



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

TESIS DOCTORAL:

LA SENSATEZ COMO TALENTO:

EVALUACIÓN EN NIÑOS DE 8 A 12 AÑOS

Presentada por Mario Quintero González para
optar al grado de
doctor por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:
Dr. Maximiano Del Caño Sánchez
Dra. M^a Marcela Palazuelo Martínez

AGRADECIMIENTOS.

A lo largo de los años que ha durado este trabajo han sido muchas las personas que, por una u otra razón, han contribuido a que finalmente haya llegado a buen término. Sin embargo es de justicia reconocer, en primer lugar, la labor y dedicación de dos extraordinarias personas con las que he tenido el privilegio de elaborar este proyecto: mis directores.

En primer lugar deseo agradecer a Maximiano no sólo su tiempo, dedicación e interés sino lo que para mí aún es más importante: su amistad, confianza y fe en mí, incluso en los momentos más duros. Siempre has tenido una palabra de ánimo cuando las dificultades parecían insalvables, haciendo que no arrojara la toalla y siguiera adelante. Gracias de todo corazón.

He de agradecer a Marcela tanto su apoyo incondicional como el haber sabido sacar de mí lo mejor. He tenido la oportunidad de compartir tu amistad, optimismo y buen humor, haciendo que aún en los momentos más duros no perdiese la esperanza y continuase adelante. Siempre recordaré tu energía y tu vitalidad.

También deseo agradecer a toda mi familia y en especial a mi madre el haber creído en mí y mi trabajo. Han sabido apoyarme en mis momentos de desánimo, y aceptar mis arranques de mal humor en los momentos más difíciles. Sin vosotros no hubiese podido hacerlo.

A Tatiana, por haber estado siempre ahí, ofreciéndome tu apoyo, cariño y en muchas ocasiones tu tiempo y ayuda con la tesis. Sabes muy bien que no hubiese podido hacerlo sin ti. Ésta también es tu tesis.

Deseo agradecer la colaboración desinteresada de todas aquellas personas que, de un modo u otro, han contribuido en la elaboración de las pruebas de sensatez. He aquí mi reconocimiento a los miembros del Programa SICO (en especial a Nerea Román, Carlos de Frutos, Ana Seijas y Ana Mariscal), al C.P Concepción Arenal, Colegio Divina Pastora, C.P Zorrilla Monroy, C.P Margarita Salas, C.P M^a Teresa Íñigo de Toro, C.P Giner de los Ríos, CRA El Barranco, CRA Camilo José Cela y muy especialmente al Claustro y equipo directivo del C.P San Juan de la Cruz, del que tuve el honor de formar parte. Muchas gracias a todos. Sin embargo, he de reconocer en particular la inestimable labor del EOEP “Valle del Tiétar” en la recogida de datos y muy especialmente la de su directora, M^a Jesús.

Gracias de nuevo a todos y cada uno de vosotros. Sin vuestra ayuda este día no habría llegado.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA DE INVESTIGACION	19
CAPÍTULO 1 LA SENSATEZ COMO TALENTO	25
Introducción	25
1.1 La sensatez: aproximación conceptual y modelo teórico.	25
1.1.1 El concepto de sensatez.	26
1.1.2 Sensatez y Sabiduría.	26
1.1.3 Sensatez: un modelo teórico.	29
1.2. La sensatez y su relación con la Psicología Positiva.	31
1.2.1 La Psicología Positiva: definición, críticas, perspectivas de futuro y clasificación de Virtudes y Fortalezas Personales.	31
1.2.2. Posibles Fortalezas relacionadas con el concepto de sensatez y sus componentes.	42
1.3 La sensatez como talento.	49
1.3.1 Tipos de talento.	49
1.3.2 Sensatez y talento.	53
1.4 Evaluación y promoción de las Fortalezas Personales y la sensatez.	56
1.4.1 Evaluación de las Fortalezas Personales.	57
1.4.2 Promoción de las Fortalezas Personales.	60
1.4.3 La inclusión de las Fortalezas Personales en el ámbito escolar.	61
1.4.4 Programas educativos dirigidos a la promoción de las Fortalezas Personales.	63
1.5 Síntesis.	69

CAPÍTULO 2 EL AUTOCONTROL COMO COMPONENTE DE LA SENSATEZ.	73
Introducción	73
2.1 Encuadre, definiciones de autocontrol y términos relacionados.	73
2.1.1 La autorregulación como marco conceptual del Autocontrol.	74
2.1.2 El Autocontrol: definiciones.	77
2.2 El autocontrol: principales modelos, teorías y variables influyentes.	79
2.2.1 Principales modelos y teorías explicativas.	79
2.2.2 Variables intervinientes en el proceso.	84
2.3 Evaluación del autocontrol.	88
2.4 Actuaciones dirigidas a fomentar el Autocontrol.	90
2.4.1 Maximización de respuesta bien por manipulaciones del intervalo de demora, o por la cantidad del reforzador.	92
2.4.2 El uso de distractores y/o entrenamiento en la ejecución de conductas alternativas durante los periodos de demora de consecuencias.	93
2.4.3 Autoinstrucciones y/o autorreforzamiento.	94
2.5 Relaciones entre Autocontrol y sensatez.	95
2.6 Síntesis.	100
CAPÍTULO 3 LA TOLERANCIA COMO COMPONENTE DE LA SENSATEZ.	103
Introducción	103
3.1 Definición del término.	103
3.1.1 El concepto de tolerancia.	104
3.1.2 Relación de la tolerancia con la sensatez.	107
3.1.3 Tipos y ámbitos de aplicación de la tolerancia.	108

3.1.4 Variables que pueden afectar a la tolerancia.	109
3.2 Principales modelos sobre la tolerancia.	111
3.2.1 La tolerancia como práctica requerida por la prudencia.	111
3.2.2 La tolerancia como expresión de respeto hacia los demás.	112
3.3 Instrumentos para medir la tolerancia.	113
3.4 Métodos para fomentar la tolerancia.	115
3.4.1 Formas de promover la tolerancia en la sociedad en general.	115
3.4.2 Formas de promover la tolerancia en individuos concretos.	116
3.5 Síntesis.	120
CAPÍTULO 4 EL ALTRUISMO COMO COMPONENTE DE LA SENSATEZ.	123
Introducción.	123
4.1 Definición del término.	123
4.2 El Altruismo: principales teorías explicativas y variables influyentes.	126
4.2.1 Breve revisión histórica sobre las investigaciones en este ámbito.	127
4.2.2 Variables que influyen en la aparición del Altruismo.	130
4.2.3 Teorías sobre el origen del Altruismo.	135
4.3 Evaluación del Altruismo.	145
4.4 Actuaciones dirigidas a fomentar el Altruismo.	149
4.4.1 Desarrollo del Altruismo.	149
4.4.2 Estudios que aportan medidas para fomentar el Altruismo.	152
4.5 Relación entre Altruismo y sensatez.	162
4.6 Síntesis.	164
CAPÍTULO 5 EL SENTIDO POSITIVO COMO COMPONENTE DE LA SENSATEZ.	167
Introducción	167

5.1 Conceptualización del sentido positivo.	167
5.1.1 Términos relacionados con el optimismo.	168
5.1.2 Optimismo y Humor: definición y perspectivas.	170
5.2 Desarrollo, dimensiones y beneficios que aporta el sentido positivo: relación con la sensatez.	172
5.2.1 Desarrollo del sentido positivo.	172
5.2.2 Dimensiones del sentido positivo.	173
5.2.3 Beneficios que aporta el optimismo.	173
5.2.4 Relación entre el sentido positivo y la sensatez.	176
5.3 Instrumentos para medir el sentido positivo.	177
5.4 Métodos para promover el sentido positivo.	180
5.4.1 El “Penn Resiliency Program” (Seligman y otros, 2009).	180
5.4.2 El “Strath Haven Positive Psychology Curriculum” o SHPPC (Seligman y otros, 2009).	181
5.4.3 El “Programa para mejorar el sentido del humor: ¿Porque la vida con buen humor merece la pena!” (García-Larrauri, 2006).	183
5.4.4 El “Emotion Strengthening Training Program” (Balci, 2008).	184
5.4.5 Fomento del optimismo en el ámbito familiar.	185
5.5 Síntesis.	187
CAPÍTULO 6 CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LAS ALTAS CAPACIDADES	189
Introducción.	189
6.1 Breve referencia histórica.	190
6.2 Concepto de superdotación y talento.	193
6.2.1 Clasificación de las definiciones de superdotación.	194

6.2.2 El concepto de talento.	196
6.3 Teorías y modelos explicativos.	199
6.3.1 Modelos basados en capacidades.	200
6.3.2 Modelos cognitivos centrados en los procesos de memoria y pensamiento.	203
6.3.3 Modelos orientados al rendimiento.	208
6.3.4 Modelos psicosociales/socioculturales.	214
6.4 Características del sujeto con altas capacidades.	215
6.4.1 Perfil de la Superdotación Intelectual.	216
6.4.2 Perfil de talento complejo.	216
6.4.3 Perfil general de talentos múltiples y talentos simples.	216
6.5 Intervención educativa con niños de altas capacidades.	218
6.5.1 Aceleración o flexibilización curricular.	218
6.5.2 Enriquecimiento.	219
6.5.3 Agrupamiento.	219
6.6 Síntesis.	220
SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO	223
Introducción	223
1. OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y VARIABLES IDENTIFICADAS	224
1.1 Objetivos.	224
1.2 Hipótesis.	224
1.3 Variables: clases y significados.	225
2. MÉTODO	228
2.1 Participantes.	228
2.2 Instrumentos de medida y modelo de evaluación.	230

2.2.1 Pruebas ya experimentadas presentes en el mercado.	231
2.2.2 Pruebas elaboradas para este trabajo.	234
2.3 Análisis estadísticos.	252
3 RESULTADOS	252
3.1 PRESEN y ATASp son pruebas válidas para evaluar sensatez y ofrecen apoyo al modelo teórico de partida.	252
3.2 El modelo de sensatez de Palazuelo, Elices y Del Caño (2007) está relacionado con el modelo de Fortalezas Personales de Peterson y Seligman (2004).	256
3.3 Los alumnos con mayor rendimiento académico obtendrán mayores puntuaciones en sensatez general y en cada uno de sus componentes.	259
3.4 Las puntuaciones conseguidas en sensatez general y en cada uno de sus componentes están relacionadas de forma directa con la edad.	261
3.5 Los participantes de género femenino obtendrán puntuaciones más elevadas en sensatez y en cada uno de sus componentes si las comparamos con sus compañeros del género masculino.	267
3.6 Aquellos sujetos pertenecientes al grupo de alumnos de alta capacidad intelectual presentarán un alto nivel en sensatez en comparación con el resto de sujetos.	269
4 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.	272
5 APORTACIONES DE LA TESIS, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA.	281
5.1 Aportaciones de la tesis.	281
5.2 Limitaciones.	283
5.3 Prospectiva.	284
REFERENCIAS	289
ANEXOS	319

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Metacomponentes del pensamiento.	27
Tabla 2.	Concreción operativa de los componentes de la sensatez.	31
Tabla 3.	Ámbitos de contenidos de la Psicología Positiva.	34
Tabla 4.	Criterios para seleccionar las Fortalezas Personales.	40
Tabla 5.	Clasificación de las Virtudes y Fortalezas Personales.	41
Tabla 6.	La sensatez: componentes originales y correspondencia con Fortalezas Personales.	43
Tabla 7.	Clasificación de los talentos según la USOE.	50
Tabla 8.	Clasificación de los talentos según Gardner.	51
Tabla 9.	Competencias básicas definidas en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre.	62
Tabla 10.	Ámbitos y definiciones de la autorregulación.	75
Tabla 11.	Clasificación de las técnicas de autocontrol.	91
Tabla 12.	Características del concepto de tolerancia.	106
Tabla 13.	Caracteres de la tolerancia como parte de la sensatez.	108
Tabla 14.	Tipos de tolerancia.	109
Tabla 15.	Medidas dirigidas a promover la tolerancia.	116
Tabla 16.	Resumen sobre los antecedentes históricos de la conducta prosocial.	128
Tabla 17.	Procedimientos de evaluación del Altruismo.	148
Tabla 18.	Fases en el desarrollo de la conducta de ayuda.	152
Tabla 19.	Técnicas utilizadas por los padres para responder a las “faltas” de los hijos.	154
Tabla 20.	Niveles de razonamiento moral prosocial.	157
Tabla 21.	Técnicas para modelar conductas prosociales.	161
Tabla 22.	Principales técnicas y medidas utilizadas para fomentar el Altruismo.	162
Tabla 23.	Características de las personas optimistas y pesimistas respecto a la forma de enfrentarse a un problema.	174
Tabla 24.	Subescalas del SPSI-R.	179
Tabla 25.	Módulos del “Programa para mejorar el sentido del humor”.	184

Tabla 26.	Definiciones incluidas en la perspectiva del procesamiento de la información.	195
Tabla 27.	Definiciones incluidas en la perspectiva holística.	196
Tabla 28.	Tipos de talento según Renzulli (1978).	197
Tabla 29.	Tipos de talento según Gardner (1983).	198
Tabla 30.	Clasificación inicial de las Inteligencias Múltiples de Gardner.	202
Tabla 31.	Tipos de superdotados según Sternberg (1993).	205
Tabla 32.	Criterios necesarios para ser considerado superdotado según la Teoría Pentagonal.	207
Tabla 33.	Aspectos principales de la Teoría del Autogobierno Mental.	208
Tabla 34.	Componentes esenciales del Modelo de Superdotación y Talento de Gagné (2009).	213
Tabla 35.	Características del sujeto con superdotación intelectual según Castelló 1999).	216
Tabla 36.	Características de los talentos complejos según Castelló (1996).	217
Tabla 37.	Características de los talentos simples según Castelló (1999).	218
Tabla 38.	Clasificación de las variables del estudio según su naturaleza.	226
Tabla 39.	Distribución por Centros de los participantes en la validación de la prueba PRESEN.	229
Tabla 40.	Relación de pruebas que componen el BADyG E2.	231
Tabla 41.	Relación de pruebas que componen el BADyG E3.	232
Tabla 42.	Valores de correlación elemento – total fiabilidad si se elimina de la prueba PRESEN (versión inicial).	237
Tabla 43.	Índices iniciales de fiabilidad de cada subescala del PRESEN.	237
Tabla 44.	Factores obtenidos en el primer análisis factorial de la prueba PRESEN, ítems que saturan en cada uno y definición del mismo.	238
Tabla 45.	Porcentaje de varianza explicada por cada factor del primer análisis factorial de la prueba PRESEN	239
Tabla 46.	Factores obtenidos en el primer análisis factorial del PRESEN e ítems que saturan por encima de 0.3 en cada uno.	240
Tabla 47.	Valores de correlación elemento – total fiabilidad si se elimina de la prueba PRESEN (versión final).	241

Tabla 48.	Índices iniciales de fiabilidad de cada subescala del PRESEN (versión final).	241
Tabla 49.	Porcentaje de varianza explicada por cada factor del segundo análisis factorial de la prueba PRESEN	242
Tabla 50.	Factores obtenidos en el segundo análisis factorial de la prueba PRESEN, ítems que saturan en cada uno y definición del mismo.	243
Tabla 51.	Factores obtenidos en el segundo análisis factorial del PRESEN e ítems que saturan por encima de 0.3 en cada uno.	243
Tabla 52.	Índices de correlación entre cada uno de los componentes de la sensatez (PRESEN).	244
Tabla 53.	Valores de correlación elemento – total fiabilidad si se elimina de ATASp (prueba piloto).	245
Tabla 54.	Subescalas y distribución inicial de los ítems del ATASp.	246
Tabla 55.	Clasificación de los ítems del ATASp, en contraste con la ofrecida por los participantes.	246
Tabla 56.	Subescalas del ATASp, ítems que las integran y fiabilidad.	247
Tabla 57.	Valores de correlación elemento – total fiabilidad si se elimina de ATASp (segunda fase).	247
Tabla 58.	Porcentaje de varianza explicada por cada factor del análisis factorial del ATASp (segunda fase).	248
Tabla 59.	Resultados del análisis factorial del cuestionario ATASp.	249
Tabla 60.	Factores obtenidos en el segundo análisis factorial del ATASp e ítems que saturan por encima de 0.3 en cada uno.	249
Tabla 61.	Subescalas y distribución final de los ítems de la versión definitiva del ATASp.	250
Tabla 62.	Valores de correlación elemento – total fiabilidad si se elimina de ATASp (tercera fase).	251
Tabla 63.	Valores de medias y desviaciones típicas de cada uno de los componentes del PRESEN, en ambas partes.	254
Tabla 64.	Resultados de la prueba T de Wilcoxon en cada uno de los componentes del PRESEN.	255

La sensatez como talento.

Tabla 65.	Puntuaciones de las fortalezas personales relacionadas con el concepto de sensatez del individuo (parte A).	257
Tabla 66.	Puntuaciones de las fortalezas relacionadas con el concepto de sensatez propuesto (parte B).	257
Tabla 67.	Fortalezas Personales relacionadas con cada componente, definición y media obtenida.	258
Tabla 68.	Prueba T de Wilcoxon para la comparación de medias entre las fortalezas relacionadas con la sensatez.	258
Tabla 69.	Medias de cada grupo (No alto vs Alto rendimiento), en cada uno de los componentes y en la Sensatez.	259
Tabla 70.	Resultados de la prueba U para el componente tolerancia, entre los grupos de rendimiento normal y alto (PRESEN).	260
Tabla 71.	Resultados de la prueba T para los grupos de rendimiento alto y no alto.	260
Tabla 72.	Distribución de la muestra por géneros y niveles educativos (PRESEN).	261
Tabla 73.	Medias de cada grupo (Segundo ciclo vs Tercer ciclo), en cada uno de los componentes y en la Sensatez (PRESEN).	262
Tabla 74.	Resultados de la prueba U para los grupos de segundo y tercer ciclo (PRESEN).	262
Tabla 75.	Distribución de la muestra por géneros y niveles educativos (ATASp).	263
Tabla 76.	Medias de cada grupo (Segundo ciclo vs Tercer ciclo), en cada uno de los componentes y en la Sensatez (ATASp).	263
Tabla 77.	Resultados de la prueba T para los grupos de segundo y tercer ciclo (ATASp).	264
Tabla 78.	Prueba de Kruskal – Wallis entre los diferentes niveles educativos (PRESEN).	265
Tabla 79.	Resultados del ANOVA entre los diferentes niveles educativos (ATASp).	265
Tabla 80.	Prueba de Scheffé para los diferentes niveles educativos (ATASp).	266
Tabla 81.	Medias obtenidas por cada género en cada uno de los componentes (PRESEN).	267

Tabla 82.	Resultados de la prueba U de Mann-Whitney para ambos géneros (PRESEN).	268
Tabla 83.	Medias obtenidas por cada género en cada uno de los componentes analizados (ATASp).	268
Tabla 84.	Resultados de la prueba T para ambos géneros (ATASp).	269
Tabla 85.	Medias obtenidas por cada grupo de alumnos según CI, en cada uno de los componentes estudiados.	270
Tabla 86.	Resultados del ANOVA para los grupos según CI.	271
Tabla 87.	Resultados de la prueba de Kruskal – Wallis, según CI, en el componente Tolerancia.	271
Tabla 88.	Prueba de Scheffé para los diferentes niveles de CI.	272
Tabla 89.	Hipótesis, principales resultados obtenidos e instrumentos utilizados.	273

INDICE DE FIGURAS

Figura 1.	Modelo de los componentes de la sensatez.	30
Figura 2.	Esquema del modelo RIM.	83
Figura 3.	Componentes de la encuesta sobre tolerancia y discriminación.	114
Figura 4.	Componentes de la empatía e influencia en la receptividad comunicativa.	140
Figura 5.	Perspectivas en las clasificaciones de las definiciones de superdotación.	194
Figura 6.	Clasificación de los modelos de altas capacidades.	200
Figura 7.	Modelo de los tres anillos de Renzulli.	210
Figura 8.	Distribución por géneros de la muestra según nivel educativo.	229
Figura 9.	Distribución por géneros y niveles educativos de la muestra utilizada para la versión definitiva del ATASp.	230

INDICE DE ANEXOS

Anexo 1.	PRESEN y documentos relacionados.	321
Anexo 2.	ATASp y documentos relacionados.	353
Anexo 3.	FORPES.	359

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA DE INVESTIGACION

La idea de realizar este estudio surgió hace unos años como consecuencia de mi participación en el desarrollo del proyecto SICO (Palazuelo, Elices y del Caño, 2007). Fui uno de los profesionales seleccionados para participar en la implementación del proyecto, dirigido a estudiantes con alta capacidad intelectual, en la modalidad de enriquecimiento extracurricular. Este proyecto, de cuyos fines y objetivos se hablará más adelante, propone esencialmente una forma de atender a estos alumnos que va más allá del mero estímulo de sus capacidades cognitivas o la profundización en la adquisición de conocimientos declarativos, para ocuparse también del ámbito afectivo, de la personalidad y del desarrollo de valores. Más concretamente pretende la promoción y desarrollo de la actuación **sensata**, inteligente, creativa y con un enfoque optimista y positivo de la vida.

En el curso escolar año 2008-2009, en la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid, se comenzó a desarrollar el programa con un grupo de niños de altas capacidades, de edades comprendidas entre seis y doce años, que procedían de diversos colegios públicos y concertados de Valladolid. Las primeras experiencias de esta forma de prestar atención educativa a ese colectivo, teniendo en cuenta sus características y necesidades fueron altamente positivas, con elevado nivel de satisfacción tanto de los participantes como de sus familias y centros educativos de referencia. El curso siguiente las familias y los centros participantes solicitaron a los responsables del proyecto seguir llevándolo a cabo, lo que animó a los autores a continuar con su desarrollo de forma más sistemática. El grado de satisfacción año tras año ha sido muy positivo, lo que ha producido un importante aumento de la demanda de asistencia al programa, contribuyendo así a darle validez social.

Por lo que hace referencia más directa al objeto de estudio en este trabajo, la variable **Sensatez**, se pudo constatar que las actividades desarrolladas con el fin de promover una toma de decisiones sensata, produjeron cambios significativos en la calidad de las respuestas que los alumnos daban a las situaciones planteadas, así como en la cantidad y calidad de los argumentos que aportaban para justificar sus respuestas.

Los distintos datos que se iban consiguiendo hacían pensar que la sensatez, entendida según el modelo que planteaban los autores de SICO no solo se podía desarrollar, sino también medir. En este contexto se vio la necesidad de avanzar en dos frentes. Por un lado, en una definición operativa del constructo sensatez y por otro en el intento de elaborar instrumentos válidos para su evaluación.

La sensatez como talento.

Sin duda, la sensatez es una cualidad deseable por todos. La mayor parte de las personas pueden informar de que conocen o han conocido en algún momento o situación personas con un “talento” especial para tomar decisiones en situaciones difíciles, o cuando es complicado mantener la tranquilidad y valorar fríamente las diferentes opciones que se presentan.

Cabe preguntarse por qué en las diferentes clasificaciones y propuestas de modelos sobre superdotación y talento no se hace referencia al talento “sensato”. Este estudio busca avanzar en la consideración de la sensatez como un verdadero talento, aportando argumentos para que esto sea así.

En primer lugar se parte del modelo teórico de sensatez que han propuesto Palazuelo, Elices y Del Caño (2007) en el cual se contemplan cuatro factores: Autocontrol, Tolerancia, Altruismo y Sentido Positivo. Se revisa la literatura científica a este respecto

para identificar las posibles relaciones entre los conocimientos disponibles y el modelo de sensatez que se propone.

En segundo lugar se establece la existencia de paralelismos y concordancias entre esta forma de entender la sensatez y la Psicología Positiva, esencialmente en lo referido a las fortalezas personales (Peterson y Seligman, 2004; Seligman y Peterson, 2007; Duckworth y Seligman, 2006). Estos paralelismos y concordancias parciales se dan también respecto a la inteligencia emocional, singularmente en cuanto a las dimensiones que propone Bar-on (2000, 2009).

En tercer lugar se sitúa la sensatez como talento en el marco del estudio diferenciador entre superdotación y talento (USOE, 1972, Gardner, 1993, 1999; Castelló y Batlle, 1998; Castelló, 1996, 2008; Ziegler y Heller, 2000; Gagné, 2009). A este respecto se constata que, en las diferentes propuestas y clasificaciones del talento, se pueden apreciar al menos tres elementos comunes aplicables directamente al concepto de sensatez. Estos elementos en los que hay consenso entre diferentes autores que han estudiado el tema son: (a) el talento se puede desarrollar, se puede educar (b) está influido por el contexto situacional y (c) las diferentes manifestaciones del talento pueden cambiar con la edad.

En cuarto lugar se analizan los paralelismos y coincidencias entre el constructo “**sabiduría**” y la **sensatez** tal como es entendida en este trabajo. En particular con la forma de tratar este concepto propuesta por Sternberg (2000, 2003). Para este autor la actuación sabia se da cuando existe la capacidad de encontrar un punto intermedio, contrabalanceado, entre los intereses del individuo y los de los demás. Desde esta perspectiva, la persona sabia es capaz de entender bien su entorno, adaptarse a él o adaptarlo de tal modo que puedan conjugarse sus propios intereses y los del medio. La actuación sabia consiste en la aplicación óptima de la inteligencia y creatividad, equilibrada por valores en la búsqueda

de un bien común por medio de un balance entre intereses intrapersonales, interpersonales y extrapersonales, a corto y largo plazo. Su objetivo es el de alcanzar el equilibrio entre la adaptación a entornos ya existentes, la remodelación de los mismos y la elección de nuevos entornos. Sternberg pone también énfasis en diferenciar entre la sabiduría así entendida y la inteligencia que miden los tests de CI., subrayando igualmente la importancia de actuar sabiamente y no solamente pensar de tal manera. Finalmente, tras analizar relaciones entre superdotación y sabiduría propone la necesidad de identificarla y desarrollarla como forma de superdotación (*gifted*, dotación, talento, en su traducción más literal).

Evaluación de la sensatez.

Finalizada la revisión teórica se constató que no hay instrumentos elaborados para la medición de este constructo y se vio la necesidad de avanzar también este campo. Así pues, con ilusión y el optimismo que también se pretende desarrollar en SICO, se procedió a diseñar y validar los instrumentos de evaluación de sensatez. El primer problema surgió a la hora de seleccionar la muestra de participantes en lo referido a niños y niñas de altas capacidades, ya que no se diagnostican todos los que son, no teníamos acceso a algunos de los ya diagnosticados y la diversidad entre ellos es muy amplia. Hubo, pues, que ampliar la muestra incluyendo además de aquellos con alta capacidad intelectual otros estudiantes de Educación Primaria.

Terminada la confección de las pruebas, se procedió a la evaluación de la sensatez en la muestra de participantes, alumnos de Educación Primaria con y sin alta capacidad intelectual, contemplando también la posible influencia de las variables rendimiento académico, género y edad.

La primera parte de este trabajo incluye seis capítulos referidos respectivamente a una aproximación al concepto de sensatez y al Autocontrol, Tolerancia, Altruismo y Sentido Positivo como componentes del modelo de referencia. Se incluye también un capítulo dedicado a los distintos enfoques que existen sobre la superdotación y el talento.

En la segunda parte se presenta un estudio empírico en el que expone el diseño y validación de dos pruebas para la evaluación de sensatez y los resultados de su aplicación a niños y niñas de entre ocho y doce años, que se encuentran escolarizados en el segundo y tercer ciclo de Educación Primaria.

Como es habitual en este tipo de estudios, se completa el trabajo dedicando un apartado a discusión de resultados, al establecimiento de conclusiones, limitaciones encontradas y perspectivas de estudio para futuras investigaciones.

CAPÍTULO 1

LA SENSATEZ COMO TALENTO

Introducción

El objetivo que ha guiado este capítulo ha sido situar el concepto de sensatez como un talento. Se comienza con una aproximación genérica al concepto de sensatez y la referencia al modelo teórico de cuatro componentes propuesto por Palazuelo, Elices y Del Caño, (2007) para una explicación de la conducta sensata. Se continúa luego con referencia relativamente amplia a la Psicología positiva, y en particular a las Virtudes y Fortalezas Personales descritas por Peterson y Seligman (2004) y se proponen paralelismos y relaciones con el modelo de sensatez. En tercer lugar, se sitúa la sensatez como posible talento específico. Luego se continúa haciendo referencia a algunos de los instrumentos disponibles para evaluar y promover las Fortalezas Personales (y debido a su relación con ellas, la sensatez) en diversos ámbitos. Por último, el capítulo finaliza con unas conclusiones.

1.1 La sensatez: aproximación conceptual y modelo teórico.

A lo largo del presente punto se explicará el concepto de sensatez adoptado en este trabajo, aludiendo explícitamente a un posible modelo teórico y a la proximidad conceptual con otros términos como la sabiduría. Asimismo se incluye una relación de Fortalezas Personales que también presentan una cierta cercanía conceptual con el citado término de sensatez o con alguno de sus componentes.

1.1.1 El concepto de sensatez.

Según el diccionario de la real Academia Española de la Lengua, sensato es quien “se comporta con prudencia o buen juicio”, proponiendo como sinónimos prudencia, juicio, cordura, discreción, seso. Un constructo tan amplio ha dado lugar a diferentes intentos para poder ser operativizado con objetivos de investigación.

Así, Turnbull, Turnbull y Kyzar (2009) consideran diferentes niveles en la actuación sensata:

- (a) Obrar de acuerdo a los valores y opiniones propios tomando en cuenta el contexto;
- (b) Documentarse, localizar, evaluar y sintetizar el conocimiento sobre el objeto toma de decisión;
- (c) Planificar y tomar una decisión equilibrada de acuerdo con la información adquirida (valores, contexto, recursos) y finalmente:
- (d) Actuar, poniendo en práctica la decisión tomada y aprendiendo de los éxitos y fracasos.

1.1.2 Sensatez y Sabiduría.

Como resultado de las investigaciones sobre el concepto de sabiduría, muy estudiado en psicología, podrían diferenciarse dos formas alternativas y complementarias de entenderla.

Baltes y Staudinger (2000) ponen el énfasis en la forma de entender y ser capaz de conducir la propia vida, de manera de una persona sabia sabría mejor comprender qué es lo más importante para él y cómo llegar a conseguirlo. Sabiduría es el producto del conocimiento y la experiencia. Pero la conducta sabia no es la mera acumulación de

información sino que va más allá y exige la coordinación de esta información y su uso deliberado para el bien hacer. En el contexto social, la sabiduría permite al individuo aprender de los otros, evaluar lo que saben y ofrecer a los demás buena ayuda.

Sternberg (1998, 2000, 2003) considera que la actuación sabia se da cuando existe la capacidad de encontrar un punto intermedio, contrabalanceado, entre los intereses del individuo y los de los demás. Desde esta perspectiva, la persona sabia es capaz de entender bien su entorno, adaptarse a él o adaptarlo de tal modo que puedan conjugarse sus propios intereses y los del medio. La actuación sabia consiste en la aplicación óptima de la inteligencia y creatividad, equilibrada por valores en la búsqueda de un bien común por medio de un balance entre intereses intrapersonales, interpersonales y extrapersonales, a corto y largo plazo. Su objetivo es el de alcanzar el equilibrio entre la adaptación a entornos ya existentes, la remodelación de los mismos y la elección de nuevos entornos. Según este autor la sabiduría se manifiesta como una serie de procesos que suelen ser cíclicos y pueden producirse en distintos órdenes. Estos procesos están relacionados con los metacomponentes del pensamiento (ver tabla 1).

Tabla 1. *Metacomponentes del pensamiento (Sternberg, 2003).*

Metacomponentes del pensamiento.	1. Reconocimiento de la existencia de un problema.
	2. Definición de su naturaleza.
	3. Representación de la información sobre el problema.
	4. Formulación de una estrategia para resolverlo.
	5. Asignación de recursos para la resolución.
	6. Control de la solución personal del problema.
	7. Evaluación de la reacción relacionada con esa solución.

Por otro lado, hace hincapié en diferenciar entre la sabiduría así entendida y la inteligencia que miden los tests de CI. Según sus propuestas, las personas con alta capacidad en sabiduría serían menos propensas a ceder a “falacias” tales como la creencia

en la invulnerabilidad ante cualquier actuación, la omnipotencia, que lleva al individuo a creer que todo está en sus manos, la omnisciencia que lleva a considerar que todo lo sabe o el egocentrismo, que le hace pensar en que todo gira en torno a su persona (Sternberg, 2003). Finalmente, este autor subraya la importancia de actuar sabiamente y no solamente pensar de tal manera.

En otro lugar (Sternberg, 2000) tras analizar relaciones entre superdotación y sabiduría propone la necesidad de identificar y desarrollar la sabiduría como forma de superdotación (*gifted*, dotación, talento, en su traducción más literal), idea que desarrollaremos más adelante en este mismo capítulo.

En este contexto se encuadra la **relación** entre **sabiduría** y **sensatez**. Sin duda, la sensatez es una cualidad deseable por todos, si bien menos llamativa que otras, como la creatividad. Sin embargo, es seguro que todos alguna vez hemos conocido a personas con un “talento” especial para tomar decisiones en situaciones difíciles, o cuando es complicado mantener la tranquilidad y valorar fríamente las diferentes opciones que se presentan. Todos (en mayor o menor medida) disponemos de esa cualidad, pero aquellos que se distinguen por ella podrían describirse como sigue:

- Son capaces de mantener la calma ante cualquier situación, actuando de forma tranquila pero diligente, valorando las diferentes opciones antes de decidirse, incluyendo, si se ve oportuno, la demora en la recompensa. (Tienen un gran autocontrol).
- Soportan bien la frustración en situaciones relacionales conflictivas, no se dejan llevar por simples juicios de valor, comprenden y aceptan opiniones ajenas. (Son tolerantes).

- Muestran empatía en sus relaciones con los demás, comprenden, aceptan y respetan los sentimientos ajenos; se muestran colaboradores con los otros. (Son personas altruistas).
- Por último, son hábiles en ver el lado bueno de las cosas y actuar con perspectiva, manteniendo el humor aun en las circunstancias más difíciles. (Disponen de un sentido positivo de ver la vida).

