esto es, los sujetos de mayor habilidad intelectual manifiestan un estilo intelectual más legislativo (creativo y abierto), judicial (crítico), global y local a la vez, y más progresista a la hora de abordar las tareas de aprendizaje que los sujetos de habilidades medias.

Estos resultados están en línea con los obtenidos en otros estudios (Sternberg y Grogorenko, 1993; Prieto y Hervás, 1995) donde se pone de manifiesto el estilo más legislativo, crítico, progresista y la visión más global de los sujetos con mayor habilidad intelectual.

Por otra parte, la falta de diferencias en las medidas de autoinforme pueden deberse a la tendencia de los sujetos a contestar bajo el sesgo de la deseabilidad social, que les lleva a responder afirmativamente a la mayoría de los enunciados contenidos en los inventarios.

Si se analizan las diferencias dentro de los grupos de alta habilidad, tal y como se formuló en nuestra hipótesis, aparecen diferencias entre los grupos. Comprobando además, que la mayor parte de estas diferencias se producen entre los grupos que han obtenido puntuaciones altas en la prueba STAT, el grupo 1 y 3, y los sujetos del grupo 4, que tiene unas habilidades medias (García López, 1998; Hervás y Castejón, 1997).

En algunas ocasiones se observa incluso que se producen diferencias de los grupos 1 ó 3, con altas puntuaciones en el STAT, con el grupo 2, formado por sujetos que tienen una alta puntuación en el test de factor "g" de Cattell, a favor de los primeros.

4. A MODO DE CONCLUSIONES PARA LA ORIENTACIÓN Y EL ASESORAMIENTO DE PROFESORES Y ALUMNOS

Quisiéramos destacar que cualquier procedimiento de instrucción ha de tener en cuenta los distintos estilos de pensamiento de los estudiantes, así como el equilibrio entre estilo, habilidad y tarea.

Insistir, además, que cualquier diseño instruccional o estrategia de atención a la diversidad de los alumnos con altas habilidades hay que hacerla en consonancia con la variedad de estilos que manifiesten los estudiantes.

Si como docentes intentamos, al menos, comprender los distintos estilos de pensamiento de nuestros alumnos, podremos configurar o modelar nuestros procedimientos educativos de forma que se beneficien de ellos "todos" los estudiantes, tanto a corto como a largo plazo.

Para que los estudiantes obtengan una rentabilidad de sus recursos cognitivos y emotivo-motivacionales, tanto los superdotados como sus compañeros, deben aprender no sólo a aprovechar sus estilos de pensamiento preferidos sino además compensarlos con aquéllos que les son menos familiares. Esto implica una cierta flexibilidad de pensamiento.

Para esto es necesario disponer de instrumentos que midan adecuadamente los puntos fuertes y débiles de los estilos, para conocer las características estilísticas predominantes y así orientar adecuadamente a los alumnos.

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.

Finalmente, si realmente deseamos fundamentar nuestro trabajo como docentes en los principios de igualdad de oportunidades junto al de equidad, según el cual hay que ofrecer a cada estudiante lo que necesita de acuerdo a sus capacidades y necesidades, es preciso entender qué relación existe entre inteligencia, cultura y estilos.

En suma, quisiéramos acabar diciendo que una escuela que potencie el estilo predominante en ese momento y descuide los estilos del futuro, centrará su enseñanza en la reproducción del conocimiento. Las escuelas que favorezcan, sin embargo, los estilos que más tarde se exigirán en el terreno profesional, centrarán su enseñanza en la generación del conocimiento y en el aprendizaje compartido.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cattell, R.B. & Cattell, A.K.** (1973). *Test of g: Culture fair, Scale 3*. Champaign, Ill: Institute for Personality and Ability Testing (Adaptación española por TEA ediciones, 1973).
- García López, J.A.** (1998). *Estrategias de aprendizaje y recursos cognitivos en alumnos con altas habilidades*. Universidad de Murcia.
- Gregorc, A.F.** (1985). *Inside Styles: Beyond the basics*. Maynard, Mass.: Gabriel Systems.
- Hervás, R. y Castejón, J.** (1997). *Estilos intelectuales de aprendizaje en la interacción educativa de profesores y estudiantes: Hacia una enseñanza adaptativa*. Memoria final presentada al CIDE.
- Hervás Avilés, R.** (1997). Estilos instruccionales y de aprendizaje como variable de atención a la diversidad del superdotado. En M.D. Prieto (Coord.). *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado* (pp. 97-120). Málaga: Aljibe.
- Hervás, R.M., Castejón, J.L.** (1998) *Estilos, estrategias de aprendizaje y superdotación*. Comunicación presentada en el I Congreso Internacional Educación y Diversidad ante el Tercer Milenio. Celebrado en Murcia los días 18 a 21 de Febrero de 1998.
- Hervás Avilés, R.M.** (1998). Estilos de enseñanza-aprendizaje: Un enfoque para el asesoramiento y orientación de profesores y alumnos. Universidad de Murcia.
- Jung, C.G.** (1921;1971) *Psychological Types*, Bollingen Series XX, vol. 6, The Collected Works Princeton, N.J.: Princeton University Press. Citado por R. Hanson y H. Silver (1996). *Learning Styles and Strategies*. Hanson Silver and Associates, Inc.: The Thoughtful Education Press.
- Prieto, M.D. y Hervás, R.M.** (1995). Estilos y Superdotación. *Faisca*, 2, 27-43
- Prieto, M.D. y López, O.** (1998). Estilos de aprendizaje, inteligencia y creatividad. Ponencia presentada al Curso de Promoción Educativa de la Universidad de Murcia sobre Estilos instruccionales y de aprendizaje: Profesores-alumnos. Murcia Marzo.
- Sternberg, R.** (1990). Intellectual styles: theory and classroom implications. En B. Presseisen y otros (pp. 18-43). *Learning styles and thinking styles*. Washington, D.C.: National Education Association (NEA).
- Sternberg, R.** (1991). Theory-based testing of intellectual abilities: rationale for the triarchic abilities test. En H.A. Rowe (de.). *Intelligence reconceptualization and measurement*. Hillsdale, N.J.: LEA.
- Sternberg, R.** (1997). *Inteligencia exitosa. Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Barcelona: Paidós.
- Sternberg, R. J. y Wagner, R.** (1991). *Mental self government. Thinking styles inventory*. Manual no publicado.
- Sternberg, R.J. y Grigorenko, E.** (1993). Thinking styles and the gifted. *Roeper Review*, 16, 2, 122-130.
- Sternberg, R. y Lubart, T.** (1997). *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*. Barcelona: Paidós.