Sternberg ha propuesto que sabiduría e inteligencia no son conceptos iguales. De este modo podría afirmarse que ni todas las personas sensatas son altamente inteligentes ni todas las personas con alto CI actúan de forma sensata.

1.1.3 Sensatez: un modelo teórico.

La atribución de estas características a la persona sensata surge de los cuatro componentes que en su modelo teórico de sensatez han identificado Palazuelo, Elices y Del Caño (2007). Para definir operativamente la sensatez estos autores tomaron como referencia inicial los veinte valores que Pujol y González (2002), a través de encuestas y entrevistas con un amplio número de maestros, habían propuesto como más relevantes para la intervención educativa en el aula. Estos valores eran: libertad, justicia, paz, alegría, cooperación, compasión, generosidad, amistad, orden, sinceridad, confianza, diálogo, tolerancia, creatividad, respeto, paciencia, constancia, prudencia, urbanidad y responsabilidad. A partir de esta relación, Palazuelo et al. solicitaron a una muestra de profesores y estudiantes de magisterio que puntuaran de 1 a 9 cada uno de los valores en función de la relación que para ellos tenían con su concepto de “persona sensata” y analizaron estadísticamente los datos.

El alto valor obtenido en consistencia interna (alfa de Cronbach=0,92) muestra que los valores presentados tienden a puntuar en la misma dirección, esto es, son consistentes unos con otros. Realizado un análisis factorial, los 19 valores (el valor de Urbanidad no fue incluido por parte de ninguno de los sujetos) se agrupan en cuatro factores claramente diferenciados y capaces de responder a una estructura teórica adecuada: Autocontrol, Tolerancia, Altruismo y Sentido Positivo de la vida. La figura 1 representa un modelo de sensatez con los cuatro componentes. Se puede observar que todos estos componentes son necesarios para que se dé la sensatez (la cual estaría en la intersección de las cuatro figuras, representada en verde). La importancia y peso de cada uno ellos puede variar de persona a persona, con la edad o incluso con la influencia del contexto.

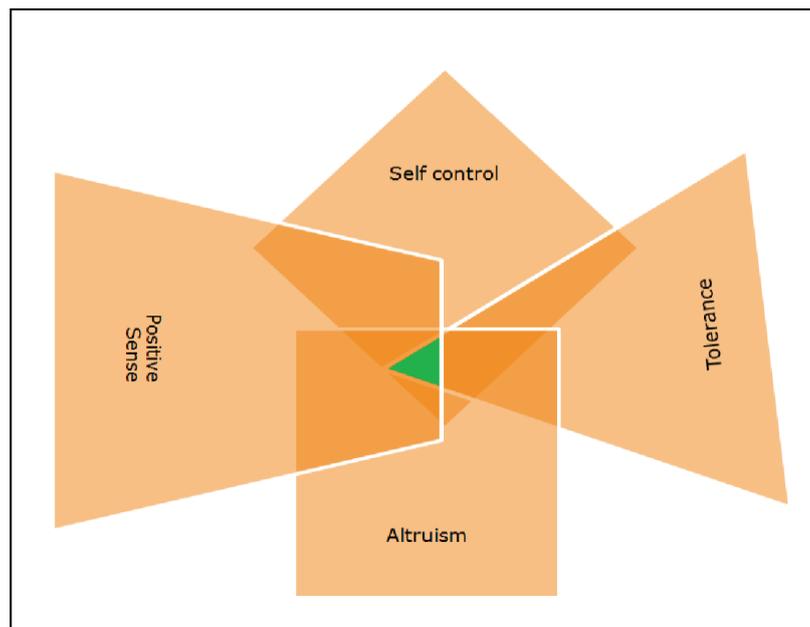


Figura 1. Modelo de los componentes de la sensatez.

Los componentes identificados han sido operativizados en la tabla 2:

Tabla 2. *Concreción operativa de los componentes de la sensatez.*

Autocontrol	Se muestra reflexivo a la hora de resolver una tarea.
	Es capaz de soportar la frustración.
	Puede demorar la recepción de la recompensa.
Tolerancia	Muestra interés por el conocimiento de otras culturas ajenas a la propia.
	Valora y se identifica con la propia cultura sin necesidad de menospreciar otras.
	Acepta otras opiniones distintas de la suya.
Altruismo	Muestra empatía en sus relaciones con los demás.
	Comprende, acepta y respeta los sentimientos ajenos.
	Se muestra colaborador con los otros.
Sentido positivo	Es optimista ante las adversidades, no dándose por vencido. Toma decisiones para avanzar.
	Cuando fracasa en algo, intenta aprender de sus errores.
	Muestra una adecuada autoestima.

1.2. La sensatez y su relación con la Psicología Positiva.

1.2.1 La Psicología Positiva: definición, críticas, perspectivas de futuro y clasificación de Virtudes y Fortalezas Personales.

En este punto se comenzará con una breve explicación sobre el origen y los objetivos de la Psicología Positiva incluyendo algunas de las críticas recibidas y perspectivas de futuro. Seguidamente, se abordará una explicación más pormenorizada sobre la clasificación de las Virtudes y Fortalezas Personales.

La Psicología Positiva (en adelante, PP) nació como tal en el año 1999, considerándose el discurso inaugural de Martin Seligman como presidente de la American Psychological Association (APA) como su acta inaugural. Sin embargo, sus antecedentes se remontan unos 50 años antes, en la Psicología Humanista, cuyos principales autores fueron Abraham Maslow y Carl Jung.

Este movimiento pretende cambiar el enfoque patogénico o médico que desde la Segunda Guerra Mundial reina en la Psicología, por otro más orientado a la promoción de la salud pero sin buscar únicamente la prevención de enfermedades o trastornos. Ha sido definida como una aproximación a la psicología que subraya el optimismo y el funcionamiento humano positivo, dejando de lado la psicopatología y la disfunción (aunque no negándolas). Antes de ese conflicto, tres eran los objetivos de la Psicología: curar las enfermedades mentales, ayudar a que las personas tuvieran una vida más satisfactoria, e identificar y promover el talento. Lamentablemente, los dos últimos prácticamente cayeron en el olvido, mientras que el primero aglutinó la mayoría de fondos e investigaciones (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

Según Seligman y Peterson (2007), el objetivo general de la PP es el estudio del bienestar psíquico o felicidad. Dicho objetivo general se concreta en torno a tres ejes: el estudio de las emociones positivas, el ídem de los rasgos individuales positivos, así como el conocimiento sobre aquellas instituciones que hacen posible todo lo anterior.

Seligman propone una fórmula de la felicidad: $F=R+C+V$, siendo R el rango de felicidad individual determinado por la genética, C serían las circunstancias vitales del sujeto y V los factores que dependen de la voluntad. Sería sobre estos factores donde habría que centrar la intervención, identificándolos y promoviéndolos. Lyubomirsky, Sheldon y Sckade (2005) han ponderado el peso de esos tres factores, adjudicando un 50% a la genética, un 10% a los factores externos y un 40% a las acciones deliberadas, esto es, la voluntad. Por lo tanto, se puede concluir que la felicidad sí depende de uno mismo, y por lo tanto puede fomentarse en los individuos. Podemos adoptar tres formas de vida para tratar de alcanzar la felicidad, de diferentes maneras:

- La vida placentera: su objetivo es la búsqueda continua de emociones positivas, basándose en placeres de tipos sensorial, los cuales son efímeros y dependientes del exterior. Caracterizada por el hedonismo, a la larga no lleva a la auténtica felicidad.
- La vida comprometida: es el resultado de utilizar las fortalezas personales para obtener gratificaciones en distintos ámbitos de la vida. Va más allá que la anterior, ya que el individuo se compromete en algo. Las gratificaciones vienen dadas por actividades en las que entran en juego nuestras fortalezas, y que nos gusta realizar (pueden llevar a experimentar el concepto de flow, definido por Csikszentmihalyi (1996) como un estado en el que la persona se encuentra completamente absorta en una actividad para su propio placer y disfrute, durante la cual el tiempo vuela. Todo el ser está envuelto en esta actividad, utilizando al máximo sus destrezas. Se experimenta una enorme satisfacción.
- La vida significativa: implica emplear nuestras fortalezas al servicio de algo que nos trasciende, dar sentido a nuestra vida. Tener una motivación profunda que guía la existencia.

Estos tres estilos de vida representan tres niveles de vida distintos en los cuales ninguno debe ser rechazado, si bien es en los dos últimos y especialmente en el tercero donde se podría encontrar la auténtica felicidad. En nuestra vida hay momentos en que podemos pasar de uno a otro, siendo los niveles puros muy raros. (Por ejemplo, cuando disfrutamos de una comida deliciosa estamos en el nivel de vida placentera, pero cuando unas horas después estamos inmersos en un proyecto de trabajo que nos apasiona pasaríamos al segundo nivel).

Respecto a los contenidos de la PP, se han organizado en tres ámbitos relacionados entre sí (ver tabla 3).

Tabla 3. *Ámbitos de contenidos de la Psicología Positiva.*

Nivel subjetivo.	Englobaría las emociones positivas, organizadas en tres momentos: pasado (bienestar, satisfacción...), presente (felicidad, flow...) y futuro (esperanza, fe y optimismo).
Nivel grupal.	Se centraría en las virtudes cívicas, y en aquellas instituciones (familia, colegio, instituciones...) que ayudan a los individuos a ser mejores ciudadanos: responsabilidad, altruismo, civismo...
Nivel individual.	Pretende el estudio y fomento de rasgos de personalidad positivos (virtudes y fortalezas).

Por su importancia y extensión, las virtudes y fortalezas se tratarán en el siguiente punto.

Después de más de una década, algunos de los principales aportes que ha realizado la PP han sido (Mariñelarena-Dondena y Gancedo, 2011):

- La cristalización del Enfoque Salugénico en Psicología como alternativa real al modelo Patogénico imperante.
- Su labor impulsora de investigaciones en el ámbito de lo positivo, al aglutinar bajo ella multitud de estudios que tenían como objeto común el bienestar psíquico.
- Su papel divulgador, al difundir el interés en lo positivo de la mente humana tanto en la comunidad científica como a nivel de la sociedad en general.

Sin embargo, a pesar de sus aportaciones son muchos los autores que han identificado aspectos poco claros en este nuevo movimiento. Sus críticas aparecen a continuación.

Críticas dirigidas a la Psicología Positiva.

Como todo movimiento psicológico, la PP no está exenta de críticas. Una de las más recurrentes hace referencia a su carencia de una teoría unificada y coherente que guíe la investigación. Se critica que partan de una teoría que es en realidad una mera superposición de paradigmas implícitos no integrados, siendo muchos de ellos pertenecientes a afirmaciones de la psicología humanista (Mariñelarena-Dondena y Gancedo, 2011).

Prieto-Ursúa (2006) señala que los objetivos de la PP no son tan novedosos como pretenden, ya que autores tan ilustres como William James ya los trataron. Asimismo, señala que la psicopatología, al contrario que lo plantea la PP, realmente pretende potenciar los recursos y fortalezas del individuo, no centrándose de forma exclusiva en lo negativo. Por otra parte, la Psicología de la salud ya desde la década de los 70 dirigió parte de sus objetivos a la promoción de la salud, y no sólo a la prevención o curación de trastornos. Teniendo en cuenta estas críticas, algunos autores (Linley, Joseph, Harrington y Wood, 2006) consideran que la PP ha estado siempre presente.

Respecto a la idea de que la PP debe alejarse de otros movimientos de autoayuda a través de la adopción del método científico, según Lazarus (2003) (uno de los autores más críticos con este movimiento), contestando a Seligman y Pawelski (2003) entiende que se está promoviendo una nueva forma de religión, una visión desde lo alto, que está falsamente revestida de una llamada a la ciencia que nunca llega a materializarse.

Por otra parte, autores como el mismo Lazarus (2003), Jopling (1996) o Held (2004) critican la actual tendencia a considerar las emociones positivas y el optimismo como el único objetivo posible, ya que consideran que de esa manera se da la espalda a una

parte importante de la realidad que nada tiene que ver con esas emociones. En respuesta a esto Avia (2006) aseguró que no es el objetivo de la PP transmitir la idea de que el hecho de ser optimista es mejor que ser pesimista, ni tampoco el tratar de convencer a nadie de que una determinada forma de pensar sea mejor que otra.

También se plantea lo subjetivo del término “felicidad”. Para los norteamericanos, tiene mucho que ver con su herencia protestante, e implica el sentirse bien con uno mismo, orgulloso, y poder experimentar el “flow”. Sin embargo, para las civilizaciones asiáticas tiene mucho más que ver con la simpatía mutua, el apoyo de los demás y la compasión.

Además, varios autores (Vázquez, 2006; Diener, 2003) auguran la desaparición de la PP al quedar inmersa en el quehacer propio de la psicología. Según Seligman, eso no representaría problema alguno; al contrario, significaría que sus postulados han calado tan hondo que habrían modificado el enfoque patogénico presente actualmente hacia uno centrado en la salud. Los posibles escenarios de futuro de la PP se tratan en el siguiente punto.

Posible futuro de la Psicología positiva.

Son varias las posibilidades que, tras algo más de una década de historia, se abren ante la PP.

Una de los posibles escenarios fue dibujado pocos años después de su acto fundacional. Algunos autores (Diener, 2003; Lazarus, 2003; Vázquez, 2006) preveían su desaparición, ya que esto conllevaría probablemente su inclusión como parte indivisible de la Psicología; no habría mayor éxito que formar parte indisoluble de aquella. No habría necesidad de una PP diferenciada, debido a que la Psicología atendería el funcionamiento humano como un todo, atendiendo tanto a lo positivo como a lo negativo de su naturaleza.

Para Prieto-Ursúa (2006) es éste el escenario más probable, pero va más allá y sugiere que pase a formar parte de la Psicología de la Salud, ya que gran parte de sus contenidos y objetivos coinciden. En este sentido, Mariñelarena-Dondena y Gancedo, (2011) propone el delineamiento de un nuevo subsistema enunciativo en psicología, llamado psicoeología. Si la psicopatología es el subsistema enunciativo de la psicología que estudia los trastornos psíquicos, la psicoeología será el subsistema enunciativo de la psicología que trata los aspectos saludables del psiquismo humano. De esta manera, ambas se complementarían para abarcar toda la realidad psíquica.

Otra posibilidad es que, aunque pase a formar parte de la Psicología en general, en la práctica se mantenga como un área de investigación independiente abordando temas como las fortalezas, la felicidad....

Por último, es posible que fracase en conseguir la deseada integración, permaneciendo como un área especializada, marginada por el resto de la Psicología.

En unos pocos años el movimiento llegará a un punto clave, en el que se tendrá que tomar decisiones que influirán en su futura evolución. Según Linley et al (2006) existen tres factores que constituirán ese punto clave: la formación de los psicólogos, los resultados de investigación, y la provisión de fondos y ayudas. Se tratará brevemente cada uno de ellos.

Respecto a la formación de los psicólogos, podemos decir que si la PP quiere alterar la futura dirección de la psicología, es preciso empezar por la base. Los estudiantes de psicología deben ser educados en la perspectiva de la PP, para favorecer su entendimiento de la condición humana como un todo, con lo positivo y negativo.

En lo referente a los resultados de investigación, la PP necesita elaborar investigaciones de calidad, con rigor científico y relevancia práctica. Tiene una popularidad potencial inmensa, y he ahí el peligro: podría caerse en una falta de profesional y rigor, en aras de alcanzar una mayor difusión. Debe evitarse esto a toda costa, si no la PP se convertirá en un movimiento de autoayuda más.

La provisión de fondos y ayudas es un aspecto fundamental. La PP, como el resto de la Psicología, está inmersa en un contexto político y social, a veces con intereses lejanos a los suyos. Actualmente, la mayoría de los recursos están dirigidos a tratar patologías; es necesario que la PP consiga un cambio, favoreciendo que parte de esos fondos sea dirigido a construir fortalezas personales y favorecer el bienestar.

Aspectos a mejorar en un futuro.

Con el fin de asegurar el futuro de la PP, es preciso que atienda a las siguientes cuestiones:

En primer lugar, debe sintetizar lo positivo y lo negativo. Si se logra esto, se habrá alcanzado la tan ansiada unión entre la PP y el resto de la Psicología.

En segundo lugar, basarse en los antecedentes históricos y el conocimiento existente, revisando las ideas humanistas y existenciales previas y reconociendo su importancia.

Debe integrar diferentes niveles de análisis, de una forma holística. Esto comprende la integración de puntos de vista de otras ciencias relacionadas (sociología, biología...).

Es necesario conseguir inversiones en esta área. La PP puede producir investigaciones que interesen a un enorme sector de población (un pequeño sector puede

estar deprimido, pero todo el mundo quiere ser feliz), lo que puede ayudar a conseguir fondos.

Como se ha visto, son muchos los aspectos a mejorar en el movimiento de la PP. Sin embargo, también es justo reconocer sus aportaciones, una de las más llamativas ha sido la clasificación de Virtudes y Fortalezas Personales, la cual se explica a continuación.

Las Virtudes y Fortalezas Personales.

El establecimiento de las virtudes y fortalezas personales representa uno de los mayores logros hasta la fecha de la PP. En 1999, varios autores entre los que se encontraban Seligman, Diener, Peterson y Csikszentmihalyi, revisaron multitud de información referente a las diferentes religiones, filosofías... presentes en todas las culturas, intentando encontrar aspectos comunes. Identificaron seis virtudes “universales”: la sabiduría y conocimiento, el coraje, la humanidad, la justicia, la templanza y la trascendencia. Se ha sugerido incluso que tienen una raíz biológica, favoreciendo la adaptación de la especie al medio. Parece ser que existen conexiones entre el contexto y las fortalezas, de forma que dicho contexto puede influir en la forma en que se utilizan, así como en la oportunidad de utilizarlas (Littman-Ovadia y Steger, 2010).

Sin embargo, se constató que el concepto de virtud era demasiado amplio, y se aportó el concepto de fortaleza, la cual sería la manifestación psicológica de la virtud (Peterson y Seligman, 2004). Más adelante, se establecieron unos criterios para decidir si una posible fortaleza entraría o no en la clasificación definitiva (Park, Peterson y Seligman, 2004). (Ver tabla 4).

Tabla 4. *Criterios para seleccionar las Fortalezas Personales (Park, Peterson y Seligman, 2004).*

Criterios para seleccionar las Fortalezas Personales	Es ampliamente reconocida a través de las culturas (ubicua).
	Contribuye a la plenitud del individuo, a su satisfacción y felicidad.
	Es valorada por si misma y no como medio para llegar a un fin.
	No menosprecia a otros; produce admiración, no envidia.
	No existen antónimos positivos, todos son negativos.
	Se trata de una diferencia individual con demostrable generalidad y estabilidad.
	Resulta medible como una diferencia individual.
	Pueden mostrarse precozmente.
	Son objetivo de prácticas culturales que procuran fomentarlas y cultivarlas.
	Existen personas que presentan alguna de ellas en un gran nivel, estando ausentes en otras.
	Se diferencia claramente de otras fortalezas.

Todas ellas aparecen definidas y clasificadas en el libro *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification* (Peterson y Seligman, 2004). Este libro (en adelante CSV, por sus siglas en inglés), representa un intento de dotar a los investigadores en el campo de la PP de una herramienta similar al conocido DSM en el ámbito de la psicopatología, con el fin de utilizar un lenguaje común, favorecer las investigaciones para potenciar las fortalezas y la elaboración de instrumentos de medida válidos y fiables. Se ha procurado evitar algunos de los problemas que presenta este último, dejando claro el por qué unas fortalezas y virtudes están presentes y otras no, así como estableciendo grados más que categorías del tipo “todo o nada”. Además, se han desarrollado estrategias de valoración adecuadas (cuestionarios, entrevistas...).

La clasificación de las 24 fortalezas identificadas, organizadas en torno a las seis virtudes descritas, puede verse en la tabla 5.

Tabla 5. *Clasificación de las Virtudes y Fortalezas Personales (Peterson y Seligman, 2004).*

<i>Sabiduría y conocimiento</i>	<i>Creatividad</i>	Imaginar formas imaginativas y novedosas de hacer las cosas.
	<i>Curiosidad</i>	Interesarse por otras experiencias.
	<i>Apertura de mente</i>	Examinar las cosas desde todos lados.
	<i>Gusto por aprender</i>	Explorar nuevas habilidades o temas.
	<i>Perspectiva</i>	Ser capaz de dar consejos prudentes a los demás.
<i>Coraje</i>	<i>Autenticidad</i>	Decir la verdad y presentarse de una forma honesta.
	<i>Valor</i>	No atemorizarse de los retos y dificultades.
	<i>Perseverancia</i>	Terminar lo que uno empieza.
	<i>Entusiasmo</i>	Vivir la vida con energía.
<i>Humanidad</i>	<i>Amabilidad</i>	Hacer favores y buenas acciones hacia los demás.
	<i>Amor</i>	Valorar las relaciones cercanas con los demás.
	<i>Inteligencia social</i>	Ser consciente de los motivos y sentimientos propios y ajenos.
<i>Justicia</i>	<i>Equidad</i>	Tratar a los demás de la misma manera.
	<i>Liderazgo</i>	Organizar actividades grupales.
	<i>Trabajo en grupo</i>	Trabajar bien como miembro de un grupo o equipo.
<i>Templanza</i>	<i>Clemencia</i>	Perdonar a alguien que ha hecho algo malo.
	<i>Modestia</i>	No intentar ser el centro de atención.
	<i>Prudencia</i>	Ser cuidadoso en las propias elecciones.
	<i>Autorregulación</i>	Regular lo que uno siente y hace.
<i>Trascendencia</i>	<i>Apreciación de la belleza</i>	Captar y apreciar la belleza en todos los dominios de la vida.
	<i>Gratitud</i>	Ser consciente de las cosas buenas y agradecerlas.
	<i>Optimismo</i>	Esperar lo mejor y trabajar para conseguirlo.

Sin embargo, existen algunas limitaciones en esta clasificación. Una de ellas hace referencia a la organización jerárquica dentro de las diferentes virtudes, ya que hasta el momento sólo es un modelo teórico, el cual necesita ser verificado y permanece en un proceso de construcción constante. Otra se refiere a la posible existencia de fortalezas presentes sólo en poblaciones concretas; al no cumplir el criterio de ubicuidad, no forman parte de la clasificación general pero deberían tenerse en cuenta al intervenir con dichas poblaciones. En tercer lugar es un hecho que algunas de las fortalezas tienen un enorme valor moral, mientras que otras no son tan importantes (Peterson y Seligman, 2004).

Sin duda, esta clasificación ha sido uno de los mayores logros de la PP hasta la fecha. Antes de ella, conceptos como humildad, sabiduría, gratitud... no parecían tener demasiadas cosas en común (Linely, Joseph Harrington y Wood, 2006); a partir de la clasificación de las Virtudes y Fortalezas Personales, multitud de investigadores han dispuesto de un marco conceptual común en el que situar sus investigaciones.

En línea con lo anterior, el siguiente punto pretende situar el concepto de sensatez de la presente investigación en el marco de las Virtudes y Fortalezas Personales.

1.2.2. Posibles Fortalezas relacionadas con el concepto de sensatez y sus componentes.

El concepto de sensatez al que hace referencia el modelo de Palazuelo y cols. bien podría formar parte de la clasificación de Fortalezas elaborada por Peterson y Seligman, entre otros. La sensatez, así entendida, cumple los criterios establecidos para ser considerada una fortaleza:

- a) Es reconocida por todas las culturas.
- b) Contribuye de forma decisiva a la satisfacción del individuo.

- c) Es valorada por si misma.
- d) Es admirado aquél que la posee en gran medida.
- e) Su antónimo (la insensatez) tiene un marcado carácter negativo.
- f) Se trata de una diferencia individual estable a lo largo del tiempo.
- g) Es seguro que podemos recordar personas que la muestran en gran medida, así como niños que la presentan en alto grado (son precoces).

Tan solo no estarían claros los criterios de diferenciación conceptual respecto a otras fortalezas y en la posibilidad de medirla. La primera de ellas puede deberse a la complejidad del término; una posibilidad sería entenderla como una virtud alternativa a las seis ya propuestas, con el Autocontrol, la Tolerancia, el Altruismo y el Sentido Positivo como sus fortalezas características. Respecto al segundo criterio, al final de este capítulo se aludirá a los diversos intentos de medirla de forma indirecta a través de sus componentes.

En la tabla 6 se resumen las relaciones entre los diferentes componentes del modelo de sensatez y las diferentes fortalezas personales:

Tabla 6. *La sensatez: componentes originales y correspondencia con Fortalezas Personales.*

La sensatez	Componentes que la forman	Fortalezas Personales relacionadas
	Autocontrol	Apertura de mente, Prudencia, Autorregulación.
	Tolerancia	Inteligencia social, Equidad.
	Altruismo	Perspectiva
	Sentido Positivo	Optimismo, Humor.

Fortalezas relacionadas con el Autocontrol.

Las Fortalezas que están relacionadas con el autocontrol son la apertura de mente, la prudencia y la autorregulación.

Apertura de mente.

Esta fortaleza hace referencia a la predisposición a buscar de forma activa evidencias en contra de las propias creencias, esto es, estar abierto a dudar de lo que uno cree (Peterson y Seligman, 2004). El pensamiento crítico estaría dentro de esta fortaleza, lo que implica que el individuo no cambia de opinión sin razón alguna, sino después de haber valorado una serie de argumentos. La relación con la tolerancia es clara, ya que sólo desde un estado mental abierto a nuevas ideas y desde la aceptación de la posibilidad de que nuestras creencias puedan no ser las mejores, se puede ser tolerante.

Prudencia.

La prudencia es una forma de razonamiento y autorregulación que ayuda a que la persona consiga sus objetivos a largo plazo. Ante una decisión, una persona prudente valora las consecuencias que puede acarrear su acción, resiste los impulsos que pueden perjudicarle a largo plazo con el fin de conseguir aquello que se ha propuesto (Haslam, 2004). Las similitudes conceptuales con el autocontrol son evidentes, así como con el concepto de sensatez en general.

Utilizando el Modelo de Cinco Factores de personalidad, se han obtenido multitud de datos sobre esta fortaleza ya que uno de dichos factores, la Responsabilidad, tiene cierta relación. Basándose en dichos datos, la responsabilidad correlaciona positivamente con otros factores como la amabilidad, la extraversión y el intelecto, y de forma negativa con el

neuroticismo (Haslam, 2004). También parece estar asociada al optimismo (Marshall, Wortman, Vickers, Kusulas y Hervig 1994).

Autorregulación.

Este término se refiere a la forma en que una persona ejerce control sobre su propia conducta, con el objetivo de lograr unos objetivos a largo plazo o mantenerse dentro de la moralidad (Baumeister y Vohs, 2004). El concepto en sí fue acuñado por Bandura (1977) que lo definió como la forma en que una persona era capaz de autoadministrarse premios o castigos para regular su propia conducta. Para lograr esto, el sujeto pasará paulatinamente de una regulación ejercida por los demás a la autorregulación propiamente dicha (Collins, Gleason y Sesma, 1997). La similitud con el autocontrol es enorme, siendo en ocasiones utilizado como sinónimo.

Fortalezas relacionadas con la Tolerancia.

Las Fortalezas relacionadas con la tolerancia son la inteligencia social y equidad.

Inteligencia social.

Consistiría en ser consciente de las emociones y sentimientos tanto de uno mismo como de los demás, saber cómo comportarse correctamente en las diferentes situaciones sociales y comprender qué cosas son importante para otras personas. En este sentido el mostrar un alto grado de empatía resulta esencial. Gardner (1995) en su conocida teoría de las inteligencias múltiples consolidó el término, al plantear la existencia de la inteligencia interpersonal, entendida como la capacidad para comprender y actuar teniendo en cuenta a los demás, identificando su estado de ánimo, temperamento, etc.

La inteligencia social tiende dos componentes: uno de tipo emocional (relacionado con la empatía) y otro de naturaleza conductual, esto es, saber relacionarse con los demás.

Dentro de este término podríamos situar otro más reciente: el de inteligencia emocional. Según Mayer y Salovey (1997) consistiría en la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y las de los demás, promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. Es preciso en este punto hacer referencia al modelo de inteligencia emocional de Bar-On (2000, 2009) el cual consiste en un conjunto interrelacionado de competencias y habilidades sociales y emocionales, que determinan la habilidad del individuo para reconocer, entender y manejar emociones, relacionarse con otros, adaptarse al cambio y solucionar problemas de índole personal e interpersonal, así como para sobrellevar los retos diarios. Dicho autor elaboró, partiendo del citado modelo, un instrumento para evaluar inteligencia emocional (el EQ-i), con cinco escalas (interpersonal, intrapersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y humor general). La relación de este modelo con la Tolerancia y de forma global con todo el modelo de sensatez es clara, ya que la conducta sensata precisa de un adecuado manejo del estrés para producirse, una capacidad de adaptación al entorno, la utilización del sentido positivo y la capacidad de interpretar las emociones propias y ajenas para actuar en consecuencia.

Equidad.

La equidad o imparcialidad sería el resultado de un juicio moral, lo que permitiría distinguir a la persona entre lo que es aceptable según su moral y lo que no (Berkowitz y Sherblom, 2004). Autores clásicos como Piaget y Kohlberg investigaron sobre el razonamiento moral ante situaciones que plantean dilemas éticos.

El primero de estos autores considera que el desarrollo moral está estrechamente ligado a los cambios cognitivos del sujeto que se producen a lo largo de su desarrollo. Esos cambios implican el desarrollo de nuevas capacidades de pensamiento, lo que posibilita al niño pasar de una moral heterónoma (basada en exclusiva en normas externas) a una moral

autónoma (interioriza las normas y puede aplicarlas de forma flexible). Estos cambios fomentan la aparición del altruismo o la compasión.

Por otra parte, Kohlberg (1976) estableció seis estadios de desarrollo moral agrupados en tres niveles, basados en el grado de perspectiva social y en valores. El primero de los niveles es el Preconvencional, en el cual la conducta está basada en la evitación del castigo y la obediencia por propio interés. En el Convencional, la persona actúa de acuerdo a lo que la sociedad espera de ella, cumpliendo lo socialmente establecido. Por último, en el Postconvencional, las decisiones morales se basan en el conjunto de principios y valores que pueden ser admitidos por todas las personas de la sociedad.

Fortalezas relacionadas con el Altruismo.

La Fortaleza relacionada con el altruismo es la perspectiva.

Perspectiva.

Esta fortaleza, también llamada sabiduría, implicaría la capacidad de dar consejos sobre cómo dirigir la vida, lo que ayudaría a garantizar el buen funcionamiento de uno mismo y de los demás. A lo largo de la historia de la filosofía y la teología se ha hecho referencia a este concepto, relacionándolo con el buen juicio, el sentido común... sin duda términos estrechamente relacionados con la sensatez.

Entre los autores más destacados que han investigado esta fortaleza está Baltes y el Grupo de Berlín, Sternberg, Ardelt así como Clayton y Birren. De hecho, el propio Baltes la define como un conocimiento profundo de la pragmática vital, basado en un entendimiento de la realidad de la vida, un conocimiento procedimental sobre cómo suceden los hechos, interpretándolos dentro de un contexto, un relativismo en los valores y

una aceptación de las incertidumbres inherentes a la vida (González Leandro y Asef, 2007).

Algunos autores utilizan como sinónimo de esta fortaleza la sabiduría. Para Sternberg (1998) la sabiduría sería la aplicación de la inteligencia y la creatividad, mediada por valores, dirigida al logro del bien común a través de un equilibrio de intereses (del individuo y de los demás). Otra perspectiva (Ardelt, 2004a, 2004b) nos dice que la sabiduría estaría compuesta por características de personalidad, incluyendo aspectos cognitivos (comprensión de la vida), reflexivos (autocomprensión) y afectivos (empatía).

La relación con la tolerancia se observa claramente en los dos últimos puntos aportados por Baltes; el relativismo de valores (si bien manteniendo unos mínimos indiscutibles) y la aceptación de las incertidumbres vitales hacen que esta fortaleza pueda estar relacionada con la tolerancia.

Fortalezas relacionadas con el Sentido Positivo.

Las fortalezas relacionadas con el sentido positivo son el optimismo y el humor.

Optimismo.

Este concepto se ha asociado también al de esperanza, y haría referencia a posturas cognitivas, emocionales y motivacionales hacia lo que ha de venir. Consistiría en pensar sobre el futuro, esperar que ocurran cosas buenas y actuar para que éstas sean más probables (Peterson y Seligman, 2004). Seligman (1991) aportó una nueva dimensión, estableciendo un estilo atribucional específico para el optimismo y el pesimismo. Además, favorece un estilo de afrontamiento más adecuado, lo que ayuda a la toma de decisiones. Sin duda, el parecido con el Sentido Positivo es evidente, ya que se ha operativizado entre otras cosas como “es optimista ante las adversidades”.

Humor.

El sentido del humor sería la capacidad para reconocer con alegría lo incongruente, para ver la adversidad de una manera distinta y para inducir a la risa a uno mismo o a los demás (Ruch, 2004). También puede entenderse como una emoción que aporta una importante ayuda a la hora de afrontar situaciones y experiencias vitales (Buxman, 2004). Puede, pues, considerarse la existencia de relación entre Sentido Positivo y el Optimismo.

Como se ha visto, son muchas las fortalezas relacionadas de una u otra manera con la sensatez. El sujeto que manifieste todas ellas en un grado elevado sin duda dispondrá de las habilidades necesarias para desenvolverse en la vida diaria y tomar decisiones sensatas, que le permitan obtener sus objetivos. Podría incluso decirse que eso constituye su *talento*.

1.3 La sensatez como talento.

En la última década se ha observado un cambio de paradigma, al pasar de considerar la superdotación como un todo a plantear la existencia de diferentes clases de talento. Tourón, Repáraz y Peralta (1999) afirman que, teniendo en cuenta lo aportado por Feldhusen (1996), el foco de atención se está viendo desplazado hacia las aptitudes específicas, esto es, a las capacidades que surgen en áreas particulares de talento. Por lo tanto, se puede asegurar que es más útil y adecuado reconocer los puntos fuertes de un talento específico, que simplemente clasificar a un niño como superdotado.

1.3.1 Tipos de talento.

La clasificación de los talentos es muy variada, dependiendo desde qué perspectiva o autor se aborde. A continuación se hace una breve referencia a algunas de las más relevantes.

Clasificación extraída del informe Marland.

A raíz de la aparición de las teorías multifactoriales de la inteligencia, el estudio de Terman (1925) pasó a considerarse limitado, debido a su interpretación monolítica de la superdotación. Surgió de esta manera la necesidad tanto de establecer unos criterios comunes sobre la superdotación, como de incluir en la misma la visión multifactorialista. De entre las diferentes propuestas que intentaron dar respuesta a esta necesidad, una de las más conocidas fue la realizada por la United States Office of Education (en adelante, USOE), conocida como el Acta de Marland (1972). La definición que proponen recoge como niños superdotados y talentosos a los que por sus habilidades extraordinarias son capaces de altas realizaciones, además de incluir a aquellos que han demostrado alcanzar el éxito y/o poseer un potencial de habilidad en algún área. Se incluye asimismo en su identificación aspectos como la capacidad intelectual general, el pensamiento creativo, la aptitud académica específica, el liderazgo, así como las capacidades representativas y psicomotrices.

En la tabla 7 puede observarse la clasificación de los talentos que puede extraerse de dicho informe.

Tabla 7. Clasificación de los talentos según la USOE.

Talentos creativos	Destacan por sus habilidades en la resolución de problemas inusuales. Generan una amplia variedad de posibles respuestas.
Talento social.	Poseen un cierto “carisma”, siendo respetados y seguidos por la mayoría.
Talentos representativos.	Implica destrezas relacionadas con la percepción, representación y ejecución artística.
Talentos psicomotores.	Incluye destrezas de tipo motriz relacionadas con el mundo del arte y el deporte.

Clasificación de Howard Gardner.

Para este autor, el talento sería algo específico, la señal del potencial biopsicológico que se manifiesta en cualquier especialidad existente en una cultura. En contraste, el rasgo principal de la superdotación sería su generalidad (Genovard y Castelló, 1990). Dicha clasificación, fundamentada en su conocido modelo de las Inteligencias Múltiples, comprende ocho tipos de inteligencias que ayudan a especificar la configuración cognitiva de los talentos (ver tabla 8).

Tabla 8. *Clasificación de los talentos según Gardner.*

Talento verbal.	Muestra una extraordinaria capacidad para utilizar con claridad las habilidades relacionadas con el lenguaje oral y escrito.
Talento lógico-matemático	Se familiarizan pronto con los conceptos de tipo lógico-matemático; usan símbolos abstractos para representar objetos concretos y conceptos; resuelven problemas con gran habilidad.
Talento artístico	Tienen una gran capacidad para percibir imágenes, transformarlas, modificarlas y descifrar la información gráfica.
Talento corporal	Muestran grandes habilidades para utilizar con eficacia su cuerpo o parte de su cuerpo para resolver problemas.
Talento musical.	Destacan por su capacidad para apreciar, discriminar, transformar y expresar las formas musicales.
Talento social intrapersonal.	Tienen un gran conocimiento de si mismos, son conscientes de sus emociones.
Talento social interpersonal.	Se relacionan con los demás de manera eficaz, tienen una gran capacidad para discernir y responder a los estados de ánimo.
Talento científico.	Muestran un gran interés por el mundo y por los fenómenos naturales. Utilizan con gran maestría habilidades referidas a la observación, planteamiento y comprobación de hipótesis.

El modelo de talento de Gané (1998, 2009)

Gagné (2009) en su Modelo Diferencial de Superdotación y Talento de Gagné (DMGT) propone definiciones distintas para los dos términos. La superdotación se referiría a la posesión y uso de habilidades naturales destacadas, (denominadas aptitudes) en al menos un dominio de habilidad. Sería preciso además alcanzar en dicho dominio un percentil 90 o superior, en relación a sus pares por edad (Gagné, 2009). Por otra parte, el

talento pondría el énfasis en el proceso de desarrollo sistemático de habilidad en las que destaca el sujeto, denominadas competencias (conocimiento y destrezas), en al menos un campo de actividad humana. De forma que lo significativo en este caso es la importancia que tienen determinados factores interpersonales y ambientales y la implicación natural que esto conlleva: la posibilidad de ser educadas y por tanto susceptibles de ser desarrolladas. A modo de resumen, el término talento haría referencia a la actividad humana que está muy por encima de lo normal en uno o más campos, siendo por tanto la manifestación de un potencial que podría desarrollarse siempre y cuando medie una intervención educativa externa y donde el rol del contexto familiar, escolar y social son fundamentales. Como en el concepto de superdotación, sería necesario alcanzar al menos el percentil 90 respecto a los pares por edad, que están o han estado activos en dicho campo. En su modelo, Gagné propone tres características comunes a superdotación y talento:

- a) Ambos se refieren a habilidades humanas;
- b) Van dirigidos a sujetos que se alejan de la media;
- c) Ambos grupos son extraordinarios por sus conductas destacadas.

El enfoque de perfiles del talento (Castelló y Batlle, 1998; Castelló, 2008)

Una interesante propuesta diferenciadora de superdotación y talento es el enfoque de perfiles (Castelló, 1996, 2008) considerando ambos términos como las dos categorías fundamentales en las que se puede desglosar la excepcionalidad intelectual superior. En particular, en su trabajo más reciente, este autor profundiza en los fundamentos científicos de sus propuestas sobre la configuración cognitiva de la superdotación y el talento. Considera que ambos constructos representarían los dos extremos de un continuo en la

distribución de los recursos intelectuales del individuo. Un extremo correspondería a la alta especialización y concentración de recursos en el procesamiento de un tipo de información concreta. Esta configuración cognitiva correspondería, en términos de Castelló, al talento simple. En el otro extremo estarían la superdotación, como configuración cognitiva caracterizada por la distribución homogénea de recursos intelectivos en dominios muy diferentes. En el intermedio de ese continuo se pueden encontrar configuraciones diferentes de recursos claramente relacionados (talentos complejos) o la presencia de alta especialización en dos o más dominios relativamente independientes (talentos simples múltiples).

1.3.2 Sensatez y talento.

Entre las distintas clasificaciones de los talentos sin embargo, no aparece directamente una referencia al talento que denominaríamos “sensato”. Se pueden apreciar, sin embargo, al menos tres elementos comunes aplicables directamente al concepto de sensatez. Estos elementos en los que hay consenso entre diferentes autores que han estudiado el tema son: (a) el talento se puede desarrollar, se puede educar (b) está influido por el contexto situacional y (c) las diferentes manifestaciones del talento pueden cambiar con la edad.

En otro orden de cosas, la sensatez tal como es definida en este estudio, puede considerarse como talento a partir de la investigación sobre cada uno de sus componentes. De forma que una persona sensata se caracterizaría por poseer alta capacidad de autocontrol, ser tolerante ante las situaciones, altruista en sus comportamientos y tener una forma de actuar caracterizada por una actitud positiva, primando ver el lado positivo.

Por lo que se refiere al **Altruismo**, en la literatura científica se ha relacionado con la empatía. La empatía tiene un papel crucial en la aparición de la conducta prosocial (Murray y Ahammer, 1977; Batson y otros, 1988; Strayer y Chang, 1997) ya que a mayor empatía, mayor altruismo muestra un sujeto.

La empatía tiene también un papel importante en la aparición de la conducta sensata, especialmente uno de sus componentes, la toma de perspectiva. Se trata de un componente cognitivo, referido a la habilidad de un individuo para adoptar el punto de vista de otro (Coke y otros, 1978; Davis, 1980, 1983; Deutsch y Madle, 1975; Feshbach, 1975; Krebs, 1975). Esto le permite “considerar ambos lados de un asunto”, lo que sin duda resulta necesario para adoptar la postura más sensata respecto a un tema. En esta línea Honing y Wittmer (1991) entre las técnicas que ofrecen para fomentar las conductas prosociales, subrayan también la importancia de la toma de perspectiva, a través de la representación de historias. Pero las relaciones entre sensatez y el Altruismo que podemos encontrar en las técnicas de estos autores no acaban ahí: recomiendan ofrecer alternativas pacíficas a las conductas de agresión, ayudar a los niños a ser más asertivos, enseñar habilidades sociales en general y en particular aquellas relacionadas con la resolución de conflictos (como puede ser la aportación de soluciones alternativas)... Todas ellas probablemente influirán positivamente en el grado de Altruismo del sujeto, pero también mejorarán su Autocontrol, sus posibilidades de defender de forma pacífica sus intereses, de comportarse de manera más adecuada respecto a su entorno próximo, esto es, le harán más sensato. Por último, tanto Hoffman (1970) como Honing y Wittmer (1991) señalan la importancia de utilizar una disciplina centrada en la víctima y la reparación, enfatizando las consecuencias de sus actos, con clara relación con la **Tolerancia**. Esto no sólo hará que

el individuo actúe de forma más altruista, sino que su entorno valorará como más sensata su actuación.

Asimismo, puede identificarse una estrecha relación entre el Altruismo y otro de los componentes de la sensatez, el **Sentido Positivo**. Las personas que muestran un humor positivo perciben su entorno de una manera más positiva (Bower, 1981a, 1981b; Clark y Teasdale, 1985; Forgas, Bower y Krants, 1984) y como resultado ofrecen más ayuda porque entienden que el hecho de ayudar resulta más favorable (Clark e Isen, 1982; Clark y Waddell, 1983). Barnett, King, Howard y Melton (1980) obtuvo resultados similares, al inducir a un grupo de universitarios un humor negativo; como consecuencia, su nivel de Altruismo fue menor.

Las relaciones entre **sensatez** y **Autocontrol** se concretan, como ya se ha señalado anteriormente, en cinco puntos. El primero de ellos haría referencia a la relación entre la sensatez y los ámbitos de la autorregulación identificados por Vohs y Baumeister (2010): el biológico, el emocional, el cognitivo, el social y aquél referido a las habilidades de pensamiento reflexivo. Esta relación se manifiesta por ejemplo en la capacidad para controlar las emociones y el nivel de arousal, la capacidad de planificar la actuación, administrar las relaciones sociales, etc. En segundo lugar, existe una relación entre el control coactivo (Rothbart y Bates, 2006) y la sensatez, ya que el primero sería a grandes rasgos la habilidad para inhibir los impulsos propios o ignorar distracciones, y para actuar con sensatez: a menudo el individuo debe ser capaz de inhibir sus impulsos dirigidos hacia la realización de una conducta que no es adecuada a largo plazo. No debe olvidarse que la mayoría de las conductas impulsivas interfieren en la obtención de dichos objetivos (Tangney, Baumeister y Boone, 2004). En tercer lugar, entendiendo el Autocontrol como la selección del reforzador más ventajoso, el cual está asociado con un retraso en su

entrega, por encima de un reforzador más pequeño pero disponible inmediatamente (Dixon y Tibbetts, 2009), hay que decir que la conducta sensata suele implicar la renuncia a un reforzador más pequeño pero de carácter inmediato, con el objetivo de conseguir un objetivo mayor pero más complejo y demorado en el tiempo. Seguidamente, se ha subrayado la relación existente entre el funcionamiento de la sensatez y el modelo de Autocontrol de Hofmann, Friese y Strack (2009), ya que el sistema reflexivo tal y como es descrito en su modelo implica funciones ejecutivas tales como evaluar la situación, establecer planes para perseguir objetivos e inhibir impulsos o hábitos. La sensatez necesita de todas esas funciones, ya que debe evaluar previamente la situación, planificar la actuación y no dejarse llevar por los impulsos. Por último, existen relaciones entre las subescalas de Autocontrol establecidas por Capafons y Silva (1998) (retroalimentación personal, retraso de la recompensa, autocontrol criterial y autocontrol procesal) y la sensatez como talento en aspectos tales como que el individuo, para actuar de forma sensata, debe ser capaz de darse cuenta de las consecuencias de las propias acciones, el control de impulsos, el soportar situaciones desagradables, etc.

1.4 Evaluación y promoción de las Fortalezas Personales y la sensatez.

Entre los objetivos planteados por Seligman y Peterson (2007) para la PP, se encuentran el estudio de las fortalezas y virtudes con el fin de potenciarlas en los individuos y elaborar instrumentos de medida válidos y fiables (no se debe olvidar que uno de los criterios de selección de las fortalezas es que fueran medibles). A lo largo de este punto se expondrán algunos de los principales intentos de evaluar y fomentar las fortalezas, centrándonos en aquéllas que tienen que ver con el concepto de sensatez expuesto. Como se ha visto anteriormente, este talento se caracterizaría por (a) su alto nivel en capacidad

para mantener la calma ante una situación determinada, valorando las opciones que se le presentan antes de decidirse por una, (b) buena capacidad para soportar la frustración, (c) alto nivel en capacidad empática utilizándola a la hora de tomar sus decisiones, y (d) capacidad para adoptar una perspectiva optimista viendo el lado positivo de las cosas o situaciones.

A la hora de evaluar a un sujeto como talentoso en un área, se utilizan diversas pruebas con el objetivo de constatar su alto nivel de funcionamiento en dicho ámbito. La sensatez, debido a su complejidad, resulta muy difícil de evaluar. Una forma, aunque indirecta, sería acudir a las pruebas de evaluación de las fortalezas personales, poniendo especial interés en aquellas que más relación tienen con diferentes componentes de la sensatez

1.4.1 Evaluación de las Fortalezas Personales.

A la vez que elaboraban la clasificación de las fortalezas personales, Peterson y Seligman junto a otros autores han creado varios instrumentos de medida para evaluarlas. Todos ellos tienen en común el hecho de ser cuestionarios autoaplicados. A continuación se exponen los más importantes.

El *Values in Action Inventory of Strengths* (en adelante, VIA) pretende evaluar las 24 fortalezas en adultos (Peterson y Seligman, 2004). Gracias a su inclusión en una página web (www.authentichappiness.org) han conseguido una enorme muestra de población (unas 150000 personas), perteneciente a casi 200 países. También existe una versión en español en la siguiente dirección: www.psicologiapositiva.org

Sin embargo, no está exento de críticas, las cuales se centran en considerar la escasa utilidad de un autoinforme para evaluar las fortalezas y la posibilidad de que los resultados

se vean contaminados por la deseabilidad social. Los autores contestan que el autoinforme es tan válido para evaluar las fortalezas como lo es para evaluar aspectos psicopatológicos, si bien reconocen la posibilidad de completar la evaluación de algunas fortalezas (por ejemplo la Modestia) con nominaciones o ejercicios de elección de alternativas, por ejemplo ante dilemas. Respecto a la segunda crítica, responden que las respuestas no están contaminadas por dicha deseabilidad, ya que las fortalezas son en sí mismas socialmente deseables.

El cuestionario consta de 240 ítems y utiliza una escala Likert de cinco alternativas. La puntuación de cada fortaleza sería la media de las respuestas dadas en cada subescala.

A partir de los datos tomados en la citada página web, se ha obtenido una fiabilidad en todas las subescalas superior a .70, siendo las que obtienen mejor puntuación las de Amabilidad y Amor, y las que peor Clemencia, Prudencia, Modestia y Autorregulación. Además, la mayoría de fortalezas correlaciona significativamente con la satisfacción en la vida, excepto la Sabiduría.

Existe una versión específica para adolescentes, el Cuestionario de Fortalezas Humanas para Adolescentes (en adelante, VIA-Y), el cual está formado por 198 ítems con una respuesta tipo Likert de cinco puntos.

Recientemente Giménez, Vázquez y Hervás (2010) han adaptado el VIA-Y, aplicándolo a una muestra de sujetos entre los 12 y los 18 años. Los resultados son similares al anterior. Los datos arrojan unos índices de fiabilidad por encima de .65 en todas las subescalas. Los jóvenes obtienen unas puntuaciones más elevadas en las fortalezas humanitarias, y bajas en templanza (estos datos son similares a los obtenidos en adultos). Cabe destacar que las fortalezas menos comunes son la prudencia, el perdón, la

espiritualidad y la autorregulación. Por otro lado, la edad parece influir, ya que los mayores puntúan más alto en todas las fortalezas, en comparación con sus compañeros más jóvenes (Peterson y Park, 2003). Es destacable también que existen correlaciones significativas entre las diferentes fortalezas y el rendimiento escolar, siendo especialmente alta la correlación con la fortaleza perseverancia.

Algunas de las fortalezas también se han medido de manera indirecta a través de pruebas que evalúan variables de personalidad. En este sentido, se ha encontrado que la Responsabilidad (relacionada con la fortaleza de la prudencia), medida a través del NEOPIR (Costa y McCrae, 1999) correlaciona de forma negativa con Neuroticismo y de forma positiva con Amabilidad. Por otra parte, las chicas obtienen puntuaciones más altas en responsabilidad que los chicos (Ortet y otros, 2007).

Dentro de la fortaleza Amabilidad pueden encontrarse como ya se ha dicho variables como el altruismo, la conducta prosocial o la empatía (Giménez et al, 2010). En el modelo de los Cinco Factores (McCrae y Costa, 1995) se incluye la amabilidad, y en diferentes estudios basados en él se ha encontrado que los jóvenes violentos (y por lo tanto con bajo autocontrol) presentan niveles más bajos de responsabilidad y amabilidad (Tur, Mestre y Del Barrio, 2004) y que la baja amabilidad es predictora de agresividad en chicos (Carrasco y Barrio, 2007).

Con respecto a la Perseverancia, se puede medir a través de indicadores indirectos como es la tasa de respuesta en una tarea o el abandono escolar, siendo las chicas las que muestran mayor perseverancia, al permanecer más tiempo en el sistema educativo (Giménez et al, 2010). Un cuestionario específico es el disponible en *authentichapiness*, (Duckworth y Seligman, 2006) formado por 22 ítems en forma de afirmaciones, cuya

respuesta tipo Likert va de 1 a 5. Algunas de las frases son: “los fracasos multiplican mi motivación a triunfar” o “creo que la búsqueda del logro está sobrevalorada”.

Entre los objetivos del presente trabajo, se encuentra la elaboración y validación de una prueba para evaluar la sensatez (Prueba para la Evaluación de la Sensatez: PRESEN) la cual se explicará en profundidad en la parte empírica.

1.4.2 Promoción de las Fortalezas Personales.

Como ya se había explicado en el apartado dedicado a la Psicología Positiva, dentro de los objetivos del estudio iniciado por Peterson y Seligman (2004) se encuentra el desarrollo, reconocimiento y el aprovechamiento pleno de las fortalezas personales. Son muchos los factores que influyen en el desarrollo de las Fortalezas Personales.

Para Giménez et al (2010), estos factores son de tipo biológico, familiar, relacionados con la exposición a modelos, y de tipo social e institucional. A continuación se explican brevemente.

- Factores biológicos: el temperamento podría explicar algunas de las diferencias individuales en el desarrollo de las fortalezas (Park, 2004).
- Factores familiares: el entorno familiar tiene un papel clave en el desarrollo de las virtudes y fortalezas. Los estilos educativos de los padres (autoritarios, democráticos, *laisse – affaire* o negligentes) parece influir de forma decisiva, así como el tipo de apego que se establece entre hijos y progenitores. El hecho de crecer en un entorno seguro y lleno de estímulos influye en la curiosidad y la creatividad (McCrae y Costa, 1988, Peterson y Seligman, 2004).

- El modelaje: la exposición a modelos positivos ejerce una importante influencia. En este ámbito no solo los padres y amigos tienen su importancia, sino también los medios de comunicación.
- Establecimiento de relaciones sociales cercanas: la existencia de un vínculo seguro con los demás fomenta la aparición de conductas de autocontrol (Londerville y Main, 1981).
- Las instituciones sociales: en este sentido la que más influencia ejerce es la escuela. La curiosidad escolar disminuye con la edad, siendo una posible explicación la desconexión existente entre el currículum escolar y las fortalezas personales. Esto dejaría fuera a aquellas actividades relacionadas con los ámbitos de interés de los alumnos (donde probablemente se manifestarían dichas fortalezas).
- La sociedad en general: Cada sociedad tiene una serie de valores morales en los que se basa, lo que determina las fortalezas más valoradas en esa sociedad y momento histórico concreto.

1.4.3 La inclusión de las Fortalezas Personales en el ámbito escolar.

Algunos autores entre los que se encuentra Khramtsova (2008) se preguntan por qué la enseñanza de las fortalezas personales en la escuela aún es limitada. Algunas de las razones que pueden explicar esta situación son en primer lugar la escasa relación existente entre el currículum educativo tradicional y la enseñanza de las fortalezas, la cual se agrava según el alumno avanza en su escolaridad. En segundo lugar, la falta de formación del profesorado en esta tarea. Y en tercer lugar, resulta difícil establecer el grado de efectividad de las intervenciones en este ámbito, debido a la subjetividad de los autoinformes utilizados en tales estudios.

Actualmente, existe una preocupación generalizada por dotar a los jóvenes de competencias que les permitan vivir de forma plena y satisfactoria en el mundo actual, caracterizado por la multiculturalidad y las nuevas tecnologías. Se pretende que sean críticos, responsables, buenos ciudadanos... y la enseñanza de las fortalezas humanas puede contribuir decisivamente a lograr estos objetivos. En los últimos años, el sistema educativo de nuestro país ha realizado un intento de integrar el desarrollo de competencias en el currículo ordinario. En el anexo I del Real Decreto 1513/07 se definen las competencias como “aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos”. Otra definición considera que son “aquellas que debe haber desarrollado una persona al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida”. Las competencias básicas identificadas son ocho (ver tabla 9):

Tabla 9. *Competencias básicas definidas en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre.*

Competencia lingüística.	Competencia social y ciudadana.
Competencia matemática.	Competencia cultural y artística.
Competencia en el conocimiento y en la interacción con el mundo físico.	Tratamiento de la información y competencia digital.
Competencia para aprender a aprender.	Autonomía e iniciativa personal.

En ellas puede observarse hasta cierto punto el espíritu de las fortalezas personales; sin embargo, es necesario dar un paso más para conseguir la completa integración de estas últimas en la escuela.

1.4.4 Programas educativos dirigidos a la promoción de las Fortalezas Personales.

Afortunadamente, son cada vez más los programas educativos que pretenden introducir la promoción de las Fortalezas Personales en la escuela. Comenzaremos con algunas realizadas en nuestro país, para pasar posteriormente a otras desarrolladas en otros lugares.

El programa “*Aulas felices*” (Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador, 2010) pretende aplicar la PP a la escuela (desde los 3 a los 18 años), fomentando a través de sus actividades tres de las anteriores competencias: autonomía e iniciativa personal, competencia social y ciudadana y competencia para aprender a aprender.

Sus objetivos fundamentales son potenciar el desarrollo personal y social del alumnado y promover la felicidad de los alumnos, profesores y familias. Las características básicas de este programa son:

- Partir de un modelo integrador que permita potenciar el desarrollo personal y social del alumnado.
- Que unifique y estructure la Acción Tutorial, la educación en valores y las competencias básicas anteriormente expuestas.
- Que tome como núcleo central la atención plena al individuo y la educación de las 24 fortalezas personales (Peterson y Seligman, 2004).

Por su importancia, se comentará brevemente el concepto de atención plena, la cual consiste en una actitud permanente de consciencia y calma que nos permite vivir plenamente en el momento presente. Su objetivo es desenmascarar automatismos y promover el cambio y la mejora en nuestras vidas. Entre sus beneficios, se encuentra el

aumento de la concentración, la mejora del control de pensamientos, emociones y conductas, el disfrute del presente, así como diversos efectos físicos positivos (relajación, regulación de la presión arterial...).

En la aplicación del programa se distinguen cuatro niveles: aula, equipo de ciclo o departamentos, Centro y comunidad educativa.

Las actividades, muy flexibles, se dividen en dos grandes grupos: aquellas referentes a promover la atención plena en los niños y las relacionadas con las fortalezas personales.

Las primeras son fundamentalmente ejercicios de respiración, relajación, meditación, de esquema corporal... Respecto a las segundas consideran vital tener en cuenta una serie de principios, como son la actitud del profesorado, crear condiciones de aprendizaje que permitan “fluir”, promover una educación que prime más la calidad que la cantidad, optar por modelos organizativos y metodológicos estimulantes y variados y aprovechar diversos programas ya existentes que pueden ayudar a desarrollar determinadas fortalezas.

A modo de ejemplo, una actividad propuesta sobre la fortaleza “Apertura mental” y dirigida a alumnos de Educación Infantil sería “Me gusta porque... y porque...”. En ella, se les presentan a los niños diferentes imágenes con diversas situaciones: personas ayudando a otras, peleándose, jugando... Se pedirá a un alumno que valore una de las situaciones, eligiendo para ello una cara alegre o una cara triste, exponiendo por qué le gusta o por qué no le gusta la situación. El resto podrá intervenir valorando la situación y dando sus razones, decidiendo posteriormente si el compañero tenía razón o no en su valoración e ideas, y si podría ser recomendable que las modificara.

Otro programa elaborado en nuestro país es el “*Programa de promoción del desarrollo personal y social*” (López, Carpintero, Del Campo, Soriano y Lázaro, 2008), el cual pretende prevenir la aparición de situaciones de violencia en el contexto educativo.

En Portugal hay que destacar el “*Programa VIP*” (Marujo y Neto, 2008), aplicado en comunidades con riesgo de exclusión social.

El *programa de intervención con alumnos de Secundaria del instituto “Strath Haven” de Philadelphia* iniciado por Seligman y sus colaboradores en 2002 está basado en un diseño experimental de carácter longitudinal, y dirigido a alumnado de noveno grado (3º de la ESO). El programa tiene tres objetivos: incrementar las emociones positivas, ayudar a los alumnos a identificar sus fortalezas características y usarlas más en su vida diaria así como potenciar el significado y el propósito en la vida. Para conseguirlos, se integraron actividades específicas dentro del currículum ordinario del área de Lengua y Literatura. Algunas de ellas iban dirigidas a identificar y reflexionar sobre las propias fortalezas individuales, la redacción de cartas de gratitud, aprender optimismo, etc. Se crearon dos grupos (experimental y control), y se les pidió que rellenaran cuestionarios sobre las fortalezas personales y sus niveles de bienestar, durante tres años consecutivos. Además, se recogieron datos complementarios preguntando a padres y profesores. El programa ha tenido efectos positivos a largo plazo en determinadas áreas, como son las habilidades sociales, la motivación escolar y los resultados académicos.

Otro proyecto que está ahora mismo en marcha es el situado en la *Geelong Grammar School de Australia*, llevado a cabo por Seligman y sus colaboradores. Sus objetivos son los propios de la PP, esto es, incrementar las emociones positivas de los estudiantes, animarles a utilizar sus fortalezas personales para alcanzar tanto sus metas como las de la comunidad y ayudarles a vivir unas vidas plenas. Desde el 2009, después de

un período de formación del profesorado, se pretende la introducción de los principios de la PP en el currículum de la escuela, de dos maneras: de forma implícita y explícita.

- La primera se da en todos los niveles y en todos los aspectos de la vida escolar. Contiene siete ámbitos de acción: la emoción, la gratitud, fortalezas, creatividad, autoeficacia, resiliencia y diligencia.
- La segunda se lleva a cabo en el séptimo y décimo año a través de un programa específico, el cual pretende enseñar habilidades tales como estilos de pensamiento exploratorios, trucos para pensar, detección de “icebergs” (creencias subyacentes), pensamientos que representen un reto, ver las cosas en perspectiva y resiliencia.

Un programa de implantación internacional es el “*Celebrating Strengths Programme*” (Fox Eades, 2008). Actualmente se está aplicando en el Reino Unido, Australia y Dinamarca. Pretende combinar las enseñanzas de la PP con actividades tales como la narración oral de cuentos y la celebración de festividades comunitarias, con el objetivo de potenciar las fortalezas personales. Entre sus resultados está el aumento del bienestar y confianza del profesorado. Entre los alumnos también ha mejorado su confianza, sus logros y su comportamiento.

Uno más de los programas basados en fortalezas es el conocido como “*Affinities Program*” o “*Strong Planet*” (Fox, 2008). Está dirigido a alumnos de Educación Secundaria (si bien se plantea ampliar a otros niveles), e incluye juegos interactivos, actividades grupales, utilización de medios audiovisuales, excursiones...

Los anteriores programas tienen en común entre otras cosas el estar dirigido a una población escolar muy joven. Por otra parte Khramtsova (2008) pretendió fomentar en estudiantes universitarios (N=56) cuatro fortalezas de carácter: la gratitud, amabilidad,

clemencia y optimismo. Cada alumno escogió una de estas fortalezas y se concentró en mejorarla a lo largo de un semestre, a través de la realización de tareas asignadas. Aunque las instrucciones eran distintas según la fortaleza, en general se pretendía modificar conscientemente el comportamiento y los pensamientos propios con el objetivo de conseguir mejorar la fortaleza elegida, dejando constancia de estas experiencias (a través de un diario semanal). Por ejemplo, una de las actividades relativas a la gratitud consistía en reflejar semanalmente al menos tres cosas o personas hacia las que uno siente gratitud. Dos meses después del comienzo rellenaron una encuesta. Los resultados muestran que la gratitud fue la más elegida, estando la mayoría de los participantes satisfechos con el proyecto al finalizarlo. Para el autor, el estudio demuestra que la enseñanza de las fortalezas personales en el ámbito educativo puede ser incorporada con éxito dentro del currículum tradicional.

Uno de los proyectos para fomentar las fortalezas personales de mayor importancia y dirigido a un público adulto ha sido el iniciado por *Peterson, Park y Seligman (2005)* a través de una página web www.authentic happiness.sas.upenn.edu/Default.aspx. Este proyecto puede considerarse heredero del programa del instituto “Strath Haven” (Seligman y otros, 2002). Reclutaron una muestra de 577 adultos a través de la citada página, ofreciéndoles la oportunidad de probar una serie de ejercicios destinados a incrementar su felicidad. Se les informó que el ejercicio que iban a recibir no garantizaba hacerles más felices, y que podrían recibir un ejercicio sin efecto (placebo). Aunque no se les ofreció inicialmente una compensación económica, con el fin de asegurar el seguimiento del curso (de un mes de duración), se les indicó que si realizaban los tests de seguimiento semanales, mensuales, trimestrales y semestrales, entrarían en el sorteo de un premio de 500\$ y tres de 100\$.

El curso comenzó con la realización de varios cuestionarios, entre ellos el “Steen Happiness Index” (en adelante, SHI), con el fin de constatar los posibles cambios en la felicidad de los sujetos. Contiene 20 ítems, en los cuales se pide a los sujetos que lean una serie de afirmaciones y que elijan uno de cada grupo que les describa en el presente. Los ítems reflejan tres estados de felicidad (la vida placentera, la vida comprometida, y la vida con pleno significado). Las respuestas (tipo Likert) iban de 1 a 5.

Se asignó de forma aleatoria un ejercicio a cada participante, cuyos resultados debían volcar en la página web. Una vez allí, realizaban un postest con los mismos instrumentos de evaluación. Algunos ejemplos de ejercicios son los siguientes:

- Mis primeras memorias (placebo). Se les indicaba que debían escribir sobre sus primeros recuerdos cada noche durante una semana.
- La visita de gratitud: Se les daba una semana de plazo para redactar y enviar una carta de gratitud a alguien que hubiese sido especialmente amable con ellos pero que no hubiese recibido adecuadamente su gratitud.
- Tres cosas buenas en la vida: En este ejercicio se les pedía que contasen tres cosas buenas que les han pasado cada día y sus causas.
- Yo y mi mejor versión: debían escribir sobre una situación en la que hubiesen hecho un gran trabajo, y posteriormente reflexionar sobre las fortalezas personales que habían sido puestas en práctica. Debían reflexionar sobre ella cada día.
- Usar mis principales fortalezas de una nueva forma: Después de realizar el cuestionario VIA de fortalezas personales y recibir los resultados, se les pedía que pensasen en nuevas formas de utilizar sus cinco fortalezas principales cada día, durante una semana.

- Identificando mis fortalezas personales: similar al anterior, debían realizar el cuestionario VIA y usar sus cinco fortalezas personales todo lo posible durante una semana. Se prescinde de la instrucción relativa a buscar nuevos usos.

En lo que respecta a los resultados, de los 577 participantes, el 71% completó todo el proceso de seguimiento. Dos de los ejercicios (usar mis fortalezas personales de una nueva forma y tres cosas buenas) incrementaron la felicidad y disminuyeron los síntomas depresivos durante seis meses. Otros ejercicio, la visita de gratitud, causó efectos positivos durante un mes. Los otros dos ejercicios y el placebo causaron efectos positivos pero breves.

Como se ha podido constatar, son muchas las iniciativas que se han desarrollado en los últimos años con el objetivo de promover entre otros objetivos las fortalezas personales en la población, centrándose fundamentalmente en la juventud. Todas ellas tienen en común el mostrar altos índices de validez social, e incluso algunas de ellas han mejorado de forma significativa la felicidad de los sujetos.

1.5 Síntesis.

La síntesis que puede extraerse del presente capítulo está relacionada con la descripción de un modelo teórico de sensatez y con el establecimiento de relaciones posibles entre este modelo y sus componentes con la psicología positiva y la consideración de sensatez como talento.

El concepto de sensatez aquí propuesto considera que una persona sensata sería aquella que se caracteriza por su buena capacidad para mantener la calma en diferentes circunstancias y situaciones, valorando las opciones que se le presentan antes de decidirse por una, incluida, si es necesaria, la demora de la recompensa. Soportan bien la frustración

en situaciones relacionales conflictivas, no se dejan llevar por simples juicios de valor, comprenden y aceptan opiniones ajenas. Muestran empatía en sus relaciones con los demás, comprenden, aceptan y respetan los sentimientos ajenos; se muestran colaboradores con los otros. Por último, son hábiles en ver el lado bueno de las cosas y actuar con perspectiva, manteniendo el humor aun en las circunstancias más difíciles.

Se abordan luego a las aportaciones que ha realizado la PP a lo largo de su corta historia. La apuesta decidida por la adopción de un enfoque salugénico en lugar del patogénico imperante a día de hoy en el campo de la psicología se cuenta entre las más importantes, así como la elaboración de la clasificación de Virtudes y Fortalezas Personales, descritas con detalle en el *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification* (Peterson y Seligman, 2004) (un libro que pretende ser un manual de referencia en este ámbito como lo es el conocido DSM en la psicopatología). Sin embargo, son muchas las críticas e interrogantes de futuro que se ciernen sobre la PP. Entre las primeras se le achaca no disponer de una teoría unificada que guíe la investigación (Mariñelarena-Dondena y Gancedo, 2011) y que sus objetivos e ideas básicas no son tan novedosos, siendo prácticamente los mismos que los de la Psicología humanista (Prieto-Ursúa, 2006), así como no haber conseguido alejarse de forma satisfactoria de los movimientos de autoayuda (Lazarus, 2003). Respecto a los segundos, tres parecen ser los posibles escenarios: su desaparición completa porque se integre completamente en el quehacer diario de los psicólogos, la integración parcial pero conservando su carácter como área de investigación independiente y por último su marginación por parte del resto de la Psicología. Sin duda el primero de ellos es el que representaría un mayor éxito.

Se estudian a continuación las similitudes entre determinadas Fortalezas Personales y los componentes del modelo de sensatez, llegando a proponer la posibilidad de situar a la sensatez como talento.

Por último, se explican algunos de los instrumentos utilizados para medir las fortalezas (señalando especialmente el cuestionario VIA) y algunos de los programas diseñados para fomentar las Fortalezas Personales. Los primeros tienen en común ser autoinformes redactados en su mayoría en forma de afirmaciones, y con un estilo de respuesta tipo Likert. Aunque el VIA sigue siendo la referencia en evaluación de fortalezas, actualmente Seligman y sus colaboradores están elaborando algunos cuestionarios específicos para fortalezas concretas. Respecto a los programas educativos, podemos señalar en especial dos de ellos: el realizado por Seligman y sus colaboradores desde su página web, logrando una gran muestra de sujetos adultos pertenecientes a multitud de países. Además, han demostrado la utilidad de muchos de sus ejercicios. En nuestro país podemos citar el programa “aulas felices” por dos razones fundamentalmente: incluir entre sus objetivos no sólo la promoción de las fortalezas personales, sino también el logro de la atención plena; además han sabido adaptarse a la realidad actual de los Centros educativos dando respuesta a la necesidad de potenciar las competencias básicas. Se propone que, por la relación establecida entre fortalezas personales y sensatez, se puede contar con la ayuda de los instrumentos de valoración y programas de intervención aquí referenciados en el intento de planificar actuaciones de evaluación y mejora de la actuación sensata.

CAPÍTULO 2

EL AUTOCONTROL COMO COMPONENTE DE LA SENSATEZ.

Introducción

En este capítulo, se pretende ofrecer una perspectiva amplia sobre el Autocontrol. Para ello, se comienza con una breve referencia al marco conceptual en el que podemos situar este concepto. A continuación, se aborda lo siguiente: Teorías que han ofrecido una explicación sobre el funcionamiento del proceso del Autocontrol, aquellas variables intervinientes en el mismo, diversos instrumentos que se han utilizado como medida así como técnicas que han demostrado cierto éxito en fomentar el Autocontrol en las personas. Seguidamente, se incluye un apartado dedicado a explicitar las relaciones entre el Autocontrol y la Sensatez. El capítulo finaliza con una breve síntesis.

2.1 Encuadre, definiciones de autocontrol y términos relacionados.

El Autocontrol es un término que, según la Real Academia Española, hace referencia a “control de los propios impulsos y reacciones”. Dicha definición, aunque válida, no arroja suficiente luz sobre la complejidad del constructo y su relación terminológica con otros conceptos. Es por ello por lo que, a lo largo de este punto, se procura ofrecer un marco conceptual para entender en toda su complejidad el término que nos ocupa.

2.1.1 La autorregulación como marco conceptual del Autocontrol.

El primero de los conceptos que es preciso abordar para comprender adecuadamente el Autocontrol es el de “autorregulación”, ya que, en todos los estudios consultados, lo engloba.

Uno de los primeros autores en abordar su estudio fue Kanfer (1978). Para este autor, la autorregulación sería un proceso con una serie de fases: autoobservación de la conducta, autovaloración de la misma, y autorecompensa o autocastigo, según sea juzgada como adecuada o incorrecta. Estaría por lo tanto influida por variables situacionales (alfa), autogeneradas (beta) y biológicas (gama).

Más adelante, Baumeister, Heatherton y Tice (1994) consideraron que la autorregulación sería la regulación de las respuestas internas, como son los pensamientos y emociones.

En fecha más reciente, Shanker (2010) definió la autorregulación como la habilidad para permanecer alerta, la cual a menudo incluye (pero no puede reducirse a) el Autocontrol.

Otros autores (Baumeister y Vohs, 2004) ofrecieron cinco definiciones distintas, centradas cada una en uno u otro ámbito de referencia en la autorregulación (biológico, emocional, cognitivo, social y relativo a las habilidades de pensamiento reflexivo). Para ellos, este término quedaría definido, según el ámbito, como puede verse en la tabla 10.

De esta forma la clave para entender la compleja naturaleza de la autorregulación pasaría por reconocer las relaciones entre todos estos ámbitos, los cuales de manera conjunta facilitan la habilidad del niño para asimilar y procesar la información. Cuanto mejor pueda permanecer tranquilo y alerta, mejor integrará la diversa información

proveniente de sus diferentes sentidos, asimilarla, y por lo tanto secuenciar sus pensamientos y acciones.

Tabla 10. Ámbitos y definiciones de la autorregulación (Baumeister y Vohs, 2004).

Ámbito biológico.	Conseguir, mantener y cambiar el propio nivel de arousal de forma apropiada para una tarea o situación.
Ámbito emocional.	Controlar las propias emociones.
Ámbito cognitivo.	Formular un objetivo, evaluar el progreso y ajustar la propia conducta.
Ámbito social.	Administrar las interacciones sociales.
Ámbito relativo a las habilidades de pensamiento reflexivo.	Ser consciente de las fortalezas y debilidades académicas de uno mismo, y tener un repertorio de estrategias para enfrentarse a los retos escolares diarios.

Para Rothbart y Bates (2006) la autorregulación se refiere a una serie de procesos, tales como el control coactivo, que orientan esa función hacia una reactividad modulada. Por reactividad se refiere a la receptividad para cambiar tanto en el entorno externo como interno, incluyendo una respuesta emocional y una reactividad fisiológica. Esta definición aporta un término nuevo, “control coactivo”, cuya definición es objetivo del siguiente apartado.

El control coactivo.

El control coactivo constituye un elemento clave de la autorregulación, y es definido como la habilidad para ser capaz de inhibir los impulsos propios o ignorar distracciones.

Para Rothbart y Bates (2006) sería la eficiencia de la atención ejecutiva, incluyendo la habilidad para inhibir una respuesta dominante y/o para activar una respuesta subdominante, para planear, y para detectar errores. El control coactivo incluiría por lo tanto las habilidades para cambiar y focalizar la atención como se necesite, para activar e

inhibir conductas, y otras habilidades de función ejecutiva incluidas en la integración de información, planificación, y modulado emocional y de la conducta. Otros autores (Derryberry y Rothbart, 1997; Nigg, 2000) han pretendido diferenciar los verdaderos procesos regulatorios implicados en el control coactivo de otros aspectos del control (o de la falta del mismo) que parecen ser involuntarios o tan automáticos que a menudo no están bajo control voluntario; serían los procesos de control reactivo, los cuales son relativamente involuntarios y, en niveles extremos, resultan en impulsividad o una cierta rigidez en el comportamiento. Precisamente dicha impulsividad, y más concretamente, el concepto de impulso, será objeto del siguiente apartado.

El impulso.

La definición de este término es compleja, e incluye aportaciones de diferentes autores. Según Baumeister y Heatherton (1996) es específico más que inespecífico y despierta cuando una motivación más global (por ejemplo, el hambre) se encuentra con un estímulo específico activador en el entorno (un bocadillo).

Para Metcalfe y Mischel (1999) posee un fuerte valor como incentivo, consistente en una primitiva reacción hedonista hacia los estímulos tentadores.

Por otra parte, un impulso es inmediato en un sentido temporal y espacial y su valor como incentivo disminuye rápidamente según se incrementa la distancia temporal o espacial (Ainslie, 1975). Conlleva normalmente una inclinación para poner en marcha un cierto comportamiento. Si se pone en marcha sin resistencia, la ejecución de la conducta puede desarrollarse de tal manera que uno mismo puede incluso no ser consciente de ello (al menos hasta que finaliza).

Como puede verse, seguir nuestros impulsos es lo más natural del mundo. Lamentablemente, la mayoría de las conductas impulsivas interfieren con la obtención de objetivos a largo plazo o generan conflictos interpersonales en algún momento (Tangney, Baumeister y Boone, 2004).

2.1.2 El Autocontrol: definiciones.

Aunque el Autocontrol ha sido un tema tratado desde muy diversas perspectivas (religiosas, filosóficas) desde muy antiguo, no es hasta la década de los 70 cuando podemos encontrar definiciones más especializadas. Skinner (1974) lo definió como una conducta que puede aprenderse en una situación de elección entre contingencias que implican mayor reforzador, pero demorado, frente a aquellas con menor reforzador pero inmediato.

Aunque desde una perspectiva teórica el concepto de Autocontrol ha recibido una escasa operacionalización, un considerable número de investigaciones lo entendieron, implícita o explícitamente, como la elección de consecuencias más ventajosas a largo plazo (Schweitzer y Sulzer, 1998).

Kanfer (1978) consideró el dominio del Autocontrol "como aquél que cubre los procesos psicológicos que llevan aparejados cambios de conducta en los cuales las influencias externas son suplementadas por individuos y refuerzos autogenerados en casos en que existen conflictos entre posibles elecciones de conductas".

Baumeister y otros (1994) focalizaron su estudio en la falta de Autocontrol y sus consecuencias psicológicas y comportamentales. Para estos autores, la capacidad para el Autocontrol sería un recurso limitado, que trabaja como un músculo. El uso del mismo vacía su energía, la cual se recupera con el tiempo (Vohs y Heatherton, 2000). Asimismo

identificaron cuatro grandes dominios en el Autocontrol: (a) el control de pensamientos, (b) de las emociones, (c) de los impulsos y (d) de las actuaciones.

Para Tangney et al (2004) el Autocontrol sería la habilidad para anular o cambiar las respuestas internas de uno mismo, así como para interrumpir las tendencias de comportamiento no deseadas (tales como los impulsos) y abstenerse de actuar según ellos.

Dixon y Tibbetts (2009) lo definieron como la selección del reforzador más ventajoso, el cual está asociado con un retraso en su entrega, por encima de un reforzador más pequeño pero disponible inmediatamente.

En el presente trabajo el Autocontrol es entendido, siguiendo la línea establecida por Tangney et al (2004) y Dixon y Tibbetts (2009) como **la capacidad de controlar los propios impulsos, con el objetivo de demorar una recompensa inmediata en aras de otra mayor, aunque posterior en el tiempo, de forma que posibilita la aparición de las conductas sensatas.** De esta manera el Autocontrol sería un componente esencial de la sensatez.

Características de las personas con alto grado de Autocontrol.

Si bien es necesario conocer las definiciones que, sobre este término se han aportado a lo largo de la historia, resulta mucho más práctico y útil aplicar dicho conocimiento a los individuos, con el fin de identificar cuáles son los rasgos que presenta una persona con un adecuado nivel de Autocontrol.

Tangney et al (2004) consideraron que las personas con un alto grado de Autocontrol presentan características tales como un mejor rendimiento académico, menos problemas para controlar sus impulsos (lo que se traduce en menor abuso de alcohol o de comida) y presentan un mayor ajuste psicológico mostrando una buena autoestima. Tienen

mejores relaciones interpersonales y hacen gala de una mayor empatía, enfadándose con menos frecuencia (y cuando lo hacen, manejan mejor dicho enfado). Por último, muestran más sentimientos de culpabilidad y menos de vergüenza que otras personas, lo que dibuja unos patrones emocionales beneficiosos tanto para ellos como para su entorno.

Todas estas características harían referencia a personas con un buen grado de Autocontrol; tanto la carencia como el exceso del mismo pueden ser perjudiciales, dando lugar a patologías. Así, la carencia podría generar patologías tales como obsesión o compulsión. Sin embargo, existen discrepancias ya que algunos autores no consideran perjudicial en absoluto el exceso de control (Tangney et al, 2004).

A lo largo del presente apartado se ha intentado ofrecer una definición clara de los principales términos relacionados con el Autocontrol, así como sobre él mismo y sus manifestaciones en las personas. En el siguiente, se procurará incluir aquellas teorías y modelos que han pretendido explicar el funcionamiento de los mismos.

2.2 El autocontrol: principales modelos, teorías y variables influyentes.

En este punto se abordarán los principales modelos y teorías que, con más o menos consenso, han intentado ofrecer una explicación sobre el funcionamiento del Autocontrol, en muchas ocasiones enmarcado dentro del concepto de Autorregulación. Además, se incluirán aquellas variables que, según diferentes estudios, podrían influir en su funcionamiento, ya sean de tipo personal o ambiental.

2.2.1 Principales modelos y teorías explicativas.

En este apartado se explicarán brevemente dos modelos: el de Rachlin (2000) y la ampliación del modelo RIM de Hofmann et al (2009).

El modelo de autocontrol de Rachlin.

Un modelo que puede clasificarse como clásico es el de Rachlin, el cual tiene sus orígenes en los trabajos de Skinner con el análisis experimental de la conducta. Según este análisis, la conducta es controlada por sus consecuencias. Es decir, si se pretende modificar un comportamiento, hará falta cambiar las condiciones externas de las cuales es función. Para Skinner, el control de una persona sobre la conducta se daría a menudo cuando una respuesta tiene consecuencias positivas y negativas. Por ejemplo, en el caso de la conducta de fumar, una consecuencia positiva puede ser el placer de inhalar el humo y una negativa, la tos que puede provocar. Si estas consecuencias negativas se presentan inmediatamente tras la conducta, la debilitan y aumentan el Autocontrol. Sin embargo, éste es más difícil si las consecuencias negativas se presentan más tarde.

Para Rachlin, la elección de una determinada conducta vendría guiada por la probabilidad que resulta de las relaciones entre los estímulos, la elección y las consecuencias, de forma que estas últimas pueden guiar la conducta, y ésta convertirse en estímulo de próximas conductas.

En este modelo se otorgaba un papel clave a la variable “*demora de las consecuencias*” entendida como el tiempo transcurrido entre la emisión de la conducta y la presentación de las consecuencias (positivas o negativas). El efecto de la demora es inverso al tiempo entre el intervalo de la conducta elegida y sus consecuencias, es decir cuando más alejado en el tiempo se presente un reforzador o una pérdida, menos efecto tendrá esta consecuencia en la elección de una conducta en el futuro. Como formas de Autocontrol, Rachlin consideró tres: (a) rechazar una conducta sin más, (b) el auto-reforzamiento (la persona se auto-refuerza proponiéndose algún premio si ha conseguido evitar una

determinada conducta) y (c) el compromiso (el sujeto decide una recompensa grande pero demorada).

Modelo de Hofmann, Friese y Strack (2009).

El modelo de Hofmann et al (2009) constituiría una ampliación del modelo RIM (Reflective – Impulsive Model), utilizando de nuevo las etiquetas impulsivo-reflexivo para referirse a los dos sistemas que, según ellos, están involucrados en la conducta autocontrolada. Seguidamente se abordará cada uno de ellos.

- *El sistema impulsivo.*

Este sistema, como su nombre indica, es el responsable de generar la conducta impulsiva. Específicamente, se asume que los impulsos emergen a partir de la activación de ciertos “clústers” asociativos en la memoria a largo plazo gracias a estímulos perceptivos o imaginados (Metcalf y Mischel, 1999; Strack y Deutsch, 2004). Estos clústeres han sido creados o fortalecidos gradualmente por la coactivación temporal o espacial de estímulos externos, reacciones afectivas, y otras conductas aprendidas a lo largo de la historia vital. Una vez establecidos, pueden ser reactivados rápidamente por un input perceptivo y por condiciones internas tales como el hambre, la sed, etc. (Ferguson y Bargh, 2004, Strack y Deutsch, 2004). Estos clústeres dotan al organismo de la habilidad para evaluar y responder al ambiente rápidamente en concordancia con las necesidades y las experiencias de aprendizaje previas, sin necesidad de recursos atencionales para funcionar (Gawronski y Bodenhausen, 2006).

- *El sistema reflexivo.*

En contraste con el anterior, este sistema proporciona objetivos que complementan las funciones del sistema impulsivo. Es el responsable de las operaciones mentales de alto nivel (Strack y Deutsch, 2004). En ellas se incluyen funciones ejecutivas tales como hacer juicios o evaluaciones, establecer planes para perseguir objetivos, e inhibir respuestas prepotentes (impulsos o hábitos). Este sistema provee entonces de un nivel mayor de control sobre las decisiones y las acciones a través del cual los estímulos inmediatos pueden ser controlados. De todos modos, tiene una parte negativa: las operaciones de este sistema necesitan mayores recursos cognitivos (Evans, 2008).

Pero, ¿cómo influye el sistema reflexivo en la conducta? El modelo RIM asume que el sistema reflexivo genera decisiones que pueden activar los esquemas conductuales (Strack y Deutsch, 2004).

En la figura 2 puede observarse el funcionamiento de ambos sistemas.

- *Determinación de la conducta.*

Normalmente, la implicación conductual de ambos sistemas es incompatible (Strack y Deutsch, 2004). Por ejemplo, si se le ofrece a una persona un caramelo, puede experimentar un impulso hacia él, pero a la vez puede pensar en las consecuencias (caries, engordar) y reprimir dicho impulso. Se genera por lo tanto un conflicto interno.

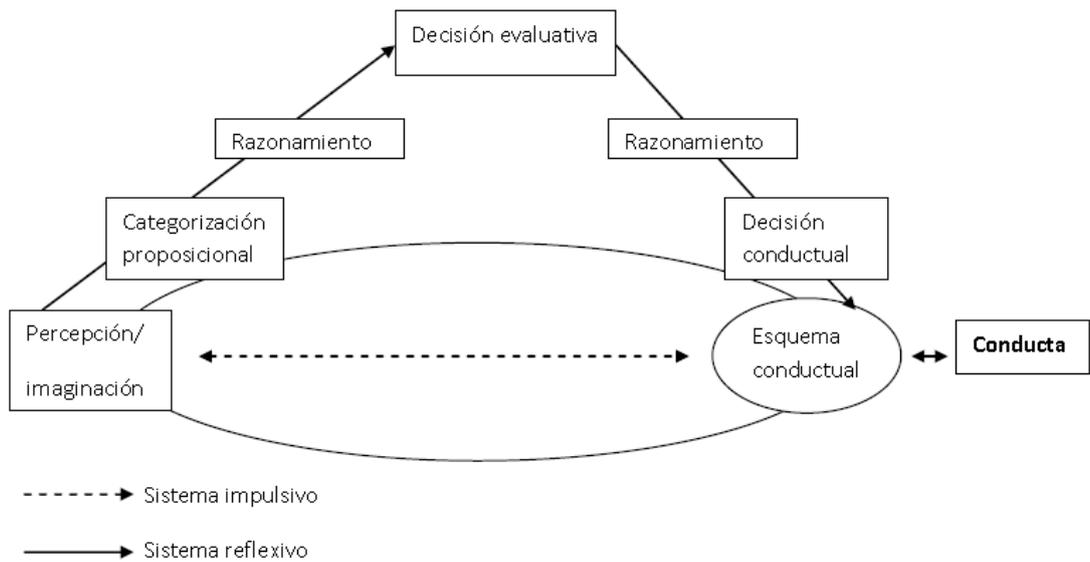


Figura 2. Esquema del modelo RIM. (Elaboración propia).

Sin embargo, sigue pendiente una pregunta: ¿cuál de las dos fuerzas ganará al final? El modelo RIM consideraba que ambos sistemas pueden actuar sobre un mecanismo para controlar la ejecución de la conducta: la activación de esquemas conductuales en el cortex motor (Strack y Deutsch, 2004). En cualquier momento, varios esquemas están pendientes de ser activados. El ganador dependerá de la fuerza relativa de cada uno de los esquemas desencadenados por uno u otro sistema. Más importante, como los dos siguen características operativas distintas, ciertas condiciones limitativas o moderadoras puede cambiar el grado de activación potencial a favor de un sistema u otro.

Por lo tanto, la validez predictiva de los modelos de Autocontrol puede ser aumentada si tales modelos incluyen tanto precursores impulsivos y reflexivos de la conducta como límites situacionales y disposicionales específicos que pueden cambiar el peso hacia un tipo de precursor. Solo en la combinación de estos tres aspectos (el sistema

impulsivo, reflexivo y los límites) se puede encontrar ayuda para predecir con más exactitud el comportamiento del individuo.

A modo de resumen, puede concluirse que para Strack y Deutsch (2004) son dos los sistemas implicados en el proceso de la autorregulación: el sistema impulsivo y el reflexivo. Ambos pueden funcionar en paralelo, pero es el primero el que siempre está funcionando, en parte debido a sus escasas demandas de recursos cognitivos para ser puesto en práctica. La conducta puede iniciarse a través de la activación de un esquema conductual (sistema impulsivo) debido a la mediación de un input, o a través de la valoración de las consecuencias de esa conducta (sistema reflexivo).

La investigación previa ha aportado evidencias indirectas de la importancia de las diferencias individuales y los factores externos en la decisión que toman estos dos sistemas, provocando uno u otro resultado conductual. Estas variables serán abordadas a continuación.

2.2.2 Variables intervinientes en el proceso.

Son muchas y de muy diversa naturaleza las variables que, de una u otra forma, influyen en el funcionamiento del Autocontrol. Sin embargo, pueden ser clasificadas en dos grandes grupos: variables internas al individuo y aquellas de carácter externo (situacionales).

Variables internas al individuo.

Respecto a las diferencias relativas a los impulsos, éstas pueden ser debidas a la dotación genética, a la historia de aprendizaje, así como a diferencias en las necesidades actuales del sujeto (Wiers, Dictus, Houben, Van den Wildenberg y Rinck, 2008).

Diferencias genéticas y cerebrales.

En el ámbito de la genética, se han identificado una serie de genes que están relacionados con la ejecución de tareas de Autocontrol, tales como prestar atención, suprimir impulsos e ignorar distracciones. Estos genes influyen en los niveles de dopamina, la cual influye en el funcionamiento del cortex y de la circunvolución anterior. Asimismo estos genes presentan varias “versiones”, y se ha constatado en diferentes estudios que la presencia de una u otra de esas “versiones” influye en la ejecución de tareas de Autocontrol (Rueda, Rothbart, McCandliss, Saccomanno, y Posner, 2005).

A pesar de que su dotación genética favorezca o no el Autocontrol, el niño nace con muy pocas estrategias; éstas se van desarrollando hasta la adolescencia. Esto es debido en gran parte a que las estructuras cerebrales implicadas no terminan su evolución hasta este periodo. Pero, ¿cuáles son dichas estructuras? Una de ellas es el cortex prefrontal, situado justo detrás de la frente. Su función está relacionada con los procesos atencionales y organizativos, así como con el seguimiento de reglas, supresión de impulsos y toma de decisiones. (Casey y otros, 1997). Otra es el cortex orbitofrontal, situado justo detrás de los ojos, el cual está involucrado en procesos de toma de decisiones, especialmente si éstas implican una recompensa (Zelazo, Carlson y Kesek, 2008). Otra de las regiones que juegan un papel importante es la circunvolución anterior. Se encuentra al lado del cortex prefrontal, y su misión consiste en recoger mensajes de muchas otras áreas cerebrales e integrar toda esa información para regular los procesos cognitivos y emocionales (Zelazo y otros, 2008).

El temperamento y otros aspectos de la personalidad.

Otras variables que desde el punto de vista interno pueden influir en el grado de Autocontrol del individuo son aquellas relacionadas con la personalidad. Por ejemplo, dos niños ante un mismo estímulo (un juguete nuevo), reaccionan de dos maneras distintas: uno se lanza sin dudar a cogerlo, mientras el otro se muestra más cauto. Estando controladas el resto de variables (origen social, familiar, etc), la explicación más plausible es que esta diferencia es debida al temperamento, el cual tiene una base cerebral. Aquellos individuos que presentan más actividad en la parte frontal izquierda tienden a explorar situaciones no familiares. En contra, aquellos que presentan más actividad en la parte derecha tienden a evitar situaciones desconocidas, siendo más cautos en general (Sutton y Davidson, 1997) y son los que posteriormente tienen un mejor Autocontrol (Rothbart, Derryberry, y Hershey, 2000; Aksan y Kochanska, 2004). Sin embargo el exceso, como en la mayoría de casos, no es bueno. Fox, Henderson, Perez-Edgar, y White (2008) constataron que aquellos alumnos que sobre los dos años presentan un alto nivel de control, eran considerados menos competentes socialmente.

Mischel, Shoda y Rodríguez (1989) encontraron que en niños de 4 años una adecuada autoestima constituía la base para ser capaz de controlar la necesidad de una recompensa inmediata. Aunque la habilidad para demorar la gratificación se incrementa con la edad, correlaciona positivamente con la inteligencia y con una mayor responsabilidad social. Dicha demora parece ser vital en el desarrollo de altos niveles de logro.

Existe una relación entre el Autocontrol y dos características de personalidad: diligencia y perfeccionismo. El autocontrol es obviamente un componente importante de la conducta diligente (completar tareas, cumplir con las responsabilidades...). El papel del

Autocontrol en el perfeccionismo está menos claro, pero es plausible. El perfeccionismo puede definirse como la tendencia a adherirse rígidamente a altas expectativas no realistas. La gente muy perfeccionista puede en ocasiones ejercer un considerable Autocontrol en su búsqueda de la perfección, pero por desgracia exhiben problemas en su autorregulación en al menos dos formas. En primer lugar, los individuos perfeccionistas tienen dificultades en modificar sus expectativas en respuesta a la naturaleza de una situación dada. En segundo lugar, parece que hay un nexo entre el perfeccionismo y el “dejar las cosas para más tarde” (Fee y Tangney, 2000), lo que representa claramente una falta de Autocontrol.

Variables externas al individuo.

La cantidad de variables que pueden influir en el Autocontrol es tan grande, que escapa a los objetivos de este trabajo abordarlas todas. Por ejemplo, la privación de sueño es un factor a tener en cuenta, como constataron, Sadeh, Gruber, y Raviv, (2002) y Buckhalt, El - Sheikh y Keller, (2007) o la exposición a sustancias en el periodo prenatal (Mattson, Fryer, McGee, y Riley, 2008). Por su importancia, se hablará fundamentalmente del entorno familiar y, concretamente, del estilo comportamental y educativo empleado con el niño.

Aquellos padres más sensibles hacia sus hijos en su infancia temprana, y que fomentan la autonomía ayudarían a desarrollar estrategias de Autocontrol (Gibson y otros, 2010). Nofziger (2008) y Boutwell y Beaver (2010) consideraron que el nivel de Autocontrol en los padres predice el nivel de Autocontrol de los hijos. Los niños que crecen en culturas que subrayan su importancia tienden a desarrollar dichas habilidades más rápido. En un estudio se constató que estudiantes asiáticos (chinos y coreanos) obtenían mejores puntuaciones en tareas que exigían un cierto grado de Autocontrol, comparados con otros niños estadounidenses (Oh y Lewis, 2008; Sabbagh, Xu, Carlson,

Moses, y Lee, 2006). Aquellos niños que crecen en un entorno negligente pierden la oportunidad de aprender estrategias de Autocontrol (Shackman, Wismer Fries, y Pollak, 2008). Si un niño vive en un entorno de pobreza y marginación, obtiene peores puntuaciones en las tareas que lo exigen (Howse, Lange, Farran, y Boyles, 2003; Noble, Norman, y Farah, 2005; Lengua, Honorado, y Bush, 2007).

Respecto al medio escolar, el hecho de implementar programas específicos para el fomento del Autocontrol influye positivamente; como ejemplo de actividades, puede citarse el establecimiento de rutinas y la realización de juegos de atención como “Simón dice” (Gillespie y Seibel, 2006). La influencia del entorno educativo para fomentar el Autocontrol se retomará en el punto 2.4 del presente capítulo.

2.3 Evaluación del autocontrol.

Fruto de la preocupación por definir el Autocontrol surgió paralelamente un interés por medirlo de una manera eficaz. Surgen así varios instrumentos (fundamentalmente cuestionarios) desde la década de los 70 hasta prácticamente nuestros días. A continuación se explican brevemente algunos de ellos, haciendo especial hincapié en aquellos que más han aportado, son novedosos o han sido realizados por autores españoles.

Cuestionario de Autocontrol (AC) de Rosenbaum (1980). Evalúa la "competencia aprendida" o habilidades para controlar los efectos interferentes de los eventos internos (tales como emociones y dolor o pensamientos no deseados) que afectan a la ejecución de la conducta. Consta de 36 ítems, respecto a los cuales el sujeto debe indicar el grado en que le describen o caracterizan, de acuerdo con una escala de -3 a 3. Traducido y adaptado a nuestro país por Capafóns y Barreto (1989). Los estudios de fiabilidad realizados arrojan un coeficiente de fiabilidad ligeramente superior a 0.80. Estos autores señalan que

este cuestionario es el único instrumento que evalúa los recursos psicológicos eficaces para manejar situaciones aversivas, desde la perspectiva del Autocontrol. Además, se muestra como un buen predictor de éxito terapéutico (en el caso de la reducción de peso) y podría ser útil para establecer criterios de selección de terapias.

El “*Cuestionario de Auto-control Infantil y Adolescente*” CACIA de Capafóns y Silva, (1998) consta de cinco escalas para medir el Autocontrol en niños y adolescentes (entre 11 y 19 años): *Retroalimentación personal*, compuesta por 21 elementos, una puntuación elevada indica una buena capacidad para conocerse a uno mismo, darse cuenta de las consecuencias de los actos propios y un interés por averiguar los motivos y razones que determinan lo que uno hace, (“A veces me dicen que soy incapaz de saber lo que está bien o mal hecho”); *Retraso de la recompensa*, compuesta de 19 elementos, una puntuación alta evidencia comportamientos de organización y estructuración de las tareas, un buen hábito de trabajo y no dejarse llevar fácilmente por las apetencias más impulsivas (“Muchas veces evito hacer algo que me gusta porque sé que no debo”); *Auto-control criterial*, compuesta por 10 elementos, una puntuación elevada refleja la capacidad de las personas para soportar situaciones dolorosas o desagradables, si bien también recogen aspectos de responsabilidad personal (“Soy capaz de aguantar que me peguen o insulten con tal de hacer algo que creo que debo hacer”); *Auto-control procesal*, consta de 25 elementos, una elevada puntuación indica desasosiego por cuestionar el propio comportamiento y una preocupación por actuar rígidamente según normas y reglas (“Cuando cometo errores me critico a mí mismo”), Se incluye también una escala de *Sinceridad* de 14 elementos. Las respuestas admiten dos posibilidades (sí, no). La validez factorial del cuestionario ha sido también examinada utilizando el análisis factorial confirmatorio. La fiabilidad interna fue determinada al calcular los coeficientes alfa de

Cronbach. Todas las subescalas demostraron una consistencia interna satisfactoria. Los coeficientes alfa de Cronbach han sido .80, .78, .70, .57, .60, respectivamente, siendo consistentes con el estudio original, teniendo en cuenta la heterogeneidad de los aspectos implicados en cada escala.

Tangney et al (2004) crearon un cuestionario de 36 ítems en el cual pretendían medir el control de pensamientos, control emocional, control de impulsos, regulación, y rotura de hábitos. Se utilizó una escala tipo Likert, en la cual 1 significaba “no tiene nada que ver conmigo” y 5 “es igual que yo”. A través de un análisis factorial exploratorio, organizaron los 36 ítems en 5 factores, siendo éstos Capacidad general para la autodisciplina, Inclinação hacia la acción deliberada, Hábitos saludables, Autorregulación para la ética y Responsabilidad. Construyeron también una versión breve de la escala, compuesta por 13 ítems. Justifican dicha escala al tener una alta correlación (superior a .90) con la escala total.

2.4 Actuaciones dirigidas a fomentar el Autocontrol.

Desde la década de los 70, diversos autores han identificado diversos procedimientos y técnicas por los cuales se fomenta el Autocontrol en los sujetos. Olivares, Méndez y Lozano (1998) las definen como el conjunto de procedimientos a través de los cuales el terapeuta enseña a los sujetos estrategias que les permitan diseñar intervenciones, con los objetivos de modificar sus conductas en distintos contextos. Estos objetivos se alcanzarían por medio de la manipulación de las consecuencias o la reorganización de las situaciones antecedentes.

Avia (1990) presenta la siguiente clasificación de las técnicas de Autocontrol desde el ámbito clínico (ver tabla 11):

Tabla 11. Clasificación de las técnicas de autocontrol (adaptado de Avia, 1990).

Técnicas de autocontrol	Técnicas para facilitar el cambio de conducta.	Pretenden aumentar la motivación del sujeto para proseguir y colaborar en la terapia. Ejemplos: autoobservación y autorregistro.
	Técnicas de planificación ambiental	Permiten revisar y replantear los antecedentes de la conducta a modificar e incluyen el control de estímulos, el contrato de contingencias y el entrenamiento en el empleo de respuestas alternativas.
	Técnicas de programación conductual	Posibilitan la reestructuración de las consecuencias de la conducta después de que se ha ejecutado. Autorrefuerzo y autocastigo.

La eficacia terapéutica de estas técnicas ha quedado demostrada en relación a la condición control (Díaz y Colón, 1985; Olivares, Méndez y Lozano, 1998). Sin embargo, son muy diversas las variables que parecen estar influyendo en la mayor o menor eficacia de las técnicas de Autocontrol. Sobre algunas de ellas ya se han alcanzado ciertas conclusiones. Por ejemplo, se ha comprobado que el progreso terapéutico se acelera positivamente si el sujeto atribuye parte de sus resultados a su propia actividad o si se percibe con cierto poder de control y decisión sobre su entorno (locus de control interno). Otras variables que influyen en los resultados son las altas expectativas de autoeficacia, el grado de motivación, la realización de tareas terapéuticas en los períodos intersecciones, el nivel de ansiedad, la edad de los sujetos, el tipo de pensamiento, etc. (Rehm, 1993, Vázquez y Buceta, 1994). Por otra parte, parece demostrado que los sujetos se adhieren más al tratamiento cuando las instrucciones son sencillas, el tratamiento no es excesivamente largo en el tiempo, de él no se derivan consecuencias aversivas inmediatas, los planteamientos de cambio de conductas se adaptan a la rutina diaria del sujeto, el tratamiento es supervisado, el paciente tiene apoyo social o interpersonal, domina habilidades para seguir las instrucciones y posee un modelo de salud adecuado (Reig, 1985).

Rosenbaum (1980) a su vez clasifica las técnicas en tres grupos: (a) aquellas que pretenden lograr la maximización de la respuesta a través de manipulaciones del intervalo de demora o cantidad de reforzador, (b) el uso de distractores y/o entrenamiento en la ejecución de conductas alternativas y (c) el uso de autoinstrucciones y/o autorreforzamiento. Por su mayor aplicación en el ámbito educativo se seguirá dicha clasificación a lo largo de este apartado.

2.4.1 Maximización de respuesta bien por manipulaciones del intervalo de demora, o por la cantidad del reforzador.

Entre las investigaciones sobre la utilización de este procedimiento, podemos citar el estudio de Dixon y Holcomb, (2000) realizado con adultos con TDAH y con bajos niveles de Autocontrol. Se les invitó a elegir entre un reforzador menor pero inmediato y uno mayor pero demorado. El progresivo retraso incrementó el Autocontrol entre los participantes.

Una variante de este procedimiento para adquirir Autocontrol la encontramos en la investigación realizada por Dixon y Tibbetts (2009); en ella, tres adolescentes con daños cerebrales realizaron una terapia basada en tareas físicas en ausencia de unas consecuencias o duración definidas. A continuación, el experimentador ofreció a los participantes la opción de elegir un reforzador más pequeño pero inmediato sin necesidad de ofrecer ninguna respuesta a cambio o un reforzador mayor demorado, requiriendo en este caso una respuesta. El entrenamiento consistió en exponer a los participantes a una situación en la cual debían elegir entre un reforzador inmediato más pequeño y un reforzador demorado progresivamente mayor, cuyo valor variaba y estaba determinado por un dado. Los participantes elegían si tirar ellos mismos el dado o el experimentador. Todos ellos mostraron inicialmente una preferencia hacia el reforzador inmediato pero menor en

la línea de base, y cambiaron sus preferencias hacia el reforzador mayor demorado durante el entrenamiento.

Dixon y Holcomb (2000) examinó el uso de un procedimiento de demora progresiva para enseñar Autocontrol a dos grupos de adultos diagnosticados con doble personalidad. Cuando se les dio la opción de escoger entre un reforzador inmediato pero más pequeño y uno mayor pero demorado, ambos grupos eligieron el reforzador más pequeño durante el establecimiento de la línea de base. Durante el tratamiento, el progresivo incremento en los requerimientos de la tarea para ganar el acceso a un reforzador mayor resultó que en ambos grupos se pasó a seleccionar el reforzador mayor demorado.

El estudio Dixon, Rehfeldt y Randich (2003) presentó a tres participantes con discapacidad intelectual una situación de elección, en la cual debían elegir entre una cantidad inmediata pero pequeña y otra demorada pero mayor de su reforzador preferido. Los tres mostraron inicialmente una mayor preferencia por el reforzador menor, lo cual según el autor sugiere una elección impulsiva. De todos modos esta preferencia revirtió (sugiriendo Autocontrol) cuando el reforzador mayor estaba disponible inmediatamente; posteriormente, su demora fue gradualmente incrementada y siguió siendo elegido. Los resultados subrayan la utilidad potencial de incorporar actividades concurrentes en los paradigmas de entrenamiento en Autocontrol.

2.4.2 El uso de distractores y/o entrenamiento en la ejecución de conductas alternativas durante los periodos de demora de consecuencias.

Según Binder, Dixon y Ghezzi (2000) el tipo de actividad en el que los participantes se implican no resulta importante para demostrar Autocontrol. Asimismo, Neef, Bicard y Endo (2001) mostraron que con una combinación de aumento progresivo

del tiempo de espera y las actividades alternativas no solo aumentan el Autocontrol, sino que produce transferencia a otras dimensiones.

2.4.3 Autoinstrucciones y/o autorreforzamiento.

En este aspecto, las conclusiones a las que llegaron diferentes estudios con niños pequeños son contradictorias. Por un lado, Borstein y Quevillon (1976); Burgio, Whitman y Jhonston (1980); y Guevremont, Osnes y Stokes (1988) concluyeron que este procedimiento resulta efectivo para la adquisición de conductas de Autocontrol en niños de 3 a 5 años. Por otro lado, Schweitzer y Sulzer (1988) consideraron lo contrario, y Friedling y O'Leary (1979) hicieron lo propio referido a niños de 7 años. Parece ser que la conceptualización que tiene cada autor explicaría hasta cierto punto estas conclusiones. En general, pueden considerarse adecuados estos procedimientos, pero con grandes limitaciones en su generalización (O'Leary y Dubey, 1979).

El programa "Tools of the Mind" de Bodrova y Leong (2006, 2007) incorporaba principios vygotskianos para ayudar al niño a adquirir "funciones mentales más elevadas" compartiendo experiencias de aprendizaje con un maestro. Dichas funciones son funciones ejecutivas y permiten al niño construir conocimiento, desarrollar un sentido positivo de sí mismo, y autorregular con esfuerzo su propia conducta. Se enfatiza especialmente la contribución activa del individuo al proceso de desarrollo y la utilización del juego como principal herramienta. A través de la consideración de sus intereses individuales y del desarrollo de un plan (guardando cierto parecido con las autoinstrucciones) que los persiga, bajo la supervisión del maestro, es probable que los niños comiencen a desarrollar la habilidad para coordinar aspectos emocionales y motivacionales con otros relativos al control cognitivo; ése es el camino para fomentar la autorregulación y, por extensión, el Autocontrol.

A modo de conclusión, puede verse que ha sido desde el ámbito clínico desde donde se ha prestado más atención al ámbito del entrenamiento en Autocontrol, dirigido a encontrar modos de ayudar a los pacientes a superar problemas tales como el consumo de sustancias, el sobrepeso, etc. Desde una perspectiva más relacionada con la educación, dichas técnicas se han organizado en tres clases: (a) maximización de la respuesta a través de manipulaciones del intervalo de demora o cantidad de reforzador, (b) el uso de distractores y/o entrenamiento en la ejecución de conductas alternativas y (c) el uso de autoinstrucciones y/o autorreforzamiento. Las que han recibido más atención desde el punto de vista de la investigación son la primera y la última, aunque por motivos bien distintos. En el primer caso, se ha dirigido casi en exclusiva a personas con algún tipo de discapacidad psíquica o problemas similares; en el segundo, se ha centrado en la población en general. Parece, pues, plausible pensar que las técnicas de autoinstrucciones y/o el autorreforzamiento son las que presentan un mayor potencial en el futuro.

2.5 Relaciones entre Autocontrol y sensatez.

En el presente trabajo se considera que las personas sensatas serían aquellas capaces de mantener la calma ante cualquier situación actuando de forma tranquila pero diligente y valorando las diferentes opciones antes de decidirse por una. Soportan bien la frustración y no se dejan llevar por simples juicios de valor, haciendo gala además de una gran empatía al ser capaces de ponerse en el lugar de otros y adoptar su punto de vista. Por último, se muestran hábiles en ver el lado bueno de las cosas y actúan con perspectiva, manteniendo el buen humor aun en las circunstancias más difíciles. Atendiendo a esta definición, pueden hallarse multitud de relaciones entre la sensatez y el Autocontrol, como se verá a continuación.

En primer lugar pueden encontrarse puntos en común entre la sensatez y el concepto de autorregulación. Basándose en los ámbitos identificados por Baumeister y Vohs (2004), la sensatez se relacionaría estrechamente con todos ellos (el biológico, el emocional, el cognitivo, el social y aquél referido a las habilidades de pensamiento reflexivo). Seguidamente se abordará cada uno de ellos.

Respecto al **biológico**, entendido como “conseguir, mantener y cambiar el propio nivel de arousal de forma apropiada para una tarea o situación” está estrechamente relacionado con “mantener la calma ante cualquier situación actuando de forma tranquila pero diligente”. Por ejemplo, a la hora de abordar una tarea delicada e importante que exige concentración y tranquilidad, la persona sensata debe ser capaz de dominar su posible nerviosismo o aumentar su nivel de atención, rebajando o incrementando su nivel de arousal a un nivel adecuado para afrontar la tarea con mayores garantías de éxito.

En lo referente al ámbito **emocional**, definido como “controlar las propias emociones”, la relación se encuentra en la multitud de ocasiones que para actuar con sensatez es imprescindible controlar las emociones que pueden “contaminar” nuestra actuación. Por ejemplo, durante una discusión se despiertan en nosotros multitud de emociones negativas como puede ser la ira, que pueden llevarnos a actuar de forma agresiva, lo que normalmente es insensato. El control emocional nos permite “acallar” esas emociones, pensar fríamente y adoptar una conducta que, a la larga, nos será más beneficiosa (por ejemplo, escuchar a la otra persona y procurar llegar a un acuerdo).

El ámbito **cognitivo** también presenta aspectos en común con la sensatez. El hecho de ser capaz de formular un objetivo, evaluar el progreso y si es necesario ajustar nuestra conducta para alcanzarlo satisfactoriamente es claramente una habilidad necesaria para actuar con sensatez.

Respecto al ámbito **social**, es definido como “administrar las interacciones sociales”. Cualquier persona, para actuar de forma sensata, no puede obviar su naturaleza marcadamente social; además, las personas sensatas muestran una gran empatía y son capaces de adoptar el punto de vista de otros, lo que es imprescindible para dicha administración de sus relaciones. Cualquier actuación tiene lugar en el seno de una sociedad y por ello influye y es influenciada poderosamente por otras personas. Si se quiere alcanzar unos objetivos a largo plazo, deben tenerse en cuenta todas las variables, y aquéllas de naturaleza social son de una importancia capital.

Por último, en lo referente al ámbito relacionado a **las habilidades de pensamiento reflexivo**, el hecho de ser consciente de las propias fortalezas y debilidades, y disponer de un repertorio de estrategias para afrontar los retos escolares sin duda es necesario para actuar con sensatez. Saber qué podemos y qué no podemos hacer así como tener estrategias de afrontamiento, nos permitirá embarcarnos en objetivos ambiciosos pero alcanzables; sólo un insensato intentaría alcanzar algo imposible, ya que implicaría una pérdida de recursos, tiempo, efectos negativos en su autoestima... Todo ello, aunque inicialmente relacionado con el ámbito escolar, es fácilmente extrapolable a cualquier otro.

En segundo lugar existe una estrecha relación entre el control coactivo (uno de los componentes del Autocontrol) y la sensatez, según la definición aportada por Rothbart y Bates (2006). Es preciso recordar que el control coactivo sería la habilidad para inhibir los impulsos propios o ignorar distracciones, incluyendo por lo tanto las habilidades para cambiar y focalizar la atención como se necesite, para activar e inhibir conductas, y otras habilidades de función ejecutiva incluidas en la integración de información, planificación, así como el modulado emocional y de la conducta. El individuo, para poder actuar de forma sensata, debe a menudo ser capaz de inhibir sus impulsos dirigidos hacia la

realización de una conducta que no es adecuada a largo plazo con el fin de dirigirse hacia la consecución de sus objetivos, ya que la mayoría de las conductas impulsivas interfieren en la obtención de objetivos a largo plazo (Tangney et al, 2004). Por otra parte, cuando el sujeto se encuentra ante un dilema en el que debe tomar una decisión sensata y por lo tanto actuar (o no) de una determinada manera, necesita poner en práctica habilidades de función ejecutiva como son aquellas relativas a la integración de la información existente sobre el problema, la planificación de la actuación y la modulación emocional y conductual que de otro modo podría llevarle a adoptar una conducta insensata. Por todo ello puede concluirse que existe una estrecha relación entre sensatez y control coactivo.

Respecto al Autocontrol en general, Dixon y Tibbetts (2009) lo definen como la selección del reforzador más ventajoso, el cual está asociado con un retraso en su entrega, por encima de un reforzador más pequeño pero disponible inmediatamente. La conducta sensata muy a menudo implica la renuncia a un reforzador más pequeño pero de carácter inmediato, con el objetivo de conseguir un objetivo mayor pero más complejo y demorado en el tiempo. Por ejemplo, el estudiante que renuncia a ver su programa de televisión favorito para estudiar, está poniendo en práctica una conducta sensata lo que implica a su vez hacer gala de un cierto grado de Autocontrol: renuncia a una recompensa inmediata pero pequeña (la satisfacción de ver el programa) con el objetivo de obtener unos conocimientos que le permitan aprobar un examen, lo que le aportará una satisfacción mayor pero demorada en el tiempo.

En cuarto lugar, podemos encontrar relaciones entre el funcionamiento de la sensatez y el modelo de Autocontrol de Hofmann et al (2009). Concretamente, el sistema reflexivo, tal y como lo entienden dichos autores, implica funciones ejecutivas tales como evaluar la situación, establecer planes para perseguir objetivos e inhibir impulsos o hábitos.

Por todo ello puede decirse que el sistema reflexivo es esencial para que se produzca la conducta sensata, ya que es preciso evaluar previamente la situación, planificar con cuidado la conducta y si es necesario evitar actuar de forma impulsiva, lo que podría comprometer la consecución de los objetivos a largo plazo (Tangney et al, 2004).

En quinto lugar, existen relaciones entre las subescalas de Autocontrol establecidas por Capafons y Silva (1998) y la sensatez. La primera de ellas (retroalimentación personal) se refiere a la capacidad para conocerse a sí mismo, darse cuenta de las consecuencias de las propias acciones y para averiguar los motivos que determinan la propia conducta. Para que se dé la sensatez el individuo debe ser consciente de sus propias habilidades y motivaciones y anticiparse a las consecuencias de sus propias acciones (con el fin de valorar si son adecuadas o no). La segunda de ellas (retraso de la recompensa) refleja la capacidad para organizar y estructurar las tareas y no dejarse llevar fácilmente por los impulsos. La sensatez como se ha dicho antes necesita de la habilidad de estructurar las actuaciones para conseguir un fin, así como el evitar llevarse por impulsos que buscan la satisfacción inmediata y que podrían comprometer la consecución de objetivos a largo plazo. La tercera de ellas (auto-control criterial) reflejaría la capacidad de las personas para soportar las situaciones dolorosas y en general haría referencia a la responsabilidad personal. El hecho de ser capaz de soportar situaciones desagradables en muchas ocasiones resulta necesario para alcanzar objetivos a largo plazo, lo que a menudo desembocaría en una actuación más sensata. Además, la responsabilidad personal y la sensatez son conceptualmente muy similares. Para terminar, el autocontrol procesal, entendido como el cuestionamiento del propio comportamiento y la preocupación por las normas, también se relaciona con el concepto que nos ocupa en el sentido de que es necesario para actuar con

sensatez replantearse el propio comportamiento, evaluándolo y decidiendo si se está actuando de forma correcta o no en aras de conseguir un objetivo.

2.6 Síntesis.

Como síntesis de este capítulo, puede señalarse la enorme importancia que, desde un punto de vista práctico y educativo, tiene este concepto para la sociedad. Sin Autocontrol, los individuos actuarían movidos exclusivamente por sus impulsos, con las nefastas consecuencias que conllevaría para la convivencia.

Han sido cinco los apartados que se han tratado. En primer lugar, autores como Kanfer (1978) o más recientemente Vohs y Baumeister (2010), han intentado ofrecer un marco conceptual sobre esta cuestión. Si queremos comprender en toda su complejidad el Autocontrol, debemos antes hacer referencia a conceptos tales como la autorregulación, el impulso o el control coactivo.

En segundo lugar, dos modelos han sido explicados: el de Rachlin (2000), más cercano a los supuestos del paradigma conductista, y el modelo RIM de Strack y Deutsch (2004), relacionado con el procesamiento de la información. Ambos, a pesar de partir de principios diferentes, realizan importantes aportaciones para la comprensión de los procesos que subyacen a la conducta autocontrolada.

A continuación, se incluyen una serie de instrumentos diseñados para medir el Autocontrol; como aspectos comunes, puede señalarse que en general se ha apostado decididamente por los cuestionarios, siendo el mismo sujeto quien debe contestarlos (Rosenbaum, 1980; Capafons y Silva, 1998; Tangney et al, 2004). En algunos de ellos

subyace una teoría multidimensional del Autocontrol (Capafons y Silva, 1998; Tangney, et al, 2004).

Seguidamente, aparecen dos clasificaciones de técnicas creadas con el objetivo de fomentarlo; la primera centrada en el ámbito clínico y la segunda más dirigida a la educación. Dentro de esta última, dichas técnicas se han dividido en tres grupos: aquellas que buscan la maximización de la respuesta a través de manipulaciones del intervalo de demora o de la cantidad de reforzador (Dixon y Holcomb, 2000; Dixon et al, 2003; Dixon y Tibbetts, 2009); aquellas que utilizan distractores y/o entrenamiento en la ejecución de conductas alternativas (Binder, Dixon y Ghezzi, 2000); Neef y otros, 2001) y las que abordan el entrenamiento en Autocontrol a través de autoinstrucciones y/o autorreforzamiento (Bodrova y Leong, 2006, 2007). Éstas últimas parecen ser las más significativas en el ámbito educativo.

Para finalizar, se incluye un apartado referido a las posibles relaciones entre la sensatez y el Autocontrol. A modo de resumen, puede decirse que dichas relaciones se concretan en cinco puntos. El primero de ellos haría referencia a la relación entre la sensatez y los ámbitos de la autorregulación identificados por Baumeister y Vohs (2004): el biológico, el emocional, el cognitivo, el social y aquél referido a las habilidades de pensamiento reflexivo. Esta relación se manifiesta por ejemplo en la capacidad para controlar las emociones y el nivel de arousal, la capacidad de planificar la actuación, administrar las relaciones sociales, etc. En segundo lugar, existe una relación entre el control coactivo (Rothbart y Bates, 2006) y la sensatez, ya que el primero sería a grandes rasgos la habilidad para inhibir los impulsos propios o ignorar distracciones, y para actuar con sensatez: a menudo el individuo debe ser capaz de inhibir sus impulsos dirigidos hacia la realización de una conducta que no es adecuada a largo plazo. No debe olvidarse que la

mayoría de las conductas impulsivas interfieren en la obtención de dichos objetivos (Tangney et al, 2004). En tercer lugar, entendiendo el Autocontrol como la selección del reforzador más ventajoso, el cual está asociado con un retraso en su entrega, por encima de un reforzador más pequeño pero disponible inmediatamente (Dixon y Tibbetts, 2009), hay que decir que la conducta sensata suele implicar la renuncia a un reforzador más pequeño pero de carácter inmediato, con el objetivo de conseguir un objetivo mayor pero más complejo y demorado en el tiempo. Seguidamente, se ha subrayado la relación existente entre el funcionamiento de la sensatez y el modelo de Autocontrol de Hofmann et al (2009), ya que el sistema reflexivo tal y como es descrito en su modelo implica funciones ejecutivas tales como evaluar la situación, establecer planes para perseguir objetivos e inhibir impulsos o hábitos. La sensatez necesita de todas esas funciones, ya que debe evaluar previamente la situación, planificar la actuación y no dejarse llevar por los impulsos. Por último, existen relaciones entre las subescalas de Autocontrol establecidas por Capafons y Silva (1998) (retroalimentación personal, retraso de la recompensa, autocontrol criterial y autocontrol procesal) y la sensatez, cuyas relaciones se manifiestan en aspectos tales como el ser capaz de darse cuenta de las consecuencias de las propias acciones, el control de impulsos, el soportar situaciones desagradables, etc.

CAPÍTULO 3

LA TOLERANCIA COMO COMPONENTE DE LA SENSATEZ.

Introducción

A lo largo del presente capítulo se pretende ofrecer una aproximación general al concepto de la tolerancia. Para ello, en primer lugar se abordan las definiciones más importantes que se han propuesto sobre este término, los tipos de tolerancia y variables que pueden influir, así como la relación existente con el concepto de sensatez. En segundo lugar, se exponen los dos principales modelos explicativos existentes sobre este tema. Seguidamente, se incluyen algunos ejemplos de instrumentos elaborados con el fin de evaluar el concepto que nos ocupa. A continuación, pueden encontrarse programas, técnicas y recomendaciones que han probado su eficacia en el fomento de la tolerancia en las personas. Se finaliza con una síntesis general del capítulo.

3.1 Definición del término.

A lo largo de la historia la tolerancia ha sido objetivo de numerosos pensadores, siendo el primero de ellos Sócrates. Sin embargo, no es hasta el siglo XVII cuando autores como Spinoza y Locke inician el desarrollo del concepto de tolerancia, labor que posteriormente seguirían autores ilustrados como Voltaire y Mirabeau. Dicho pensamiento fue asumido más tarde por las diversas corrientes de corte liberal, culminando con Stuart Mill y su conocido Ensayo sobre la Libertad, en el cual el autor británico desliga el debate sobre la tolerancia del ámbito religioso, donde había estado anclado hasta ese momento. Fue éste un hito clave en la construcción del término, ya que de este modo la tolerancia

acabó asumiendo funciones y fines que tradicionalmente venían siendo dominio de otro término más relacionado con lo religioso: la caridad. De este modo, la tolerancia pasó a entender el inherente altruismo como un deber y no como un acto generoso voluntario (caso de la caridad). De este modo se llegó a la conclusión de que la tolerancia implica siempre, en alguna medida, un esfuerzo personal en el empeño de comprender al otro y en la voluntad de convivir con él de forma armónica, si bien a la vez se espera reciprocidad por la otra parte. Igualmente, es necesario que persiga una finalidad y busque una armonía social: favorecer siendo favorecido.

3.1.1 El concepto de tolerancia.

Para comprender el concepto de tolerancia en su totalidad, es preciso asumir que a lo largo de la historia se ha constatado la existencia de una estrecha relación entre el escepticismo y la tolerancia, ya que aquellos sujetos que se consideran escépticos entienden que no puede alcanzarse la verdad, y por lo tanto no hay ninguna verdad objetiva. De ello surgiría una tolerancia entendida como “todo vale”. Esta concepción entraña un peligro, ya que implica aceptar cualquier cosa y respetar toda diferencia. Al negar la existencia de cualquier verdad, se abriría la puerta a ideologías poco recomendables para la paz. Esta falsa tolerancia emanada del escepticismo se manifestaría en varias actitudes: (a) se piensa que todas las opiniones son respetables, aunque no se comparten; (b) se tolera todo lo que está permitido, con lo que la tolerancia se hace depender del derecho, y (c) el miedo a ser tachados de intolerantes lleva a no defender adecuadamente las propias opiniones, y a conceder la razón a quien sabemos que no la tiene.

Pero, ¿qué se entiende exactamente por tolerancia? Según el diccionario de la RAE, la tolerancia es el “respeto y consideración hacia las opiniones o prácticas de los demás,

aunque repugnen a las nuestras”. Dentro de la definición ofrecida por la UNESCO, se subraya que la tolerancia es “la armonía en la diferencia”. Esto es, la tolerancia no se limita sólo a soportar la diferencia, sino a apreciarla. (Declaración de Principios sobre la Tolerancia, art. 1, 16 de noviembre de 1995).

En un sentido genérico, la tolerancia puede ser definida como una actitud comprensiva frente a las opiniones contrarias a las de uno mismo en las relaciones interindividuales, sin cuya actitud se hacen imposibles dichas relaciones (Torres Ruiz, 1985). Este mismo autor ofrece otra definición alternativa, en la que la tolerancia es entendida, como un principio de comportamiento engendrado por la práctica constante del proceso de la razón práctica, sin olvidar su conclusión prudencial.

Otra propuesta considera que la verdadera tolerancia no es mera permisividad para convivir en paz; esto es, no es indiferencia ante la verdad y los valores. Se respeta al otro para escucharlo y aprender de él (López Quintas, 1995).

Otros autores definen este término como el respeto y la consideración hacia las diferencias, como una actitud de aceptación del legítimo pluralismo. Las actitudes emanadas de este concepto incluyen varias dimensiones: (a) cognitiva o conjunto de creencias preconcebidas respecto a los miembros de otros grupos que se perciben como diferentes; (b) afectiva o conjunto de valoraciones y reacciones emocionales respecto a los miembros de esos grupos, y (c) una dimensión conductual que incluye aquellas tendencias de actuación hacia los integrantes de los citados grupos (Aguiló, 1995; Vázquez, 2003).

En estas definiciones se pueden percibir varios elementos de la tolerancia. En primer lugar, la existencia de una relación entre dos individuos: un sujeto tolerante (activo) y un sujeto tolerado (pasivo). Además, se debe contar con un objeto, que sería aquello que

se tolera, y que estaría relacionado con alguna actividad humana. Como ejemplos de posibles objetos podemos citar las opiniones, las prácticas, etc. Por último, respecto al contenido de la citada relación entre ambos sujetos, esto es, qué comportamiento corresponde a cada uno de los participantes en esta relación, se concreta desde cada uno de intervinientes (tolerado y tolerante):

- Respecto al tolerado, su comportamiento puede consistir en la manifestación o simple profesión de opiniones o prácticas que sean contrarias o que repugnen a las mantenidas por el sujeto activo. Por lo tanto, se produce un acto que inicialmente es reprobado por el tolerante y que da lugar a un conflicto.
- En lo referente al tolerante, a simple vista lo que se espera de él es la omisión de su reacción, incitada por el comportamiento del tolerado.

A modo de resumen, en la tabla 12 se incluyen las características del concepto de tolerancia extraídas anteriormente.

Tabla 12. *Características del concepto de tolerancia.*

Características de la tolerancia	Implica una relación de bilateralidad. Son necesarios en todo momento dos sujetos.
	Siempre existe una actividad que es considerada como excesiva o inadecuada, y en todo caso es realizada por el sujeto tolerado. Puede tratarse de opiniones o acciones, fundamentalmente.
	La acción de tolerar consistiría entonces en dejar que el tolerado actúe de esa forma, sin oponerse.

Este concepto de tolerancia (que hasta ahora podría relacionarse simplemente con “permissividad”) adquiere todo su significado cuando desvela su naturaleza ética y se presenta como un principio que guía el obrar humano. Lo que la tolerancia establece es un modo racional de proceder o de obrar frente a cualquier manifestación del mal (según la concepción del tolerante).

En este trabajo se entiende la tolerancia como **la habilidad para respetar y apreciar las diferencias de los demás con uno mismo, así como para soportar la frustración que en ocasiones esto acarrea.**

En multitud de ocasiones, obrar con tolerancia es lo más prudente, reprimiendo nuestra respuesta hacia el tolerado por una buena razón: normalmente la evitación de un mal mayor. Esta relación entre tolerancia y sensatez será abordada en el punto siguiente.

3.1.2 Relación de la tolerancia con la sensatez.

Sin embargo, conviene preguntarse: ¿cuál es la utilidad de la tolerancia? Sin duda es algo que conviene al estar en permanente relación con otras personas. Incluso algunos autores, como Martinell (1974), considera que, aunque no sería una virtud ética en sentido estricto, sería algo que *surge de la virtud de la prudencia, esto es, del obrar de forma sensata*. La forma de actuar del tolerante no es muy diferente a la del prudente o sensato: conoce un acto ajeno y delibera sobre él, seguidamente enjuicia cuál debe ser la actuación adecuada (si la transigencia o la intransigencia) y finalmente ordena a su voluntad que actúe de un modo u otro. Es en el momento del enjuiciamiento cuando se muestra la verdadera esencia de la tolerancia, diferenciándola de otras formas de transigencia: la actuación de la tolerancia estaría motivada por la evitación de un mal mayor (al igual que la de la sensatez en muchas ocasiones). La tolerancia es un principio adquirido a partir del ejercicio reiterado y designa un esquema concreto de aplicación de la prudencia. Los caracteres generales de esta idea de tolerancia serían por lo tanto los siguientes (ver tabla 13):

Tabla 13. *Caracteres de la tolerancia como parte de la sensatez.*

Caracteres de la tolerancia como parte de la sensatez.	Se constituye como un criterio regulador de la vida humana.
	En lo que respecta al objeto del que se transige, pueden distinguirse dos especies de tolerancia: dogmática (se es benevolente respecto del “error en sí”) y práctica (se es indulgente respecto de las personas que “están en el error”).
	La opinión o práctica que se tolera tiene un carácter reprobable. Dicha consideración implica que existan para el tolerante una serie de criterios que hagan posible dicha valoración.
	Es necesario que exista una causa que justifique la acción benévola del tolerante. Esta acción se daría sólo en los casos en que la prudencia así lo aconseje. La única justificación válida sería la evitación de un mal mayor.

Como se ha visto anteriormente, la tolerancia es un principio regulador de la actividad humana. Dicha actividad se manifiesta en varios ámbitos y situaciones, lo que dará lugar a tipos concretos de tolerancia.

3.1.3 Tipos y ámbitos de aplicación de la tolerancia.

A lo largo de la historia se han distinguido dos ámbitos de aplicación del principio de tolerancia: la religión y la sociedad. Debido a su relación con el presente trabajo, sólo se hablará de la aplicación de la tolerancia en el ámbito de la sociedad.

La necesidad de que exista un criterio objetivo de referencia para el enjuiciamiento de los hechos, y la necesidad de que se trate de un criterio que implique obligación para los sujetos que intervienen en la relación, lleva a considerar tres tipos de tolerancia posibles en razón de tres códigos objetivos de comportamiento social: (a) tolerancia ético social, (b) tolerancia jurídica y (c) tolerancia social. Seguidamente se resumirán las características más importantes de cada una (ver tabla 14).

Tabla 14. Tipos de tolerancia.

Tolerancia ético social.	Sería aquella que se ejerce respecto de las doctrinas y prácticas morales. Su objeto son los actos ético sociales, esto es, el de las acciones orientadas al bien común. El sujeto activo, sería la legítima autoridad social. El sujeto pasivo podrá ser tanto los distintos miembros de la comunidad como los grupos sociales formados por dichos miembros.
Tolerancia jurídica.	Sería aquella que se ejerce respecto de las doctrinas y prácticas pertenecientes al orden del Derecho, en especial, desde las exigencias del bien común, de la justicia y de la seguridad jurídica.
Tolerancia social.	Sería aquella que se ejerce respecto de las opiniones y manifestaciones prácticas relativas a los usos sociales. Está caracterizada por un marcado perfil pragmático. Su objeto son aquellas conductas u opiniones que se desenvuelven en la esfera de lo opinable (los convencionalismos o usos sociales). Los sujetos serían los miembros de una determinada comunidad histórica y cultura.

De forma implícita ha quedado constancia de la existencia de una serie de variables que afectan de un modo u otro al funcionamiento de la tolerancia. A ellas se dedicará el siguiente punto.

3.1.4 Variables que pueden afectar a la tolerancia.

Son muchas las variables que, como en cualquier otro aspecto de la naturaleza humana, pueden ejercer su influencia. Pese a la existencia de aportaciones clásicas en el ámbito de las variables individuales, como las de Adorno (1965) sobre el autoritarismo o Rokeach (1984) sobre la mentalidad dogmática, el énfasis se ha puesto en los procesos grupales, tomando en consideración las relaciones que establecen los sujetos entre sí como miembros del grupo.

Algunas variables que pueden contribuir al origen de las tensiones entre dos individuos pueden ser de naturaleza interna al individuo, por inadaptación, rebeldía, inestabilidad emocional, intereses, existencia de estereotipos negativos... Otros autores como Aymerich, Canales y Vivanco (2003) indican que las personas con mayor nivel

educativo, más jóvenes, agnósticas o ateas y de alineación política de izquierdas tienden a ser más tolerantes. Las razones que aportan son que quizá las personas ateas, al mantener una creencia que no tiene un absoluto, son más abiertas a otras posturas distintas de la suya; en el caso de los jóvenes, porque el hecho de pertenecer a un grupo “socialmente” minoritario hace que la tolerancia les sea útil. En el caso de las personas con mayor nivel educativo, su mayor tolerancia es explicada al verse expuestas a un mayor número de posiciones distintas a la suya.

Otras posibles variables intervinientes son la autoestima, la empatía, el concepto del ser humano y el género. En un estudio con adolescentes de edades comprendidas entre los 14 y los 16 años, Lozano y Etxebarria (2007) encontraron que aquellos sujetos con autoestima positiva y elevada empatía se mostraron también más tolerantes. Asimismo, las chicas mostraron mayores puntuaciones en tolerancia y empatía comparadas con los varones.

En su estudio sobre los determinantes individuales del desarrollo de actitudes prejuiciosas sobre la inmigración en alumnos de secundaria, León, Felipe y Gómez (2010) analizaron la influencia de los estereotipos, la personalidad autoritaria, la orientación de dominancia social y la ansiedad social. Sus resultados muestran que aquellos alumnos más retraídos socialmente y con ansiedad social obtienen puntuaciones más bajas en autoconcepto social, y que aquellos con niveles más altos en dicho autoconcepto poseen actitudes más negativas hacia el colectivo inmigrante.

Por último, la intolerancia puede tener su origen en falta de adaptación a grupos, por diferencias o colisión con la opinión mayoritaria debido a causas ideológicas, religiosas, étnicas, sociales, regionales, locales...

A modo de resumen, las fuentes de intolerancia por lo tanto pueden surgir a partir de la inseguridad personal o del grupo, lo cual suele provocar intransigencia. Se busca entonces “amparo” en entidades sociales capaces de brindar en teoría esa protección, tanto por su disciplina interna que garantiza su cohesión, como por sus convicciones. Excluyen a aquellos no pertenecientes a su grupo, siendo especialmente intolerantes con aquellos sujetos causantes de dicha inseguridad personal.

3.2 Principales modelos sobre la tolerancia.

Una vez revisada la literatura científica sobre el tema, se distinguen dos modelos básicos de tolerancia, emanados en origen de la escolástica cristiana: uno de ellos la entiende como parte de la prudencia (en determinadas circunstancias). El otro, considera la tolerancia en función del respeto que merecen los demás individuos. Sin embargo, estos dos modelos no están aislados, ya que pueden combinarse entre sí para ofrecer una idea más adecuada sobre el término que nos ocupa.

3.2.1 La tolerancia como práctica requerida por la prudencia.

Este modelo parte de la justificación de la tolerancia como una forma de evitar un mal mayor. Autores clásicos como Thomas Hobbes defienden la tolerancia desde este enfoque, como una herramienta más para gobernar en manos del soberano. En la actualidad este modelo se considera especialmente adecuado para las sociedades contemporáneas, ya que como consecuencia del fenómeno de la inmigración y las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) se viene produciendo tal pluralismo de modos de vida que sin la tolerancia, la convivencia sería imposible (Gray, 2001). Sin embargo, este modelo presenta varias debilidades:

- En primer lugar, la supuesta infinidad de modos de vida que supone el pluralismo no tiene en cuenta la capacidad de integración social que tienen las democracias modernas. Si cada persona, aun teniendo modos de vida muy distintos, se define a sí mismo como ciudadano con los mismos derechos, intentará dirimir los inevitables conflictos de convivencia a través de los diversos medios institucionales, esto es, de una manera legítima. Asimismo, el hecho de ser ciudadano establece una serie de restricciones a lo que puede aceptarse como parte del orden político.
- En segundo lugar, con el fin de clasificar entre modos de vida válidos y los que no, se necesita evaluar las relaciones sociales a la luz de lo aceptable por todos. Sin embargo, dicha evaluación es más dudosa de lo que Gray propone, pues depende de multitud de variables subjetivas.

Por todo lo anterior, y como se ha indicado al principio de este punto, no parece adecuado entender la tolerancia exclusivamente como un modo de establecer un equilibrio estratégico en la sociedad. Además, esto podría llevar a la tolerancia de prácticas que no son conformes con los principios morales imperantes en la sociedad, en aras de garantizar dicho equilibrio.

3.2.2 La tolerancia como expresión de respeto hacia los demás.

Este modelo se basa en la concepción cristiana de la caridad. No se trataba de tolerar el pecado en sí, sino al pecador, ya que se esperaba su redención y su arrepentimiento. Sin embargo, este acto escondía la relativización del valor de la justicia en aras de la fraternidad. El principal defensor de este modelo en sus orígenes fue Erasmo de Rotterdam, el cual apunta a la aparición de una forma de tolerancia basada en el respeto de lo diferente, si bien no conlleva aprecio alguno por la diferencia en particular. Lo que sí

implica es reconocer una igualdad esencial entre los sujetos, dada por la incertidumbre sobre cuál es la verdad. Esta tolerancia se forjó originalmente como una respuesta contra todas las formas de humillación, esto es, el rechazo de la pertenencia de una persona a la comunidad humana, produciéndose este rechazo cuando se reprueba o ignora el modo en que una persona se expresa a sí misma como humana. Todos los partidarios de esta tolerancia coincidieron en la ilegitimidad de la intolerancia con independencia de los beneficios que pudieran obtenerse.

3.3 Instrumentos para medir la tolerancia.

La gran mayoría de intentos para medir la tolerancia han tomado la forma de cuestionarios con ítems de elección de respuestas o tipo Likert, como se verá a continuación.

Una prueba que puede considerarse clásica es el *Inventario de Actitudes Sociales de Eysenck (1996)*. El objetivo de dicho inventario era medir las actitudes prejuiciosas a través de 28 proposiciones de opción forzada (de acuerdo / en desacuerdo). Presenta dos dimensiones: dimensión T (actitudes de mentalidad dura / actitudes de mentalidad tierna) y de la dimensión R (actitudes conservadoras / radicalizadas). A mayor puntuación en la dimensión T, mayor tendencia a la mentalidad dura; a mayor puntaje en la R, mayor tendencia a actitudes radicalizadas.

En fecha más reciente, la *Tercera encuesta sobre Tolerancia y No Discriminación en Chile (Aymerich, Canales y Vivanco, 2003)* intentó medir el concepto que nos ocupa, si bien el instrumento que elaboraron fue diseñado no para medir la tolerancia, sino su contrario: la intolerancia, así como la discriminación. Sin embargo, se incluye aquí ya que la medida de intolerancia puede servir como indicativo de su contrario. Para dicha

encuesta, los autores definen la intolerancia como una actitud que implica negar o restringir la posibilidad de expresar opiniones y creencias, sostener valores y realizar conductas diferentes a las que consideramos adecuadas bajo algún punto de vista. Por otra parte, para ellos la discriminación sería una actitud que promueve o acepta realizar distinciones que implican dar trato de inferioridad, o restringir los derechos de algunas personas en base a su pertenencia a categorías sociales o naturales. Asimismo establecieron las dimensiones que componen cada uno de estos términos (ver figura 3).

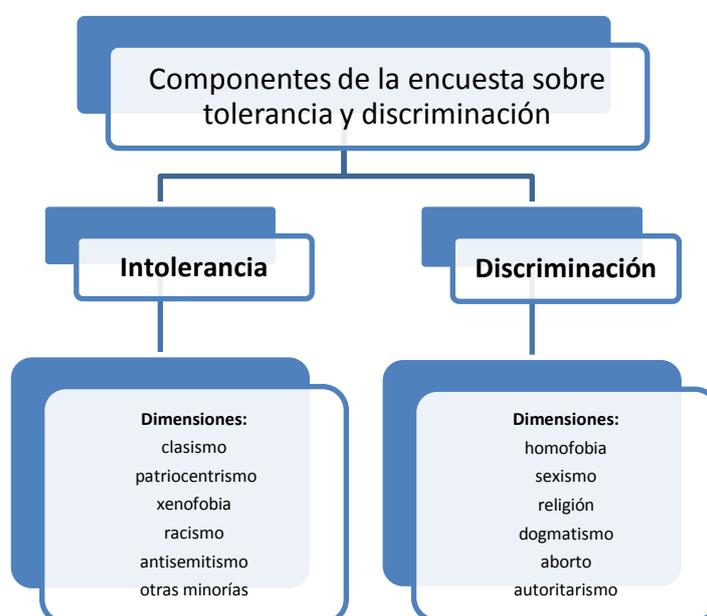


Figura 3. Componentes de la encuesta sobre tolerancia y discriminación. (Elaboración propia)

La medida de ambos conceptos se realizó a través de un cuestionario de 63 ítems tipo Likert, dividido en dos escalas: una dedicada a la intolerancia y otra a la discriminación. Cada una está integrada a su vez por subescalas, que miden las dimensiones que componen cada uno de estos términos. Se establecieron subescalas de carácter transversal, con el fin de medir aspectos en los que la distinción entre Tolerancia y no Discriminación no resulta relevante.

En fecha más cercana, el *Proyecto AMBEZ@R de Aranda et al (2007)* pretendió elaborar materiales para la atención a la diversidad y la orientación educativa. Entre ellos, han elaborado un cuestionario de 20 ítems formulados en forma de escala Likert (de 1 a 3) con el objetivo de medir la tolerancia, la cual entienden como la capacidad que tiene cada persona para comprender las concepciones distintas que tienen otros, incluso sobre los mismos temas o situaciones.

Como ha podido observarse, los instrumentos utilizados para medir la tolerancia han sido fundamentalmente los cuestionarios, con ítems formulados en forma de escala Likert. Es destacable que la mayoría de ellos parten de una concepción multidimensional de la tolerancia.

Aunque puede resultar muy útil disponer de una medida fiable de la tolerancia, lo realmente importante sería disponer de métodos o técnicas para fomentarla entre los ciudadanos. Éste será el objeto del siguiente apartado.

3.4 Métodos para fomentar la tolerancia.

Entre todos los grupos de edad es la juventud, al mostrarse en ocasiones más intransigente, la que más necesita de una formación específica en tolerancia. Dicha capacidad no se da de manera espontánea salvo en algunas personas, siendo mucho más comunes las personas intolerantes por naturaleza. Resulta por ello necesario establecer una serie de técnicas o métodos para formar a los jóvenes en este sentido.

3.4.1 Formas de promover la tolerancia en la sociedad en general.

Una manera de promover la tolerancia en una sociedad es generar un clima social donde dicha virtud sea la norma; de esta manera, aparte de servir de ejemplo para todos,

provocará que cualquier conato de intolerancia sea mal visto y desaprobado. Dicha sociedad se caracterizaría por ser abierta y flexible. El caso contrario, aquella caracterizada por el excesivo formalismo y apegada a una tradición estricta, sería en principio poco dada a admitir la novedad y la diversidad: sería más propensa a la intolerancia. Los medios de comunicación, por su extraordinaria presencia en la sociedad y capacidad para llegar a todos los sujetos, tienen en esta labor un papel primordial.

Sin embargo, abordar el objetivo de fomentar la tolerancia cambiando la sociedad resulta muy difícil, sino inabarcable; es por ello que se presentan a continuación medidas más concretas a aplicar directamente con los sujetos.

3.4.2 Formas de promover la tolerancia en individuos concretos.

Tradicionalmente el ámbito donde se han aplicado estas técnicas ha sido la escuela, pero no deben olvidarse otros de igual importancia como la familia o el grupo de iguales si se quiere tener éxito en este empeño.

Algunas medidas dirigidas a promover la tolerancia serían (tabla 15):

Tabla 15. *Medidas dirigidas a promover la tolerancia (adaptado de Muñoz, 1997).*

Medidas dirigidas a promover la tolerancia.	Pedir y dar buenas razones en las discusiones.
	Hacer buenas distinciones y conexiones.
	Usar analogías y contraejemplos.
	Descubrir supuestos e inferir consecuencias.
	Poder revisar los propios puntos de vista a la luz de los argumentos y razonamientos de los demás.
	Pedir o preguntar por las razones, las justificaciones y los criterios utilizados.
	Discutir temas con imparcialidad.

Todas estarían relacionadas con el diálogo, y buscarían promover la tolerancia a través del espíritu crítico.

Sin embargo, con todo esto aún no sería suficiente: haría falta estimular la comprensión recíproca, trabajando las siguientes habilidades: (a) ser capaces de escuchar a los demás, (b) aceptar las correcciones, (c) considerar seriamente las ideas que aportan los demás, (d) poder desarrollar las propias ideas sin temer el rechazo o la incompreensión ajena, y tomar los logros del grupo como propios (Gordillo, 1996).

Estudios más recientes han pretendido abordar el fomento de la tolerancia desde el currículo ordinario, concretamente desde la clase de historia. En ella, el profesor cuenta historias que abordan cuestiones relativas a la tolerancia. Los resultados muestran, entre otros hallazgos, que los estudiantes reconocieron la importancia de que las personas de diferentes religiones y etnias pueda vivir juntos y en paz; las historias influyeron en sus ideas sobre la gente de otras culturas de forma positiva; por último, asumieron que la tolerancia es importante si se va a convivir con personas de otras culturas (Demircioglu, 2008).

En la misma línea que el anterior se encuentra el estudio de Paff y Damhorst (2010). El propósito de su trabajo fue desarrollar y explorar la efectividad de una unidad curricular ideada para promocionar la tolerancia y la comprensión hacia las personas con obesidad, a través del fomento de la empatía y la reflexión crítica. Se hizo especial hincapié en cambiar la percepción de responsabilidad que, sobre estas personas, tienen los alumnos (en la mayoría de los casos, les adjudicaban toda la responsabilidad sobre su estado). Los resultados mostraron que los sujetos aumentaron sus niveles de empatía y su capacidad de reflexión crítica, cuestionaron los tópicos imperantes sobre esta enfermedad y lograron un mayor grado de identificación con las personas obesas, por lo que los autores consideran que se aumentó la tolerancia hacia ellas.

Holladay (2009) con el programa “Mix it up!” pretendió fomentar la tolerancia entre estudiantes de distintas razas. Las aportaciones que realizó fueron:

- Uso de un currículo específico antirracista, a través de materiales multiculturales.
- Educación de la personalidad. Normalmente se dirigen únicamente al desarrollo de habilidades de toma de decisiones desde un punto de vista moral, si bien estudios longitudinales demuestran su efecto positivo en la tolerancia hacia personas de otras razas.
- Promover el contacto entre grupos, a través de técnicas de trabajo cooperativo.
- Esforzarse por la igualdad en las escuelas. Los grupos no deben establecerse siguiendo criterios segregadores, ya que pueden transmitir mensajes de superioridad de un grupo respecto a otro, lo que fomentaría la intolerancia.

Otras propuestas parten del uso de libros dirigidos a niños para prevenir conflictos debidos a diferencias étnicas, raciales o religiosas. Se debe empezar con niños muy pequeños, ya que les permite desarrollar sus ideas acerca de las diferentes culturas (Roberts, Dean y Holland, 2005). Si la información que se les hace llegar es positiva, será más probable que desarrollen su tolerancia hacia dichas culturas. Chakraborty y Stone (2008) proponen algunos requisitos que deben cumplir los libros para llevar a cabo esta propuesta: (a) la historia debería presentar información exacta sobre grupos específicos, (b) es preciso que los personajes reflejen la complejidad de los papeles masculinos y femeninos, (c) los aspectos sociales de un grupo deben ser descritos con sinceridad y (d) las ilustraciones deberían mostrar un entorno cultural preciso. El mismo autor sugiere algunas estrategias concretas:

- Leer en voz alta a los estudiantes. Esto crea un clima de atención e implica a todos los niños en la lectura.
- Prolongar la lectura en silencio. Durante ese tiempo, los estudiantes elegirán libros que les interesen.
- Utilizar el aprendizaje cooperativo. Es una excelente estrategia porque ayuda tanto a establecer amistad entre personas de distintas culturales como a obtener ganancias académicas (Nieto, 1996). Cuando los estudiantes trabajan juntos para alcanzar una meta, a menudo se sienten parte de un equipo. Si los profesores agrupan a los estudiantes de diferentes culturas juntos, a menudo desarrollarán un sentimiento de amistad como resultado de haberse ayudado mutuamente a alcanzar un objetivo relacionado con el libro de lectura, lo que sin duda ayudará a mejorar su tolerancia hacia los demás.

En nuestro país podemos citar los Programas de Educación para la tolerancia y la Prevención de la Violencia (Díaz-Aguado, 1998). Las líneas generales de estos programas son:

- Adecuar la educación a las características evolutivas de la adolescencia, favoreciendo la construcción de la propia identidad de una forma positiva.
- Favorecer la integración de todos en el sistema escolar, ya que se ha constatado el riesgo que presentan los niños que sufren rechazo de pequeños, de convertirse en adultos violentos e intolerantes.
- Distribuir las oportunidades de protagonismo de los niños.
- Orientar la intervención de forma que favorezca cambios cognitivos, afectivos y de comportamiento, con lo que se favorece que los individuos rechacen la violencia desde un convencimiento interno.

- Enseñar a detectar y combatir los problemas que conducen a la violencia, adquiriendo al mismo tiempo las habilidades necesarias para no recurrir a ella ni ser su víctima.
- Educar en la empatía y el respeto a los derechos humanos, estimulando el desarrollo de la capacidad para ponerse en el lugar del otro y la comprensión de los derechos universales, usando dicha comprensión en las decisiones morales.
- Desarrollar la democracia escolar.

La valoración realizada por el profesorado de secundaria de estos programas ha sido positiva, considerando que en efecto favorecen la integración de todos los estudiantes en el colectivo del aula, la tolerancia, y la inhibición de conductas violentas.

Todos estos programas y técnicas tienen aspectos comunes, como son la aportación de información exacta y objetiva sobre las minorías, el fomento de la capacidad de empatía, el trabajo cooperativo entre personas de distintos grupos, el desarrollo de habilidades de escucha activa y de argumentación, entre otras.

3.5 Síntesis.

Para finalizar el presente capítulo, es preciso subrayar la enorme importancia que tiene la tolerancia para facilitar la vida en una sociedad contemporánea, caracterizada por el pluralismo y la multiculturalidad. Sin ella, los conflictos no permitirían la convivencia.

En primer lugar, las definiciones sobre el término tienen una serie de aspectos comunes, como son la presencia de dos actores (tolerante y tolerado), de un objeto sobre el que debe (o no) ejercer el acto de tolerancia, el cual puede ser una opinión o práctica por parte del tolerado, y por último la existencia de una razón de peso para ejercer la tolerancia; de lo contrario, sería mera permisividad. Se destaca asimismo la relación

existente entre este concepto y la sensatez, ya que en ambos se exige valorar detenidamente la conveniencia o no de actuar, guiados por la evitación de un mal mayor. Se incluyen además la diferenciación de ámbitos y tipos de tolerancia (éticosocial, jurídica, social) y las variables influyentes, como son la empatía, la autoestima o el autoconcepto social.

En segundo lugar, se ha hecho una breve descripción de los dos modelos explicativos de la tolerancia, entendida como práctica requerida por la prudencia y como expresión de respeto a los demás, haciendo hincapié en su necesaria coordinación.

Seguidamente, se han abordado los principales instrumentos elaborados para medir la tolerancia. La mayoría de ellos toman la forma de cuestionarios de respuesta tipo Likert. Es destacable la concepción multidimensional del término de la que parten algunos autores para su elaboración (Aymerich, Canales y Vivanco, 2003).

Por último, se han incluido una serie de programas y técnicas dirigidas a fomentar la tolerancia, tanto en la sociedad en general como en individuos en particular. En el primer caso, sería necesario establecer un clima social favorecedor, con lo que no solo se ofrece un ejemplo adecuado a los ciudadanos, sino que sirve de freno a cualquier conducta intolerante que pueda presentarse. En el segundo, las técnicas concretas para fomentar la tolerancia en individuos estarían dirigidas al fomento de la empatía, el conocimiento objetivo de los demás, el desarrollo de la escucha y el diálogo activos, así como al establecimiento del trabajo cooperativo entre individuos pertenecientes a distintos grupos.

CAPÍTULO 4

EL ALTRUISMO COMO COMPONENTE DE LA SENSATEZ.

Introducción.

El objetivo del presente capítulo es explicar las diferentes teorías y perspectivas que han analizado el concepto de Altruismo así como relacionar el corpus teórico con el modelo de sensatez que se presenta en este trabajo.

Se comienza exponiendo las diferentes definiciones que de este término se han ofrecido a lo largo de las últimas décadas. A continuación se abordan las teorías surgidas con la intención de explicar los mecanismos que subyacen en la aparición de la conducta altruista, atendiendo especialmente a aquellas variables que afectan en dicho proceso como, por ejemplo, es la empatía. Se incluye una breve referencia a estudios e investigaciones que han intentado medir este concepto. Se explican diversos programas e investigaciones que han sugerido varias formas de fomentar el Altruismo en las personas. Seguidamente, se incluye un apartado en el cual se buscan relaciones entre el concepto de Altruismo y el modelo de sensatez propuesto. El capítulo finaliza con una breve síntesis.

4.1 Definición del término.

En la actualidad, es muy común oír en las noticias y en nuestro entorno la palabra “Altruismo”, unida a conceptos como ayuda, solidaridad... y normalmente en situaciones de desastres, urgencias, o de extrema necesidad. Todos lo consideramos como algo positivo pero, ¿sabemos realmente qué significa? Según la R.A.E, la palabra Altruismo es definida como “diligencia en procurar el bien ajeno aun a costa del propio”. Esta

definición, sin embargo, no arroja suficiente luz sobre otras cuestiones: ¿debe existir intencionalidad en la ayuda? ¿Puede haber Altruismo si se recibe una recompensa? Y estrechamente relacionado con esta última cuestión: ¿cuáles son los motivos y los detonantes de la conducta altruista?

El interés científico por el Altruismo puede remontarse a la década de los 70. Su estudio fue abordado desde distintas disciplinas, como la psicología, la economía, la biología... En 1975, el sociobiólogo Wilson definió el Altruismo como “comportamiento autodestructivo realizado para el beneficio de otros”. De una forma más general, estos profesionales consideran la conducta altruista como aquella que beneficia al realizador menos que a los que se ayuda. Desde el ámbito económico, Margolis (1982) dijo: “lo que define el comportamiento altruista es que quien lo realiza podría haberlo hecho mejor para sí mismo si hubiera elegido ignorar el efecto de su elección sobre otros”. Lo que tienen en común todas estas definiciones es el énfasis en el coste del Altruismo; no mencionan los motivos en absoluto.

Allyn y Charng (1990) efectuaron un pormenorizado análisis de la literatura existente hasta ese momento sobre el concepto del Altruismo, desde la década de los 80. A comienzos de la misma, parece existir la idea de que el comportamiento altruista, cuando es observado en profundidad, tiene motivos egoístas. Más tarde, la teoría y los datos son más compatibles con la idea de que el verdadero Altruismo (actuar con el objetivo de beneficiar a otro) existe y es parte de la naturaleza humana.

La investigación en psicología social durante la citada década ha ido reduciendo su énfasis en los determinantes situacionales de la ayuda. Por otro lado, se ha centrado principalmente en los siguientes temas: la existencia y naturaleza de la personalidad altruista, el debate sobre la naturaleza de la motivación que subyace a la conducta de

ayuda, y la naturaleza del proceso de desarrollo del Altruismo en niños y adultos. Asimismo, también se ha investigado sobre las posibles bases biológicas del Altruismo, y sobre los procesos evolutivos que los han desarrollado. Veamos a continuación algunas definiciones sobre este concepto, en el periodo comprendido entre los años 70 y finales de los 90.

Hoffman y Hoffman (1973) lo definieron como cualquier comportamiento realizado en defensa de otro el cual no beneficia al benefactor y además resulta en una pérdida. Esta definición excluye aquellas conductas de ayuda en las cuales está involucrada algún tipo de recompensa. Años más tarde estos mismos autores pasaron a considerarlo como un comportamiento de ayuda o de compartir que promueve el bienestar de otros sin consideración consciente sobre sus propios intereses.

Bar-Tal y Raviv (1982) señalaron que, con algunas excepciones, la mayoría de aquellos que enfatizan el aspecto motivacional del Altruismo están de acuerdo en que: “el comportamiento altruista, a) debe beneficiar a otra persona, b) debe ser puesto en práctica de forma voluntaria, c) debe hacerse de manera intencionada, d) el beneficio debe ser el objetivo en si mismo, y e) debe ser puesto en marcha sin esperar ninguna recompensa externa”.

Allyn y Charng (1990) optaron por una definición de Altruismo como un comportamiento costoso para el actor incluyendo la consideración de los sentimientos de otro; si un acto parece estar motivado principalmente por la consideración de las necesidades de otro, más que por las de uno mismo, será un acto altruista. El actor no necesita de todos modos haber formulado conscientemente la intención de beneficiar a otro para que el acto en si sea calificado como altruista (esto es así porque, en casos de extremo heroísmo, el actor no tiene consciencia de haber tomado una decisión).

Sober (1998) diferenció entre “Altruismo evolucionario” (esencialmente Altruismo que se centra en las consecuencias para el actor y el receptor) y lo que él denominó “Altruismo vernáculo” cuya principal característica radicaría en que el actor tendría que actuar con el objetivo de beneficiar a otros.

Batson, Ahmad y Lishner (2003) lo definieron como una motivación cuyo último objetivo es incrementar el bien de otro.

Resumiendo, podemos encontrar como características comunes a estas definiciones las siguientes: (a) el objetivo de la acción es el beneficio de un tercero, sin que dicha acción pueda reportar a priori beneficios para uno mismo; (b) debe ser voluntaria o al menos no ser fruto de coacción alguna; y (c) la recompensa por dicha acción, si se produce, no ha influido en absoluto en la decisión de realizarla o no.

En la presente investigación, **se define el Altruismo como la capacidad de buscar el máximo beneficio para los demás, mientras ello no implique aspectos negativos para uno mismo.** Con esto se pretende alejarse de un Altruismo “ciego”, y darle un matiz más cercano al concepto de sensatez adoptado.

4.2 El Altruismo: principales teorías explicativas y variables influyentes.

Han sido muchos los autores que, desde los comienzos de la investigación sobre este concepto, han realizado distintas aportaciones, intentando en la mayoría de los casos explicar las razones de dicha conducta, su evolución, etc. Se hará especial hincapié en la empatía, por su importancia en la aparición de la conducta prosocial, como se verá más adelante.

4.2.1 Breve revisión histórica sobre las investigaciones en este ámbito.

El comportamiento altruista ha sido explicado en términos de las características del benefactor: la situación, el trato y las variables sociales, así como atendiendo a las características del receptor: dependencia, atractivo interpersonal y variables demográficas (Krebs, 1970). Las variables situacionales que afectan al Altruismo incluyen el estado afectivo del benefactor y su actitud acerca de lo apropiado y las consecuencias del acto altruista. La existencia de normas sociales, tales como la reciprocidad, y las variables demográficas como la edad, sexo, orden de nacimiento, también han sido relacionadas con la conducta altruista.

Según González Portal (1995), es en los años sesenta cuando se inicia una línea de investigación sobre el comportamiento de ayuda en situaciones interpersonales. En la misma se destacaron dos autores: Darley y Latané (1968), los cuales analizaron la investigación en situaciones de emergencia, introduciendo el denominado efecto del espectador (en adelante, efecto bystander). Este efecto mostraba cómo la presencia de testigos pasivos en un incidente hacía disminuir la probabilidad de una intervención individual por parte de alguno de ellos.

Se aprecia como a nivel general estas investigaciones (tabla 16) se dirigieron a clarificar el concepto de Altruismo, que ha sido posteriormente reformulado en términos de conducta prosocial de ayuda, siendo conceptualizado por González Portal (1995) como conducta prosocial de tipo asistencial.

Tabla 16. Resumen sobre los antecedentes históricos de la conducta prosocial (adaptada de Molero, Candela y Cortés, 1999).

Darley y Latané (1968)	Estudiaron la intervención en emergencias, con la aportación del concepto del efecto del espectador (efecto bystander).
Piliavin, Rodin y Piliavin (1969)	Investigaron el comportamiento de ayuda fuera del laboratorio, aplicándola al contexto de la vida cotidiana. Propone un modelo explicativo basado en una matriz de coste-recompensa.
Coke, Batson y McDavis (1978)	Presentan un modelo de dos etapas para explicar la ayuda mediada por la empatía, en función de dos factores: Activación emocional (Arousal) y toma de perspectiva (ponerse en el lugar de otro).
Snyder e Ickes (1985)	Explican la conducta prosocial en función de las tendencias disposicionales de los sujetos y de los factores situacionales (en función de la fuerza de los “impulsos” al comportamiento).
Batson (1987), Batson y otros (1986)	Consideran la conducta prosocial en función del tipo de contexto en que se da (escape fácil vs escape difícil). Los sujetos verdaderamente altruistas ayudarán cuando el escape sea fácil.

Según fue avanzando el estudio en este ámbito, el interés se centró en el análisis de población adulta (Frydman y Ritucci, 1988). Lamentablemente, la mayoría se realizaron en laboratorio y, aunque permitieron identificar variables intervinientes como la presencia de testigos o la facilidad de escape, presentaban graves dificultades para generalizar sus resultados.

Más adelante, el interés se trasladó al estudio de este ámbito en el contexto cotidiano. Autores como Piliavin, Rodin y Piliavin (1969) realizaron importantes aportaciones, por ejemplo sobre el efecto bystander, consistente en que, a mayor número de espectadores, menor posibilidad de que la víctima reciba ayuda, como consecuencia entre otras de la difusión de la responsabilidad (según el cual es menos probable que un sujeto intervenga en caso de estar rodeado de sujetos que no lo hacen).

En otros experimentos (Piliavin y Piliavin, 1972) estos autores propusieron un modelo explicativo del comportamiento de ayuda basado en una matriz costo-recompensa.

Según este modelo, es menos probable que se dé el comportamiento de ayuda cuando éste suponga un costo muy alto para el individuo y la abstención de la ayuda, es decir, la indiferencia ante la persona necesitada, suponga un costo bajo. En este caso, el resultado final seguramente será la abstención o la indiferencia. En este tipo de situaciones es donde posiblemente juegue un papel relevante el fenómeno de la difusión de la responsabilidad. Relacionado con ello, Carpio y otros (2008) estudiaron el efecto de las consecuencias positivas o negativas en la conducta de ayuda entre estudiantes universitarios (N=49). Para ello, se les invitó a resolver operaciones aritméticas y a cambio recibirían puntos para intercambiarlos por discos, existiendo la posibilidad de ayudar a un compañero “virtual” (no presente) a acumular sus puntos. Según estos autores, los resultados muestran que los participantes ayudaron sólo cuando existían consecuencias negativas por no ayudar.

Posteriormente, Coke, Batson y McDavis (1978) propusieron un modelo de dos etapas sobre la conducta prosocial mediado por la empatía y basado en la activación emocional y la toma de perspectiva. Para ellos, la empatía no era únicamente un proceso de toma de perspectiva del otro. En su lugar, defendían que era el resultado de una respuesta emocional basada en el arousal fisiológico; aunque no le restaban importancia a la cognición en este proceso. Además mantenían que al ser capaces de ponernos en el lugar de una persona necesitada se incrementaba la respuesta emocional empática del sujeto. Dicha emoción empática, a su vez, aumentaba la motivación para reducir la necesidad del individuo. Las fuentes de la emoción podrían ser dos: (a) un sentimiento de interés empático (un deseo altruista, centrado en el otro) por reducir la preocupación de los demás o, (b) podría ser un sentimiento de preocupación personal (deseo egoísta, auto-interesado) por reducir la propia activación.

A continuación veremos qué variables pueden influir en la aparición o no de la conducta prosocial.

4.2.2 Variables que influyen en la aparición del Altruismo.

Son muchas y muy variadas, si bien van a ser clasificadas para su estudio en tres grupos: (a) variables del sujeto que ayuda (benefactor), (b) variables del sujeto necesitado, y (c) variables situacionales.

Variables que afectan al benefactor.

La investigación en este ámbito se ha centrado principalmente en tres aspectos: la posible existencia de unos rasgos de personalidad comunes entre las personas proclives a actos altruistas, la influencia de normas morales que fomenten la aparición de dichas conductas, y la aparición de diferencias entre géneros.

Rasgos de una personalidad altruista.

Krebs (1970) indicó que aquellas personas jóvenes orientadas socialmente, es más probable que adopten un comportamiento altruista. Una importante conclusión a la que llegó este autor es que aquellos estudios que se han basado en medidas del comportamiento tienden a no alcanzar resultados significativos, en contraposición a aquellos otros que emplean autoreportes y medidas dadas por los iguales y los padres sobre la conducta altruista.

Mischel (1973) consideró que los procesos cognitivos, particularmente la manera en la que el individuo interpreta los estímulos sociales y ambientales, son aparentemente más estables en el individuo y por lo tanto unos predictores fiables de la conducta prosocial. Oliner y Oliner (1988) encontraron pocas diferencias de personalidad entre un grupo de personas que salvaron a judíos durante la Segunda Guerra Mundial. Tenían altos

valores éticos, creencias en la equidad, mayor empatía, alta asunción de riesgos y tendían a ver a toda la gente como igual.

Kerber (1984) encontró que la gente con alto Altruismo veía que las situaciones de ayuda ofrecían más recompensas y menos coste que las personas bajas en Altruismo. Deutsch y Lamberti (1986) hallaron que aquellos sujetos con alta necesidad de aprobación eran más susceptibles de ayudar a un confederado que había dejado caer sus libros si los sujetos habían sido socialmente recompensados. Aquellos con necesidad de aprobación más baja, no estaban afectados por el refuerzo social previo.

Otros estudios investigaron la influencia del humor como característica personal que puede afectar la aparición de la conducta prosocial. Los resultados de las investigaciones sobre la influencia de un humor negativo son inconsistentes, sugiriendo que hay variables moderadoras que afectan a la influencia del humor negativo en el comportamiento de ayuda. En contraste, se ha encontrado que el humor positivo promueve la ayuda. La gente de buen humor puede percibir cosas de una manera más positiva y puede incrementar las cogniciones positivas (Bower, 1981a, 1981b; Clark y Teasdale, 1985; Forgas, 1989). Como resultado, pueden proveer de más ayuda porque perciben una oportunidad de ayuda potencial más favorable (Clark e Isen, 1982; Clark y Waddell, 1983).

Si un sujeto presenta altos niveles de empatía, es más probable que ayude a los demás. Por su importancia posterior, la empatía será abordada más profundamente en otro punto de este capítulo.

La ayuda puede producirse en situaciones en las que la persona se encuentra en una situación de gran angustia y estrés, pero no es la única posibilidad. Gano (1992) realizó un estudio en el que pretendía demostrar que la ayuda podía ocurrir en situaciones en las

cuales la empatía era la única causa de la misma. Sus conclusiones son que una situación libre de angustia o tristeza puede evocar empatía, la cual está asociada con mayores índices de ayuda entre la población femenina.

Sintetizando, en las investigaciones revisadas sobre este asunto se han encontrado algunos puntos en común sobre los rasgos de la personalidad altruista. Aquellas personas con alta autoestima, alta competencia, un locus de control interno, baja necesidad de aprobación, humor positivo y un alto desarrollo moral parece que son más proclives a la adopción de comportamientos prosociales (Staub 1978, Aronoff y Wilson 1984, Piliavin y otros, 1981, Rushton, 1981).

Normas morales

Como se ha visto más arriba, en la descripción de los rasgos de personalidad parece claro que los valores morales están implicados en el Altruismo. Schwartz (1970) ha postulado que el comportamiento de ayuda está afectado por normas personales, como pueden ser los sentimientos de obligación moral.

Karylowski (1982) ha argumentado que la ayuda altruista puede estar basada en la necesidad de vivir según un imperativo moral (Altruismo endocéntrico) o en el deseo de mejorar las condiciones de otro (Altruismo exocéntrico). En el primero, el individuo debe en realidad ayudar para sentir gratificación; en el último, es suficiente que los otros reciban ayuda, independientemente de la fuente.

Diferencias respecto al género.

Las diferencias en este apartado tienen que ver sobre todo con el diferente grado de empatía mostrado por ambos géneros, lo que influye posteriormente en la conducta prosocial.

Austin (1979) constató que los hombres y las mujeres era igual de probable que intervinieran en situaciones de alto nivel de necesidad, pero las segundas era más probable que intervinieran en situaciones de menor gravedad.

Eisenberg y Lennon (1983) encontraron que las mujeres se autopercebían como más empáticas que los hombres.

Eagly y Crowley (1986) argumentaron que las diferencias de género en la conducta de ayuda estaban derivadas de los roles sociales ocupados por hombres y mujeres. Las expectativas de ayuda para los hombres están asociadas con las acciones de riesgo y el rol protector (Aries y Johnson, 1983; Berg 1984, Johnson y Aries, 1983).

Hoffman (1977) concluyó que cuando se entiende la empatía como la experimentación de una activación afectiva vicaria, las chicas tienden a ser más empáticas que los chicos, aunque en estudios individuales normalmente no alcanza niveles significativos. Esta mayor empatía podría ser reflejo de su socialización, la cual puede ser fruto de un trato diferenciado por parte de los progenitores, si bien no existe suficiente evidencia empírica. En otros estudios en los que se incluyen sujetos provenientes de la escuela superior (Eisenberg-Berg y Mussen, 1978) o mayores (Craig, 1979), la diferencia entre géneros en la empatía llega a ser más pronunciada.

En estos estudios subyace la idea de que las mujeres muestran más empatía que los hombres, probablemente fruto del rol social que se les ha asignado tradicionalmente.

Características del receptor.

Krebs (1970) consideró que es más probable que un sujeto ayude a alguien si le gusta, si es similar a él, y si esa persona es dependiente, especialmente si esa dependencia es causada por causas externas más que internas. Si se percibe que la víctima ha sido

culpable de su situación, la posibilidad de ser ayudada disminuye. Si las víctimas son de género femenino, es más probable que reciban ayuda (Eagly y Crowley 1986).

Midlarsky (1986), en su estudio sobre la ayuda prestada a judíos durante el Holocausto, concluyó que, cuantas más similitudes percibía el altruista con la víctima, más probable era que éste la ayudara. Dichos parecidos estaban relacionados con las actitudes, personalidad, opiniones políticas y nacionalidad.

Variables situacionales.

El mejor conocido de todos es el ya citado efecto bystander. Los estudios muestran que el efecto bystander está causado por la difusión de la responsabilidad (a más posibles “rescatadores”, la presión para ayudar disminuye), la influencia social (las reacciones de otros observadores) y la influencia de la normativa social (creencias personales sobre las evaluaciones que realizarán los observadores sobre la pertinencia o no de la ayuda). En pocas ocasiones el efecto bystander no opera (Piliavin, Dovidio, Gaertner y Clark, 1981). Latané, Nida y Wilson (1981) encontraron claras evidencias del efecto del tamaño percibido del grupo en la ayuda. Otro estudio realizado por Simmons, Marine y Simmons (1977) halló que el porcentaje de realización de una donación de riñón descendía del 51% cuando tan solo había un posible donante hasta el 0% cuando había 10 u 11.

Otro factor que influye es el hecho de que la víctima solicite directamente la ayuda. Oliner y Oliner (1988) en su estudio sobre la ayuda prestada a judíos en la Europa nazi constataron que gran parte de las personas que ayudaron a este colectivo lo hicieron porque les solicitaron directamente ayuda. Simmons, Kleyn y Simmons (1977) constataron que los donantes de riñón era más probable que accedieran si eran informados en persona de la

situación. Otros estudios (Heshka, 1983, Reddy, 1980) aseguran que la petición personal y la presión social son razones muy importantes para ayudar.

Por otra parte, aquellas situaciones que representan menor coste, no ambiguas, y de gran urgencia promueven las conductas de ayuda (Shotland y Stebbins, 1983).

4.2.3 Teorías sobre el origen del Altruismo.

Son varias las teorías que han pretendido ofrecer una explicación global y satisfactoria del fenómeno del Altruismo. La mayoría de ellas considera de importancia capital la empatía, y por esta razón se comienza este apartado con algunas referencias a la misma.

La Empatía: definición, componentes y desarrollo.

Las referencias a la empatía parecen remontarse a 1909, cuando Titchener acuñó el término con el fin de traducir la palabra alemana “Einführung”. Sin embargo no es hasta más tarde cuando se encuentra una definición. Como otros muchos constructos la empatía es un término complejo de ser tratado y ha dado lugar a numerosas definiciones. Básicamente pueden agruparse en tres apartados: (a) aquellas definiciones que enfatizan el ámbito cognitivo. La pregunta clave aquí es: ¿el sujeto entiende cómo se siente otra persona?; (b) las definiciones que se centran más en el componente afectivo, siendo aquí la pregunta clave: ¿el sujeto siente de la misma manera que la otra persona?; (c) definiciones que insisten más en el componente motivacional de la empatía. La pregunta clave aquí es si la empatía lleva a alguien a hacer algo (Hoffman, 1977).

En la década de los años 50 fue definida como el entendimiento exacto y desapasionado del punto de vista de otra persona sobre su situación (Dymond, 1949). A menudo se ha unido a los términos de “role taking” y “perspective taking”.

La primera definición del término es la aportada por Wispe (1968), el cual lo entiende como el proceso de la intuición dentro de un objeto o evento para “verlo” desde dentro.

Desde 1960, se le ha dado a la empatía un significado más emocional, especialmente cuando es usado por psicólogos sociales y del desarrollo. El entendimiento del punto de vista del otro (toma de perspectiva) ha sido considerado como un prerrequisito para la empatía, y la empatía ha sido definida como el sentimiento de cualquier emoción vicaria, sentir el mismo sentimiento que está sintiendo otra persona, sentir una emoción vicaria que es congruente con la emoción de otro, pero no idéntica (Batson y Coke, 1981; Stotland, 1969; Wispe, 1968).

Desde finales de 1970 la empatía en sentido emocional ha sido usada para referirse a un tipo específico de emoción vicaria, aquellos sentimientos que están más dirigidos a los otros que dirigidos a uno mismo (Batson, Duncan, Ackerman, Buckley y Birch, 1981; Batson, O’Quin, Fultz, Vanderplas y Isen, 1983; Coke, Batson y McDavis, 1978; Toi y Batson, 1982).

Batson (1984) propone que la emoción vicaria que llamamos empatía es cualitativamente distinta de aquella conocida como angustia personal, la cual está más orientada a uno mismo, e incluye sentirse alarmado, perturbado... Además, propone que esas dos emociones vicarias evocan diferentes tipos de motivación prosocial: la angustia personal evoca una motivación egoísta para reducir el nivel de arousal (activación) personal, mientras que la empatía evoca una motivación altruista para reducir la necesidad de otro.

En síntesis, la empatía es un término complejo de definir que incluye: (a) inferir el estado interno de otro; (b) asumir la postura del observado; (c) sentir lo que siente otra persona; (d) proyectarse a uno mismo dentro de otra situación; (e) imaginar cómo se siente otro; (f) imaginar cómo uno debería pensar en otro lugar; (g) estar afectado por el sufrimiento de otra persona. (Batson, Ahmad, Lishner y Tsang, 2002).

Los componentes de la empatía.

Se han identificado tres componentes básicos, uno en el ámbito cognitivo (toma de perspectiva) y dos en el afectivo (contagio emocional y preocupación empática).

El primer componente es quizás sobre el que hay un mayor consenso. La toma de perspectiva como componente cognitivo se refiere a la habilidad de un individuo para adoptar el punto de vista de otro (Davis, 1983; Deutsch y Madle, 1975; Feshbach, 1975; Krebs, 1970). Adoptando la posición de otro, las personas con esta habilidad dicen poder considerar “ambos lados de un asunto”.

El segundo elemento es el contagio emocional. Se trata de un aspecto afectivo de la empatía, el cual tiene lugar cuando una persona experimenta una respuesta emocional paralela a, y como resultado de, la observación de la emoción de otro, actual o anticipada (Davis, 1980, 1983; Deutsch y Madle, 1975; Feshbach, 1975; Stotland, 1969). Este paralelismo se refiere a que exista una correspondencia entre la naturaleza sustantiva de la emoción; la correspondencia perfecta no es considerada como necesaria (Hoffman, 1977).

La preocupación empática, el tercer componente, también es de naturaleza afectiva (Davis, 1980, 1983). Aunque hay una gran variabilidad en su definición, los dos aspectos claves parecen ser: 1) una preocupación general por el bienestar de otros y 2) la condición de que el afecto no es paralelo a aquél de la persona objetivo. El segundo rasgo es el que

clarifica la distinción entre contagio emocional y preocupación empática. Mientras que el contagio emocional necesita algún grado de correspondencia entre ambas emociones, la preocupación empática estipula que la emoción del objetivo y del observador difieren. Por ejemplo, la observación de una persona angustiada debería activar por un lado, una respuesta negativa paralela (contagio emocional) y una positiva no paralela (preocupación empática).

Los tres componentes de la empatía (toma de perspectiva, contagio emocional, y preocupación empática) para muchos investigadores son secuenciales y ordenados causalmente. En términos de causalidad, hay en general bastante acuerdo en que la variable cognitiva (toma de perspectiva) inicia el proceso (Feshbach, 1975). Algunos teóricos (Gaertner y Dovidio, 1977; Piliavin, Rodin y Piliavin, 1969) sostienen que la toma de perspectiva provoca contagio emocional. El contagio emocional motiva a la persona para reducir la fuente de desasosiego del otro porque está indirectamente afectando a uno mismo. Esta perspectiva de la ayuda provocada por la empatía ha sido etiquetada como egoísta porque asume que la conducta prosocial viene motivada por el deseo de beneficiarse uno mismo (reducir la emoción negativa que se está experimentando).

Otra perspectiva, establecida por el trabajo de Batson y Coke, sostiene la existencia de motivaciones altruistas para ayudar a los demás (Batson, Darley y Coke, 1978; Batson, Duncan, Ackerman, Buckley y Birch, 1981; Batson y Coke, 1981; Coke y otros, 1978). Esta aproximación sugiere que la toma de perspectiva causa preocupación empática la cual motiva la conducta prosocial. Estos investigadores no niegan la realidad de los motivos egoístas, sino que proponen que esta conducta puede también ser causada por un deseo de mejorar el bienestar de otros o por la combinación de motivos altruistas y egoístas.

Desarrollo de la empatía.

De acuerdo al modelo de desarrollo propuesto por Hoffman (1981), durante el primer año de vida, un niño no puede diferenciarse a si mismo de otros. De este modo, cuando observa la angustia de otra persona, se provoca una angustia empática global y el niño no tiene claro quién está experimentado la angustia. Hacia el final del primer año de vida, la conducta de ayuda del niño es “cuasihedonista”, motivada por la necesidad de aliviar su propia angustia más que la de los otros. A los dos o tres años, el niño desarrolla unas mejores destrezas de “role – taking” (la habilidad para entender los estados afectivos y cognitivos de otros), y su conducta de ayuda es más sensible a las necesidades y sentimientos de los demás. El final de la etapa llega cuando el niño puede activarse empáticamente por la información recibida de los sentimientos de otra persona, incluso en la ausencia de ésta.

Aunque la investigación en adultos ha mostrado la relación causal entre empatía y la conducta de ayuda (Batson y otros, 1989), la investigación en niños sobre este asunto ha arrojado resultados inconsistentes (Underwood y Moore, 1982; Eisenberg y Miller, 1987), lo cual puede ser debido a problemas con el procedimiento (utilización de historias o dibujos), el procedimiento más usado para establecer la empatía de los niños, el cual ha sido criticado (Eisenberg, 1986).

Diferentes teorías sobre el Altruismo.

Las teorías sobre el Altruismo se han dividido fundamentalmente en dos grupos: las que consideran que detrás de la conducta prosocial existe una motivación egoísta, y las que consideran que está causada por motivos auténticamente altruistas.

La figura 4 muestra un diagrama de las posibles relaciones entre los diferentes componentes de la empatía (toma de perspectiva, contagio emocional y preocupación empática) para generar respuestas comunicativas tanto los procesos motivados altruistamente como egoístamente.

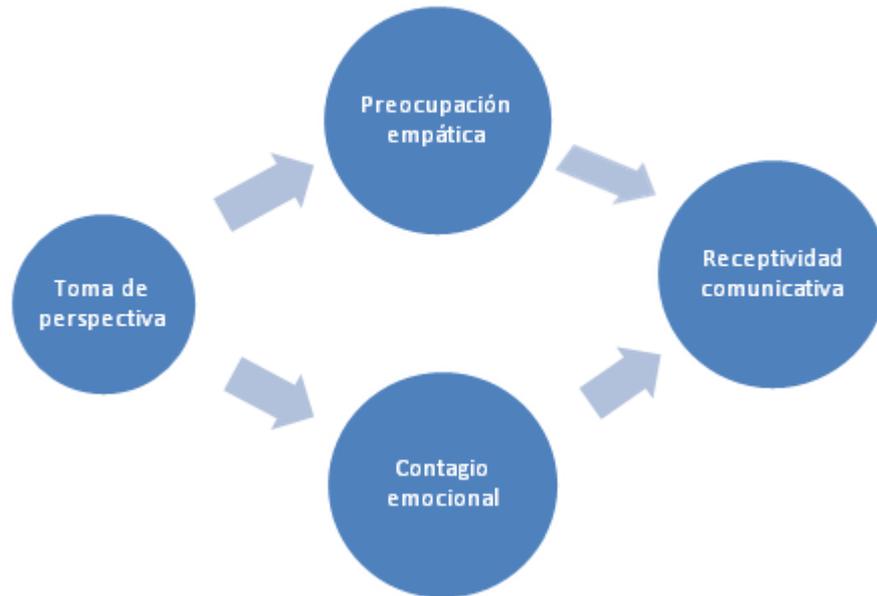


Figura 4. Componentes de la empatía e influencia en la receptividad comunicativa. (Elaboración propia).

Desde un planteamiento egoísta, el camino a seguir sería el siguiente: la toma de perspectiva provoca la aparición de un contagio emocional, que a su vez provoca una respuesta, la ayuda, con el objetivo de reducir dicho contagio emocional que resulta incómodo para la persona que lo experimenta. La preocupación empática sería prácticamente nula en este modelo.

Un modelo puramente altruista sigue un camino distinto. Esto es, la toma de perspectiva provoca fundamentalmente una preocupación empática en el observador, lo

que causa la respuesta comunicativa de ayuda hacia la persona necesitada. El contagio emocional no tendría un gran peso en esta explicación.

Finalmente, un modelo con los dos procesos es también posible. Para Batson y Coke (1981) la motivación para ayudar a los demás puede ser tanto altruista como egoísta. Debido a que este modelo establece la hipótesis de que tanto el Altruismo como el egoísmo motivan la conducta prosocial, todos los componentes de la empatía tendrían su papel. Seguidamente, por su importancia, se aborda en mayor profundidad dicho modelo.

La hipótesis empatía – Altruismo.

Los estudios empíricos han mostrado que la empatía está relacionada causalmente con el comportamiento prosocial. De todos modos, esta unión no demuestra necesariamente que la conducta prosocial está motivada por el Altruismo. El arousal inducido de forma vicaria por observar la situación de otro puede ser de compasión o de aversión tanto como de angustia o tristeza.

Batson y Coke (1981) pusieron a prueba la hipótesis de que la compasión evoca una motivación altruista para reducir la necesidad de otro, mientras que la angustia no. Ellos usaron un paradigma con un diseño dos por dos (alta vs baja empatía, y fácil vs difícil escape). Si la alta empatía evoca un deseo de reducir la angustia personal, la gente debería ayudar menos en una situación en la cual es fácil escapar; si la empatía evoca un deseo de reducir el sufrimiento del otro, entonces no debería haber diferencia en la ayuda entre situaciones de escape fácil o difícil. Los estudios empíricos han respaldado la predicción empatía- Altruismo (Batson y otros, 1988, Batson O'Quin, Fultz, Vanderplas e Isen, 1983).

Para explicar la conducta altruista se han identificado tres posibles motivadores: a) expectativa de recompensa, b) aprendizaje observacional y c) receptividad emocional. Los

primeros dos motivadores han sido sugeridos por las aproximaciones mecanicistas tradicionales pero no permiten explicar la conducta altruista en una variedad de situaciones. La tercera aproximación es aplicable a estos y otros problemas pero no ha sido adecuadamente investigada.

Aparte de estas explicaciones, se han ofrecido otras basadas en el egoísmo como causante de dicha ayuda.

El egoísmo como causa de la conducta prosocial.

Tres alternativas egoístas se han propuesto a la hipótesis empatía-Altruismo: la hipótesis empatía-castigo, empatía recompensa y “estado negativo de alivio”. Se describirá a continuación brevemente cada una de ellas.

- La hipótesis empatía-castigo dice que la gente ha aprendido a través de un reforzamiento previo que el sentimiento de empatía incluye una obligación especial para ayudar (y una culpa especial y vergüenza por fallar en la ayuda). Como resultado, cuando sienten empatía, se sienten motivados de una forma egoísta a evitar esa relación empatía- castigo (Batson y otros, 1988).
- La hipótesis empatía-recompensa argumenta que a través de experiencias previas la gente aprende que recompensas especiales (por ejemplo, orgullo, honor) están incluidas en la ayuda cuando uno siente empatía (Batson 1987, Thompson, Cowan y Rosenhan, 1980, Meindl y Lerner, 1983). De acuerdo con esta hipótesis las personas que sienten un alto nivel de empatía estarán de un humor más positivo cuando han sido de ayuda a una víctima que cuando no lo han sido. Como contraste, la hipótesis empatía-Altruismo predice que los individuos que sienten un

alto grado de empatía estarán de un humor positivo cuando las necesidades de la víctima son satisfechas por otros tanto por su propia acción (Batson y otros, 1988).

- El modelo “estado negativo de alivio” propuesto por Cialdini y otros (1987). Afirma que la empatía crea una tristeza personal que necesita ser eliminada, y que el deseo egoísta para eliminarla es una causa primaria de los comportamientos de ayuda.

A pesar de los estudios realizados, no se ha encontrado soporte empírico para ninguna de estas tres hipótesis alternativas, por lo cual debemos concluir que la motivación altruista está detrás del comportamiento prosocial cuando aparece la empatía.

El modelo de ayuda atribución-afecto.

Usando una conceptualización similar, el modelo de ayuda atribución-afecto de Weiner (1980) mantenía que la necesidad de otro, si es percibida como independiente del control de la víctima, lleva a la empatía y la ayuda; si es percibida como controlable, resulta en enfado y negativa de ayuda. Para este modelo sí se ha encontrado evidencia empírica (Meyer y Mulherin, 1980; Reizenzein, 1986; Reizenzein, Morrow y Weiner, 1984).

Se han ofrecido otras explicaciones a la conducta prosocial, basadas no en planteamientos psicológicos, sino biológicos, como veremos a continuación.

La posible base biológica del Altruismo.

Si el Altruismo es parte de la naturaleza humana, puede tener una base biológica. Muchos animales realizan conductas que pueden calificarse como altruistas. De todos modos, Hill (1984) apunta que es muy improbable que unos genes nos programen para una

conducta en particular, si bien pueden facilitar el aprendizaje de ciertas formas de comportamiento, entre ellas la conducta prosocial.

Por otra parte, los sociobiólogos han demostrado matemáticamente y a través de simulaciones de ordenador (Boorman y Leavitt, 1980; Morgan, 1985) que bajo ciertas condiciones, hay tres procesos de selección que pueden llevar al establecimiento y perpetuación de los genes “altruistas” en la población. En el primero de ellos, la selección de grupo, un gen altruista puede llegar a establecerse si las parejas se forman dentro de grupos relativamente aislados, y si los grupos sobreviven o mueren basándose en su composición genética. En el segundo, selección de parientes, ocurre si el comportamiento de autosacrificio es más probable que beneficie a otros con quienes se comparte una alta proporción de genes. De esta manera, si el altruista muere pero salva a muchos hermanos, hermanas, y sobrinos los cuales portan los genes altruistas, éstos se perpetuarán más que si el altruista hubiera vivido. El último lleva por nombre selección recíproca y opera si los portadores de un gen altruista es más probable que se beneficien entre ellos con su conducta altruista que a otros al azar. Es éste un concepto difícil, definido inicialmente por Trivers (1971) que implica (a) un coste para el altruista, (b) beneficios para el receptor, y (c) una demora de tiempo significativa entre el acto de ayudar y la devolución de la ayuda. Debido a que se requiere “devolución” de la ayuda, algunos autores no consideran esto como Altruismo (Krebs, 1987; Sober, 1988). Los dos procesos que presumiblemente subyacen al establecimiento y mantenimiento de un gen altruista en la población son la selección de parientes y la selección recíproca.

Aunque estos estudios pueden recibir críticas metodológicas o interpretaciones alternativas, en la mayoría de los casos parece claro que existe la posibilidad que existan componentes hereditarios en el Altruismo. Una explicación alternativa sería que existen

procesos sociopsicológicos, como que existe una presión normativa para ayudar a los amigos y familiares.

4.3 Evaluación del Altruismo.

Desde los comienzos de la psicología como ciencia, se ha pretendido medir una serie de constructos como son la inteligencia, la creatividad, la personalidad... con más o menos fortuna. Con el Altruismo, como con cualquier concepto psicológico, sólo podemos plantearnos su medición a través de las manifestaciones conductuales que provoca. Para ello, resulta imprescindible partir de una definición concreta para saber qué conductas debemos registrar. Los intentos realizados en las últimas décadas se centran fundamentalmente en valorar el Altruismo a través de las acciones de ayuda que los sujetos ponen en marcha. A continuación se muestran algunos de los estudios realizados con este objetivo.

El estudio de Strayer y Chang (1997) examinó la relación teórica entre los constructos de la empatía, la receptividad afectiva y el Altruismo, en un grupo de niños de 9 años. Para medir la empatía, se les entrevistó y se pidió que dijese qué emociones veían, y cuáles se les despertaban, al observar unas viñetas de personas en interacción emocional. Para la receptividad afectiva, se les mostraba un vídeo de otros niños contestando a un juego de preguntas, y poniéndose tristes o contentos según perdían o ganaban. La puntuación dependía de si encajaban adecuadamente cada sentimiento con su causa. Para medir el Altruismo, veían a otro niño (un confederado) en otra sala, resolviendo un test, al cual podían ayudar a resolverlo. Las respuestas que daba el sujeto para ayudar al otro constituía la puntuación de Altruismo. Los resultados muestran que aquellos niños con mayor puntuación en empatía asimismo obtuvieron una mayor puntuación en receptividad

afectiva. Asimismo, los niños con mayor empatía alcanzaron más puntuación en Altruismo.

Murray y Ahammer (1977) realizaron un estudio comparativo de cuatro programas de entrenamiento diseñados para fomentar el Altruismo en niños de preescolar (de cuatro a cinco años). En ella, midieron la ayuda a través del tiempo que tardaba un niño en jugar con un juguete atractivo; se le había pedido que ayudase a otro niño a realizar una tarea, de forma que cuanto más tardase en irse a jugar, más Altruismo demostraba.

En la investigación de Iannotti (1977), se dio la oportunidad a los participantes de compartir algunos caramelos con otro niño que no tenía ninguno. El número de caramelos donados constituía la puntuación de Altruismo.

Barnett et al (1980) realizaron dos estudios, en los cuales se propuso explorar el efecto diferencial del afecto negativo en la conducta prosocial, tanto si era experimentada sobre uno mismo o sobre otra persona. Ambos estudios utilizaron el procedimiento de inducción directa de humor de Moore (1973), en el cual los sujetos eran instruidos para pensar sobre incidentes tristes, los cuales eran experimentados por ellos mismos o por otro individuo. Todo ello se hacía previamente a que se les ofreciese la oportunidad de ayudar. Predijo que aquellos sujetos que experimentaron empáticamente un afecto negativo sobre otro individuo mostrarían mayores niveles de ayuda que aquellos focalizados en si mismos, debido a que el hecho de empatizar sirve para subrayar los sentimientos y necesidades de otros.

El primero de los estudios fue realizado con 85 niños, a los que se les entregó por el hecho de participar en el estudio una serie de fichas que podrían canjear por regalos. Se les informó de que había otros niños en otra escuela que no tenían la oportunidad de participar

y por lo tanto de recibir premios, y que si lo deseaba podía donar cierta cantidad de fichas. A continuación se aplicó el procedimiento de Moore, y se le pasaba un cuestionario tipo Likert sobre cómo se había sentido, muy triste o muy contento. Se le recordaba que podía donar alguna de sus fichas, y posteriormente se le invitaba a elegir un pequeño regalo. Como se había predicho, los niños que habían discutido sobre la mala suerte de otro niño donaron significativamente más fichas que los que estaban tristes por hablar de problemas personales.

En el segundo estudio, a 48 alumnos de universidad se les indujo un humor negativo siguiendo el proceso del estudio anterior (incidentes tristes relativos a ellos o a otros). Por participar en el estudio, recibieron un crédito de formación. Al terminar el proceso, una confederada les solicitó su participación como voluntarios en un estudio, sin recibir créditos. Se les pidió que completasen voluntariamente de 0 a 16 cuestionarios. Debían remitirlos al departamento de investigación; los cuestionarios estaban prefranqueados. Por lo tanto, la variable que indicaba el grado de Altruismo era el número de cuestionarios devueltos. Los resultados son similares al primer experimento, esto es, que la focalización del humor negativo en uno mismo u otro influye en la conducta de ayuda. Sin embargo, se encontró una diferencia sustancial entre sexos, siendo los hombres los que rellenaron significativamente más cuestionarios.

Uno de los cuestionarios más famosos sobre el ámbito de la personalidad (el cuestionario “Big Five” o BFQ) del cual existe una versión para niños y adolescentes (BFQ-NA), incorpora una parte en la que pretende medir el Altruismo. Las cinco dimensiones de la personalidad humana de las que parte este último son: Amabilidad (dentro de ella, estaría el Altruismo), Extraversión, Conciencia, Apertura e Inestabilidad emocional. El cuestionario está compuesto por 65 ítems, 13 por escala, con cuatro posibles

respuestas graduadas de 1 a 5. Según Soto y otros (2011), después de realizar un estudio con una muestra de 679 alumnos de secundaria, concluyó que este instrumento presenta una buena consistencia interna entre la mayoría de ítems. Por otra parte en lo referente a la subescala Amabilidad (donde se encontraría el Altruismo), presenta un alfa de Cronbach superior a 0,80.

Un resumen de las investigaciones anteriores puede verse en la tabla 17:

Tabla 17. *Procedimientos de evaluación del Altruismo.*

Procedimientos de evaluación del Altruismo	A través del número de respuestas ofrecidas a un sujeto necesitado (Strayer y Chang, 1997).
	A través del tiempo que dedica un sujeto a ayudar a otra persona (Murray y Ahammer, 1977).
	Mediante objetos: número de fichas donadas a un sujeto y cuestionarios contestados (Barnett et al, 1980).
	A través de las respuestas dadas en un cuestionario. (BFQ-NA).

Una vez revisadas estas investigaciones, podemos concluir que la mayoría ha intentado medir el Altruismo a través del número de objetos (fichas, cuestionarios...) donados a otra persona, de forma que a mayor número de objetos, mayor Altruismo. Sólo en los últimos años se ha planteado la medición del Altruismo a través de cuestionarios. La ventaja del primer planteamiento es obvia: permite medir de una forma tangible este concepto. La desventaja, sin embargo, es que parte de una concepción reducida del término, ya que el Altruismo puede mostrarse a través de conductas que no necesariamente tienen que ver con la donación de objetos a un tercero. Respecto al segundo, permite realizar una valoración de una manera más práctica para el investigador, pero quizá desligada de la auténtica esencia del Altruismo: la conducta de ayuda desinteresada.

En este punto hemos visto cómo puede medirse, con más o menos acierto, el concepto que nos ocupa. Sin embargo, existe una cuestión aún más importante, por su utilidad para la sociedad en general: ¿cómo podemos fomentar el Altruismo en las personas? En el siguiente apartado se pretende dar una respuesta a dicha pregunta.

4.4 Actuaciones dirigidas a fomentar el Altruismo.

A lo largo de este capítulo se ha constatado la existencia de un impulso de ayuda en las personas, estando su origen estrechamente relacionado con la empatía. Dicho impulso puede tener un origen genético, ser fruto de la socialización, de la internalización de normas morales... y tener una base verdaderamente altruista. Lo que es incuestionable es que la sociedad, para garantizar su buen funcionamiento, debe fomentar el desarrollo del Altruismo en sus ciudadanos. El reto será por lo tanto despertar este espíritu en los individuos utilizando herramientas tales como, la identificación de grupo, el fomento de la sensación de similitud con la víctima, el “parentesco simulado”... Pero para ello es necesario en primer lugar conocer el desarrollo evolutivo del Altruismo, para facilitar la intervención.

4.4.1 Desarrollo del Altruismo.

Yarrow describió el cambio en el comportamiento de los niños debido al desarrollo evolutivo. Los niños de todas las edades, según él, respondieron de diferente manera a los sucesos felices que a los que provocaban angustia emocional. La risa y la imitación fueron las respuestas primarias a la alegría de otra persona. El repertorio de los niños de 10 a 12 meses en respuesta a las emociones de angustia de otros es limitado y predecible: agitación, manifestada a través de expresiones faciales y/o llanto. Puede asumirse que el

llanto es una respuesta empática primitiva. A esta edad no parece estar preparado para conectar con la víctima.

Alrededor de los 12 ó 15 meses, todos los individuos estudiados mostraron las primeras respuestas positivas dirigidas hacia la otra persona. El tocar al otro parece sugerir que el niño es capaz de entender que la angustia y la emoción son parte de la otra persona. Es posible que estas respuestas también representen la búsqueda por su parte de confort en una circunstancia triste, a través del contacto.

La respuesta a través del llanto comienza a disminuir. Alrededor de los 18 meses, los niños modifican sus reacciones hacia la expresión de miedo, dolor, ira y tristeza de otros. Por ejemplo, la madre se tropieza y se hace daño en la rodilla, haciendo un gesto de dolor. La cara del hijo refleja inmediatamente esa misma sensación. Dicha imitación es una muestra de empatía, concretamente de contagio emocional.

Un poco más adelante (del año y medio a los dos años) los niños intentan, mostrando con ello un claro intento de entender los sentimientos de los demás a través de la experimentación, reflejar las emociones que observan en ellos mismos. Ejemplo: un amigo tropieza y se cae, hace una mueca de dolor y se toca las rodillas. Otro niño observa la escena, imitando las acciones del primero, para a continuación acercarse a tocar las rodillas del accidentado.

Por supuesto, los actos de compasión dirigidos hacia alguien que sufre angustia no son reacciones universales de los niños pequeños. Hay también muchas otras ocasiones en las cuales otras emociones no provocan tales respuestas y, en vez de eso, conllevan enfado y agresión (o ninguna reacción en absoluto). Lo que es significativo, de todos modos, es

que las capacidades para la amabilidad y la compasión están presentes en estados muy tempranos del desarrollo.

En muchos estudios se ha constatado un gran salto en el Altruismo, entre los seis y los siete años. Para explicar esto, se han ofrecido dos explicaciones. Quizá sea una diferencia artificial, la cual refleja la incapacidad de niños muy pequeños para actuar con naturalidad en las condiciones de laboratorio (Staub y Feagens, 1969). Sin embargo, esta explicación no está clara.

La alternativa tiene que ver con que, a esa edad y según los estudios de Piaget, se comienza a abandonar el egocentrismo. Parece clara la relación entre la capacidad para entender y percibir el universo desde el punto de vista de otro, lo que implica la capacidad para entender las necesidades de otro y el Altruismo. Por lo tanto, en niños afectados aún por el egocentrismo solo se dará aquel Altruismo determinado por recompensas y castigos. En muchas investigaciones este tipo de Altruismo encuentra obstáculos a favor de uno más real.

Se ha constatado que la generosidad y otras formas de comportamiento de ayuda se incrementan con la edad de los niños, especialmente en chicos cercanos a la adolescencia (Chambers y Ascione, 1987). Muchas investigaciones se han dirigido a intentar averiguar qué procesos pueden contribuir a este cambio. Cuando crecen, su Altruismo puede incrementarse debido a que aumenta su sensibilidad empática, tienen una mayor habilidad en la toma de perspectiva, mayor conocimiento de las normas culturales, se incrementa su responsabilidad social y competencia, o se mejora sus capacidades de razonamiento moral.

Basándose en los estudios de las propias atribuciones que realizaban los niños sobre su conducta de ayuda, Bar-Tal propuso seis fases en el desarrollo de la conducta de ayuda

(Bar-Tal y Raviv, 1982), yendo desde las recompensas concretas al verdadero Altruismo según el niño se desarrolla (tabla 18).

Tabla 18. Fases en el desarrollo de la conducta de ayuda. (Elaboración propia).

Fases en el desarrollo de la conducta de ayuda	<i>Fase 1 “conformidad concreta”</i> . Los niños ayudan porque se les pide y la petición va acompañada por recompensas concretas o amenazas de castigo.
	<i>Fase 2 “conformidad”</i> . La motivación para ayudar es la conformidad con la autoridad. Los reforzamientos concretos no son necesarios.
	<i>Fase 3 “iniciativa concreta de recompensa interna”</i> . La conducta de ayuda es voluntaria pero está motivada por la anticipación de recompensas.
	<i>Fase 4 “conducta normativa”</i> . Conformidad con las demandas y normas sociales.
	<i>Fase 5 “reciprocidad generalizada”</i> . La creencia de que existen los contratos sociales recíprocos (por ejemplo, si yo les ayudo luego me ayudarán) motivan las conductas de ayuda.
	<i>Fase 6 “conducta altruista”</i> . La conducta de ayuda está motivada por los beneficios hacia otra persona.

Bar-Tal y Nissim (1984) encontraron que los niños más mayores tienen más probabilidades de ayudar sin que se les ofrezcan recompensas: los más pequeños aportan motivos altruistas de forma relativamente infrecuente, pero esto se incrementa con la edad.

4.4.2 Estudios que aportan medidas para fomentar el Altruismo.

Por desgracia, no hay una manera clara, sencilla y rápida para fomentar el Altruismo en las personas. Pero afortunadamente, sí existe un consenso generalizado sobre una serie de actuaciones, valores, estilos de crianza... que a la larga parecen favorecer la aparición de conductas prosociales. A lo largo de las siguientes páginas veremos algunos estudios sobre este tema y sus principales conclusiones.

Medidas referidas al estilo de crianza y el modelado.

Los progenitores tienen una especial importancia en el desarrollo del Altruismo de sus hijos, como se verá en los siguientes estudios.

Según Herbert (1977) para incrementarlo parece necesaria una combinación de condiciones en las cuales los cuidadores tienen una relación de crianza con el niño y demuestran activamente Altruismo en su comportamiento hacia la gente angustiada.

La disciplina parental parece tener un impacto directo en el desarrollo de la empatía de los niños y, por extensión, en el Altruismo. Hoffman (1970) ha identificado cuatro “técnicas” que utilizan los padres para responder a las “faltas” de sus hijos (tabla 19).

Algunas recomendaciones sobre socialización que surgen directamente de la teoría son: (a) la sensibilidad a las necesidades y sentimientos de otros debe ser promovida permitiendo al niño tener una marcha normal de las experiencias de angustia mejor que protegiéndole de ellas. De esta manera se provee de una amplia base para la empatía y la angustia comprensiva en los primeros años; (b) Es preciso ofrecer al niño oportunidades para la toma de perspectiva y para dar ayuda y cuidado responsable hacia los otros, junto a retroalimentación correctiva cuando es incapaz de interpretar las pistas disponibles; (c) Se debe animar al niño a imaginarse a él mismo en el lugar del otro, y señalar tanto las similitudes como diferencias entre él y los otros también puede contribuir significativamente.

Varias investigaciones (Hoffman, 1975; Mussen, Harris, Rutherford y Keasey, 1970; Yarrow, Scott y Waxler, 1973) han sugerido que los niños que reciben una considerable cantidad de afecto en casa es más probable que ofrezcan ayuda a otros individuos necesitados que aquellos niños que reciben poco afecto. El afecto familiar,

satisfaciendo las propias necesidades emocionales del niño, puede ser particularmente importante en el desarrollo de la empatía permitiendo al niño ser receptivo a las necesidades emocionales de otros (tabla 19). En esta línea, Eisenberg-Berg y Mussen (1978) encontraron que las madres de adolescentes con alto nivel de empatía eran descritas como más afectuosas que las madres de hijos con menos empatía.

Tabla 19. *Técnicas utilizadas por los padres para responder a las “faltas” de los hijos* (Hoffman, 1975).

Técnicas utilizadas por los progenitores	<u>Afirmación de poder.</u> A través de ellas los padres buscan controlar al niño haciendo valer su autoridad. Esto incluye castigo psíquico, retirada de privilegios... No tiene un efecto positivo en el Altruismo del niño, al centrar la atención de éste en el castigo.
	<u>Retirada de cariño.</u> En ellas los progenitores dan muestras de su desaprobación a través de la retirada de cariño. Esto incluye ignorar al niño, no escucharle... Tiene el mismo efecto en el Altruismo que la anterior.
	<u>Inducción referente a los padres.</u> Incluye llamamientos que enfatizan las consecuencias de las acciones de los niños para los padres. Se incluiría aquí el decir al niño que su acción ha herido o disgustado a los padres. Esto influye positivamente, ya que favorece la motivación interna para evitar la culpa así como la capacidad del niño para la empatía.
	<u>Inducción referente a otros.</u> Incluye llamamientos que enfatizan el impacto de las acciones del niño en los sentimientos de los demás. Esto incluye animar al niño a ver las consecuencias de su acción desde la perspectiva de otros. Esta técnica es incluso más eficiente que la anterior.

Los estudios experimentales han mostrado de forma consistente que los niños ponen en marcha una generosidad mayor cuando son expuestos a modelos generosos que a aquellos que son egoístas (Lipscomb, Larrieu, McAllister y Bregman, 1982; Lipscomb, McAllister y Bregman, 1985), siendo responsabilidad de los padres mostrarse de esta manera a sus hijos. Los modelos inconsistentes tienen efectos predecibles. Lipscomb y otros (1985) encontraron que los niños expuestos a unos modelos cuyo comportamiento es inconsistente (a veces generoso, a veces egoísta) donaron menos que los niños expuestos a un modelo generoso de forma consistente, pero más que aquellos expuestos a un modelo egoísta consistente. Otros estudios del mismo autor sugieren que los niños mayores,

quienes tienen presumiblemente internalizadas las normas sociales, estuvieron menos afectados por los comportamientos de los modelos que los niños de edades más tempranas.

Sin embargo, según Iannotti (1974) el aprendizaje observacional es más un mecanismo descriptivo que uno exploratorio. Lo que puede aprender un niño al ver a sus padres ayudar es la norma social de dar ayuda; lo que se adquiere es la tendencia a dar en situaciones en las cuales el individuo ha observado a los otros dando. Esta explicación resulta insuficiente ya que no indica qué motiva la conducta si no hay ninguna recompensa externa explícita.

Más adelante Herbert (1977) pretendió medir los comportamientos altruistas de más de una centena de niños entre los 3 años y medio y los 5 años y medio a través de las respuestas que ofrecían ante dibujos de personas o animales en problemas y a eventos reales. Aquellos niños que mostraron poco Altruismo formaron parte de un experimento. Se les enseñó a ser altruistas, dividiendo al grupo en dos partes: en uno de ellos, los profesores eran muy cercanos; en el otro, neutrales. Los tipos de entrenamiento incluían el modelamiento y el uso de cómics o juguetes dramáticos, que incitaban a ser empáticos y altruistas. Los profesores interpretaban cada historia, explicando cómo se sentía el protagonista y qué se podría decir o hacer para intervenir.

Los diferentes tipos de cuidado y entrenamiento ofrecidos por las condiciones de los experimentos tuvieron diferentes efectos en los niños. Aquellos que fueron entrenados en palabras y símbolos (tan solo dibujos y juguetes materiales) expresaron más generosidad y ayuda sólo en el nivel de palabra, no en situaciones que requerían una conducta real: el estilo de crianza del adulto no provocó diferencias. Aquellos niños cuyo entrenamiento incluyó también el modelamiento por parte del cuidador a través de conductas reales de ayuda y compasión hacia las “víctimas”, y aquellos cuyos cuidadores

se preocuparon de mostrar ante ellos conductas de ayuda y compasión fueron los niños cuya conducta altruista se incrementó de forma notable.

Hubo otro elemento importante en la conducta del cuidador: cuando ocurría la situación de angustia éste atraía verbalmente la atención del niño hacia dicha situación, interpretando cómo se sentiría probablemente la víctima y explicando cómo su ayuda marcaría la diferencia en los sentimientos de la víctima.

La combinación de todas estas técnicas es lo que provoca la mejora en la conducta altruista, si bien lo que realmente hizo el entrenamiento fue incrementar sus sentimientos de responsabilidad para ser considerado hacia la persona angustiada.

Según este autor, las edades de los niños (de cinco a ocho años) no marcaron ninguna tendencia, tanto de incremento o disminución del Altruismo; tampoco parece haber diferencias entre géneros.

Estudios dirigidos a las normas sociales.

Varios autores señalan el concepto de que las normas sociales son maneras en las cuales el Altruismo recíproco, una vez establecido, puede ser reforzado (Morgan, 1985, Taylor y McGuire, 1988). Lopreato (1981) señala que la aprobación social, usada para recompensar la conformidad con las normas, funciona también como una promesa de una futura recompensa. Según Hill (1984), el deseo de ganar prestigio, puede subyacer a algunos actos de Altruismo.

El razonamiento moral prosocial de los niños cambia con la edad. Eisenberg (1982), estudiando dicho razonamiento utilizando dilemas hipotéticos, encontró que durante los años de escuela elemental el razonamiento hedonista decrece, mientras el razonamiento orientado a la necesidad se incrementa hasta la edad de los 7-8 años. La

investigación muestra que hay asociaciones positivas entre el razonamiento moral y la conducta prosocial. Eisenberg y sus colaboradores construyeron cinco niveles de razonamiento moral prosocial (ver tabla 20).

Tabla 20. Niveles de razonamiento moral prosocial. (Elaboración propia).

Niveles de razonamiento moral prosocial	<u>Hedonista</u> : orientado a si mismo, no moral.
	<u>Orientado a la necesidad</u> : implicando las necesidades de otros incluso aunque dichas necesidades entren directamente en conflicto con una necesidad propia.
	<u>Orientado a los estereotipos</u> : juicios basados en estereotipos de “buena” o “mala” persona o en la aprobación de otros.
	<u>Orientado a la empatía autoreflexiva</u> : relativo a la humanidad de otros.
	<u>Nivel transicional</u> : concierne a la sociedad en general.
<u>Fuerte internalización</u> : juicio basado en valores internos, normas o responsabilidad.	

El incremento de las conductas de ayuda puede ser debido a una mayor sensibilidad hacia las normas sociales. Cialdini, Baumann y Kenrick (1981) propusieron un proceso de tres pasos para el desarrollo del Altruismo: presocialización, ser consciente de que los otros valoran las conductas altruistas, y finalmente la internalización de las normas altruistas. Si los niños están en la segunda etapa, ellos deberían donar más cuando son conscientes de las expectativas sociales. Parece que los niños más mayores son más generosos que sus compañeros más jóvenes, pero en algunos estudios se ha encontrado que la generosidad no se incrementa de forma lineal: los chicos de segundo grado (siete años) donaron menos que los niños más pequeños o mayores (Forming, Allen y Jensen, 1985; Grunberg, Maycock y Anthony, 1985).

Otros procesos en el desarrollo del Altruismo.

La receptividad emocional.

Aronfreed (1968) sugirió que la receptividad emocional del benefactor al modelo y al receptor puede ser la motivación para el aprendizaje observacional de la conducta altruista. Por ejemplo, un niño puede observar la alegría de otro cuando es ayudado. Si el primer niño está emocionalmente receptivo hacia el otro experimentará la alegría del otro. A través de la observación, el observador aprende qué respuestas son útiles en producir una respuesta emocional positiva en otro. La conducta altruista es una de esas respuestas. La recompensa por esta conducta es el experimentar el afecto positivo del otro.

Otros teóricos admiten la posibilidad de que esta respuesta emocional del benefactor puede ser el motivador de la conducta altruista y tal vez la única motivación del verdadero Altruismo, que es aquél que no tiene ningún reforzador externo inmediato o anticipado (Krebs, 1971; Berkowitz, 1972; Hoffman, 1973).

Si la situación en sí es la que ha provocado la activación emocional, o si el observador es incapaz de salir de su propia perspectiva, su respuesta es poco probable que sea altruista. Si es capaz de darse cuenta de que es el estado emocional del otro el que está influyendo en su conducta, es más probable que se produzca una conducta apropiada, aunque la huida sigue siendo una opción.

De todos modos, a través del intento de reducir el afecto negativo de los otros (asumiendo que tenga las habilidades necesarias), el observador no solo reduce su propio afecto aversivo, sino que si tiene éxito en provocar un afecto positivo (como la alegría) al otro, él mismo puede experimentar ese afecto también.

Está claro que, aunque no es fácilmente observable, la receptividad emocional puede funcionar como un reforzador. Unos pocos estudios han demostrado que las variables que influyen en la receptividad emocional también provocan un cambio en la conducta altruista. Krebs (1971) cita un estudio en el cual se indujo a unos sujetos a creer que eran más similares al receptor; dichos sujetos experimentaron una respuesta emocional similar a las emociones del receptor, y se comportaron de forma más altruista que los sujetos que creyeron que no eran similares y por lo tanto experimentaron menos respuesta emocional. Aronfreed (1968) cita algunos estudios los cuales indican que los sujetos cuyas respuestas emocionales fueron previamente condicionadas (asociación de pistas afectivas positivas con una recompensa de la activación del afecto positivo) fueron por lo tanto más altruistas hacia el individuo que emitía las mismas pistas.

El rol-playing como forma de incrementar el Altruismo.

Por otra parte, Staub (1971) encontró que el rol playing era efectivo para incrementar la conducta altruista. Este autor comparó los efectos del role taking y la inducción en el Altruismo. Los niños se alternaron en el rol de alguien necesitado y en el de benefactor, o no jugaron ningún papel en absoluto. A la mitad de cada grupo también se les contaron los beneficios de la ayuda (inducción). El incremento del Altruismo en los grupos de rol taking persistió a lo largo de una semana. De nuevo, estos datos pueden ser interpretados en términos de modelado, viendo a un compañero interpretando el papel de benefactor, o en términos de receptividad emocional, practicando el cambio de papeles y entendiendo las emociones de aquellos en situación de necesidad.

Murray y Ahammer (1977) realizaron un estudio comparativo de cuatro programas de entrenamiento diseñados para fomentar el Altruismo en niños de preescolar (4-5 años). Se establecieron seis grupos (cuatro experimentales y dos de control): 1) rol – playing: un

conjunto de tareas en las cuales el niño toma el punto de vista de otro pero sin énfasis en la conciencia emocional; 2) rol playing junto a empatía: similar al anterior, pero incluía la conciencia emocional o empatía; 3) rol – playing junto con empatía y ayuda: como el anterior, pero incluye la oportunidad de que el niño se involucre en acciones de ayuda; 4) visionado de programas de televisión prosociales. Las dos condiciones de control fueron: 1) visionado de programas neutrales y 2) control del día a día del aula: tan solo realizaban el pretest y el postest. El entrenamiento consistía en una sesión de media hora al día, cinco días a la semana durante cuatro semanas. Se evaluó a los niños pre y post test, en tareas relativas a empatía, toma de perspectiva cognitiva, cooperación y compartir. Los resultados indicaron que los programas más efectivos eran aquellos en los que el niño recibía entrenamiento en varios aspectos del role taking. De todos modos, incluso la simple observación de programas de televisión en los que los personajes mostraban preocupación por los otros eran parcialmente efectivos en fomentar el Altruismo.

La conclusión más importante es que estas habilidades pueden ser entrenadas en programas. Los más eficaces son aquellos en los cuales el niño recibe entrenamiento en aspectos cognitivos y sociales del rol taking, pero incluso la simple observación de ejemplos prosociales en televisión pueden fomentar el Altruismo.

Otras técnicas para fomentar el Altruismo.

Honing y Wittmer (1991) proponen una serie de técnicas para modelar conductas prosociales. Algunas de ellas pueden consultarse en la tabla 21.

Tabla 21. Técnicas para modelar conductas prosociales (adaptado de Honing y Wittmer, 1991).

Técnicas para modelar conductas prosociales	Que los adultos etiqueten e identifiquen las conductas prosociales y antisociales.
	Fomentar el entendimiento y la expresión de los sentimientos propios y de otros.
	Facilitar la perspectiva y las habilidades de toma de perspectiva a través de la representación de historias.
	Responder y ofrecer alternativas a las conductas de agresión.
	Ayudar a los niños a ser más asertivos y menos tímidos en lo concerniente a cuestiones prosociales.
	Mostrar imágenes de escenas de Altruismo.
	Proveer de entrenamiento conductual específico en habilidades sociales.
	Fomentar el pensamiento de soluciones alternativas en situaciones de conflicto.
	Juntar a los “aislados socialmente” con niños sociables.
	Usar una disciplina centrada en la víctima y la reparación: enfatizar las consecuencias de los actos.
	Fomentar en los niños la ayuda a sus hermanos o a otros niños que necesitan más ayuda en su aprendizaje.
	Anotar y fomentar positivamente las conductas prosociales.
No usar en exceso las recompensas externas.	

Con el fin de aplicar todas estas técnicas a las escuelas, Honing y Wittmer (1991) proponen una serie de recomendaciones para fomentar este tipo de conductas. Algunas de ellas son: (a) preparar espacios del aula y materiales para facilitar el juego cooperativo, (b) enfatizar a las familias que las interacciones prosociales son una parte integral del currículum y un objetivo claro de la escuela, (c) familiarizarse con programas estructurados diseñados para promocionar el desarrollo prosocial y (d) entrenar a los niños como mediadores en las escuelas.

Asimismo, las experiencias de éxito parece que incrementan la conducta de ayuda en niños (Isen, Rosenhan y Horn, 1973), como tener una previa interacción amigable con un adulto (Staub, 1974). La contribución de un humor positivo a la conducta prosocial también ha sido ilustrado por Moore, Underwood y Rosenhan (1973) quienes pidieron a

niños de entre siete a ocho años que pensasen en cosas que les hacían sentir felices o tristes. Más tarde, cuando se les dio la oportunidad de donar dinero a otros niños, aquellos que tuvieron una experiencia de afecto positivo dieron más que aquellos que tuvieron una experiencia negativa.

En la tabla 22 se incluyen a modo de resumen las principales técnicas identificadas para fomentar el Altruismo.

Tabla 22. *Principales técnicas y medidas utilizadas para fomentar el Altruismo. (Elaboración propia).*

Principales técnicas y medidas utilizadas para fomentar el Altruismo.	Medidas referidas al estilo de crianza y modelado.	Técnicas disciplinarias: afirmación de poder, retirada de cariño, inducción referente a los padres y referente a otros. (Hoffman, 1970).
		Exposición a modelos generosos. (Lipscomb y otros, 1975).
		Ofrecimiento de afecto familiar. (Rutherford y Keasey, 1979).
	Influencia de las normas sociales.	Presocialización, toma de conciencia de la importancia de las conductas altruistas, internalización de las normas altruistas. (Cialdini y otros, 1981).
	Otras medidas.	La receptividad emocional como reforzador (Krebs, 1971).
		El rol – playing. (Staub, 1971; Murray y Ahammer, 1977).
		Ofrecer experiencias de éxito. (Isen, horn y Rosenhan, 1973; Staub, 1974).
Experimentar un humor positivo. (Moore, Underwood y Rosenhan, 1973).		
	Facilitar la toma de perspectiva y la asertividad. (Honing y Wittmer, 1991).	

4.5 Relación entre Altruismo y sensatez.

Para señalar las posibles relaciones existentes entre ambos conceptos, es necesario tener presentes las definiciones que se han adoptado en la presente investigación. Como Altruismo se entendería por tanto **la capacidad de buscar el máximo beneficio para los demás, mientras ello no implique aspectos negativos para uno mismo.**

Asimismo, se entiende que las personas sensatas son aquéllas capaces de mantener la calma ante cualquier situación, actuando de forma tranquila pero diligente, valorando las diferentes opciones antes de decidirse por una. Soportan bien la frustración y no se dejan llevar por simples juicios de valor, haciendo gala además de una gran empatía al ser capaces de ponerse en el lugar de otros y adoptar su punto de vista. Por último, se muestran hábiles en ver el lado bueno de las cosas y actúan con perspectiva, manteniendo el buen humor aun en las circunstancias más difíciles.

Como se ha visto a lo largo de este capítulo, diversos autores (Murray y Ahammer, 1977; Batson y otros, 1988; Strayer y Chang, 1997) consideran que la empatía adopta un papel crucial en la aparición de la conducta prosocial, ya que a mayor empatía, mayor Altruismo muestra un sujeto. En la definición de sensatez adoptada, se señala la importancia de que el sujeto sensato muestre un buen nivel de empatía; por lo tanto es esperable que muestre un alto nivel de Altruismo.

Por otra parte, la empatía juega otro papel importante en la aparición de la conducta sensata, especialmente uno de sus componentes, la toma de perspectiva. Se trata como se ha visto anteriormente de un componente cognitivo, referido a la habilidad de un individuo para adoptar el punto de vista de otro (Coke y otros, 1978; Davis, 1980, 1983; Deutsch y Madle, 1975; Feshbach, 1975; Krebs, 1975). Esto le permite “considerar ambos lados de un asunto”, lo que sin duda resulta necesario para adoptar la postura más sensata respecto a un tema. En esta línea Honing y Wittmer (1991) entre las técnicas que ofrecen para fomentar las conductas prosociales, subrayan también la importancia de la toma de perspectiva, a través de la representación de historias. Sin embargo las relaciones entre sensatez y el Altruismo que podemos encontrar en las técnicas de estos autores no acaban ahí: recomiendan ofrecer alternativas pacíficas a las conductas de agresión, ayudar a los

niños a ser más asertivos, enseñar habilidades sociales en general y en particular aquellas relacionadas con la resolución de conflictos (como puede ser la aportación de soluciones alternativas)... Todas ellas probablemente influirán positivamente en el grado de Altruismo del sujeto, pero también mejorarán su autocontrol, sus posibilidades de defender de forma pacífica sus intereses, de comportarse de manera más adecuada respecto a su entorno próximo, esto es, le harán más sensato. Por último, tanto Hoffman (1970) como Honing y Wittmer (1991) señalan la importancia de utilizar una disciplina centrada en la víctima y la reparación, enfatizando las consecuencias de sus actos. Esto no sólo hará que el individuo actúe de forma más altruista, sino que su entorno valorará como más sensata su actuación.

Asimismo, puede identificarse una estrecha relación entre el Altruismo y otro de los componentes de la sensatez, el humor positivo. Las personas que lo muestran perciben su entorno de una manera más positiva (Bower, 1981a, 1981b; Clark y Teasdale, 1985; Forgas y otros, 1984) y como resultado ofrecen más ayuda porque entienden que el hecho de ayudar resulta más favorable (Clark e Isen, 1982; Clark y Waddell, 1983). Barnett et al (1980) obtuvieron resultados similares, al inducir a un grupo de universitarios un humor negativo; como consecuencia, su nivel de Altruismo fue menor.

4.6 Síntesis.

Para finalizar este capítulo, se puede concluir subrayando la complejidad del término que nos ocupa. Existen multitud de definiciones, modelos y técnicas que, a lo largo de las últimas décadas, han intentado dar una respuesta satisfactoria a los interrogantes que aún rodean a este término.

En primer lugar, definiciones como las de Hoffman (1973) o Bar-Tal (1985) comenzaron a arrojar luz sobre esta cuestión, siendo los aspectos esenciales que subyacen a todas ellas la búsqueda de beneficio para un tercero, la no existencia a priori de recompensa por tal acción, la voluntariedad de la misma, etc.

En segundo lugar, se han abordado las principales teorías explicativas que han surgido en este campo, desde los primeros estudios de Darley y Latané (1968) sobre el efecto bystander, pasando por la hipótesis empatía – Altruismo de Batson, Bolen, Cross y Neuringer - Benefiel (1986). Se puede extraer de todas ellas que, aunque el egoísmo podría estar detrás de algunas conductas de ayuda, el auténtico Altruismo existe y es el principal causante del comportamiento prosocial, mediado por un factor tan importante como es la empatía.

En tercer lugar, se han incluido algunos estudios acerca de la medición del Altruismo, como los de Strayer y Chang (1997) o los de Iannotti (1977) y Barnett et al (1980). En la mayoría de ellos, se ha utilizado el registro de conductas tales como la donación de objetos o de tiempo dedicado a la ayuda como medidas del Altruismo.

Seguidamente, se ha hecho una referencia a las técnicas y estrategias más importantes para fomentar el desarrollo del Altruismo en los jóvenes. Éstas pueden clasificarse en categorías referidas al modelado, estilo parental, rol-playing, la receptividad emocional o la sensibilización hacia las normas sociales.

Por último, se han esbozado algunas posibles relaciones entre el Altruismo y la sensatez en general, centrándose éstas en la empatía (concretamente la toma de perspectiva), la resolución pacífica de conflictos, la importancia del humor positivo y de la disciplina centrada en las consecuencias de los actos.

CAPÍTULO 5

EL SENTIDO POSITIVO COMO COMPONENTE DE LA SENSATEZ.

Introducción

En este capítulo se pretende clarificar el concepto de sentido positivo, el cual se encuentra estrechamente relacionado con el optimismo y de forma menos intensa con el sentido del humor. En primer lugar, se aborda la conceptualización de ambos términos. A continuación, se explicitan las discrepancias existentes en torno al carácter unidimensional o bidimensional del optimismo, cómo se desarrolla y cuáles son los principales beneficios que aporta, así como su relación con la sensatez. Seguidamente, se incluyen algunos de los instrumentos elaborados para medir tanto el optimismo como el sentido del humor para más tarde describir brevemente algunos de los programas diseñados para fomentarlos en las personas. El capítulo finaliza con una síntesis de los aspectos más destacables.

5.1 Conceptualización del sentido positivo.

El sentido positivo, tal como es entendido en la presente investigación, es un término estrechamente relacionado con el optimismo, pero incluyendo también un matiz de humor. Es por ello por lo que, a lo largo de las siguientes páginas, se resumirá la situación actual del constructo optimismo, incluyendo también una breve referencia al humor. En primer lugar es necesario explicar algunos conceptos que, debido a sus conexiones con el optimismo, facilitarán posteriormente su definición.

5.1.1 Términos relacionados con el optimismo.

El primero de ellos está constituido por las *expectativas* y *las metas*. El optimismo ha sido relacionado con las expectativas que las personas realizan acerca de su futuro (Carver y Scheier, 2001). El hecho de definir el optimismo y el pesimismo en términos de expectativas crea un nexo con las teorías de la motivación. Los modelos referidos a la relación entre expectativa y meta aseguran que la conducta sucede con un objetivo, el de conseguir una meta deseada: si se realiza un esfuerzo, debe haber una meta que importa lo suficiente al sujeto como para intentar alcanzarla. El otro elemento a tener en cuenta es la expectativa, la cual ha sido definida como la confianza o duda de que la meta pueda alcanzarse, lo que implica que si la persona no tiene confianza, entonces no habrá acción, o si pierde su confianza durante la acción, ésta se detendrá. Únicamente cuando la confianza es suficientemente alta la gente actuará y continuará dirigiendo su esfuerzo hacia el objetivo. Entre los dos elementos (expectativa y meta), es la expectativa la que más importancia tiene en relación al optimismo (Scheier y Carver, 2009).

Por otra parte, el *estilo de afrontamiento* (entendido como el conjunto de estrategias utilizadas a la hora de enfrentarse a un problema) que el sujeto pone en práctica ante una dificultad también parece estar relacionado con el optimismo (Lazarus, 1991). Existe un alto grado de acuerdo en lo referente a las formas de afrontamiento que suelen poner en práctica las personas. Éstas se han clasificado en torno a tres grandes estrategias: (a) afrontamiento focalizado al problema, el cual hace referencia a los esfuerzos dirigidos a intentar resolver el problema causante del estrés, (b) afrontamiento focalizado a las emociones, lo que implica realizar esfuerzos para reducir o eliminar los sentimientos negativos originados por la situación estresante, y (c) afrontamiento de evitación, el cual incluye evitar el problema no pensando en él o distrayéndose. Parece ser que las dos

primeras están relacionadas con el optimismo. En este sentido, el modelo de Resolución de Problemas Sociales de D'Zurilla y Nezu (1999) ofrece otra perspectiva relacionada con los estilos de afrontamiento, ya que se refiere a los procesos de naturaleza cognitiva, afectiva y conductual por los cuales un sujeto intenta identificar, descubrir, inventar o adaptar respuestas para situaciones problemáticas que surgen en su vida cotidiana. Dicha capacidad requeriría cinco componentes, organizados en torno a dos procesos mayores: (a) un componente motivador general, orientado al problema y (b) un set de cuatro destrezas específicas: definición y formulación del problema, generación de alternativas de solución, toma de decisiones, y puesta en práctica y verificación.

Existe un tercer término que, según los estudios de Vickers y Vogeltanz, (2000), está igualmente relacionado con el optimismo: el *neuroticismo*. Según Costa y McCrae (2002), constituye un rasgo de personalidad, con facetas tales como la ansiedad, la hostilidad, la depresión, la timidez, la impulsividad, la vulnerabilidad y el estrés. Todas ellas ejercen una poderosa influencia en el estado emocional, cognitivo y comportamental de los individuos y por extensión permite determinar la reacción de los mismos ante diversas situaciones. Parece existir una elevada correlación entre la variable optimismo y neuroticismo (Boland y Cappeliez, 1997; Vickers y Vogeltanz, 2000). Todo ello implicaría incluso que el constructo optimismo podría encontrarse dentro del neuroticismo.

Una vez explicados los conceptos que guardan relación con el optimismo, es el momento de definirlo, si bien existen dos perspectivas distintas: el optimismo aprendido de Seligman (2011) y el optimismo disposicional de Carver y Scheier (2001).

5.1.2 Optimismo y Humor: definición y perspectivas.

El primero de los términos referido al optimismo (*el optimismo aprendido*) fue acuñado por Seligman, con el objetivo de describir el proceso de adaptar el propio estilo explicativo de la conducta hacia una orientación más optimista. La importancia de esta perspectiva es que podría constituir un tratamiento para la depresión. Esto se hace aún más evidente al observar la teoría de la indefensión aprendida de Abramson, Seligman y Teasdale (1978), la cual propone que, ante circunstancias aparentemente incontrolables y negativas, los sujetos tenderán a mostrar un patrón de indefensión, caracterizado por un estilo explicativo con tres dimensiones: (a) global/específico, (b) estable/temporal, y (c) interna/externa. Por ejemplo, si observamos el caso de un estudiante que, ante un suspenso, muestra un estilo explicativo con un marcado carácter de indefensión, bien podría achacar dicho suspenso a una razón interna (soy un desastre), estable (esa característica perdurará), y global (afecta a todas sus facetas). Ante un éxito, su estilo explicativo se caracterizaría por ser temporal (no durará mucho), externo (me han aprobado) y específico (ha sido sólo porque era el tema más fácil). Por lo tanto y según Seligman, el optimismo estaría estrechamente relacionado con las atribuciones que realizan los sujetos.

La segunda perspectiva tiene a Carver y Scheier como principales autores. Definieron el *optimismo disposicional* como una expectativa o creencia estable y generalizada de que a lo largo de la vida sucederán fundamentalmente cosas positivas. Por lo tanto, el optimismo sería la tendencia a esperar que en el futuro ocurran resultados favorables, en tanto que el pesimismo correspondería a la expectativa de que en el futuro ocurrirán sucesos negativos (Avia y Vázquez, 1999; Otero, Luengo, Romero, Gómez y Castro, 1998). Se denominó disposicional al ser considerado un rasgo estable. Esta variable ha sido planteada como importante en la determinación y persistencia de las personas hacia

sus metas, en el desarrollo de las tareas y en las experiencias emocionales (Scheier y Carver, 1987). Parece ser asimismo que constituye un mediador entre las personas y la forma en que éstas afrontan las situaciones estresantes, aunque no se ha podido determinar con exactitud su naturaleza (Scheier y Carver, 1993; Boland y Cappeliez, 1997). El optimismo disposicional implica que los optimistas y los pesimistas utilizan diferentes estrategias para afrontar las situaciones que les producen estrés, ya que el primero utilizaría principalmente estrategias dirigidas al problema, eludiendo en gran medida las de evitación (Fontaine, Manstead y Wagner, 1993); de hecho parece ser que el optimismo disposicional está directamente relacionado con estrategias de afrontamiento positivas y negativamente relacionado con estilos de afrontamiento negativos. Sin embargo, se ha observado que determinadas formas de afrontamiento influyen a su vez o incluso podrían determinar el nivel de optimismo; de esta manera se establecería una relación de doble sentido.

Resumiendo, puede decirse que ambas perspectivas son muy similares, ya que utilizan términos parecidos. Ambos constructos consideran que tiene beneficios significativos en la salud, tanto física como mental, aunque a través de mecanismos distintos. Sin embargo, la mayor divergencia surge en un aspecto clave: el hecho de si el optimismo puede ser adquirido o no. Seligman considera que puede ser aprendido y modificado, mientras que Scheier y Carver entienden que tiene un carácter estable. Aún no se dispone de suficiente evidencia empírica como para asegurar si constituyen conceptos distintos o son facetas del mismo constructo (Fineburg, 2009).

Por último y en relación al Sentido del Humor (en adelante, SH), García-Larrauri (2006, p. 29) entiende que el SH:

Supone una actitud ante la realidad y no tiene nada que ver con la ingenuidad (...) Tampoco tiene que ver con la creencia de que las cosas van a salir bien porque sí (...). Es una disposición mental consciente, intencionada, una decisión inteligente que permite situar los problemas en su dimensión adecuada (...) y en consecuencia mantener un control sobre la situación y establecer interacciones positivas minimizando las tensiones y conflictos.

En este estudio se considera que el concepto de sentido positivo está más cerca del optimismo aprendido de Seligman que del optimismo disposicional de Scheier y Carver, debido a que, al contrario que estos últimos, se entiende que puede y debe ser mejorado a través de una intervención específica.

5.2 Desarrollo, dimensiones y beneficios que aporta el sentido positivo: relación con la sensatez.

5.2.1 Desarrollo del sentido positivo.

Lamentablemente, no se conoce demasiado sobre el origen del optimismo y por extensión, del sentido positivo, pero según Scheier y Carver (2009) sus determinantes se han organizado en torno a dos categorías: naturaleza y entorno.

- En la primera de ellas, los resultados obtenidos sugieren que las diferencias individuales en optimismo-pesimismo son parcialmente heredadas, atendiendo a los estudios realizados con gemelos. Parece ser que entre el 25% y el 30% de la variabilidad en optimismo es debida a factores de índole genética.
- En lo referente al entorno, todo apunta a que las primeras experiencias relacionadas con el éxito y el fracaso son de una gran importancia. Las experiencias de éxito previas ayudan a anticipar futuros éxitos, así como las experiencias de fracaso hacen lo propio. Asimismo, la familia juega un papel importante transmitiendo el

optimismo, tanto de forma indirecta (a través de la expresión de pensamientos optimistas o pesimistas), como directamente (a través del modelado conductual).

5.2.2 Dimensiones del sentido positivo.

Históricamente, los investigadores han concebido el optimismo y el pesimismo como una única dimensión con carácter bipolar. Entendido de esta manera, el pesimismo es visto únicamente como lo opuesto al optimismo. Sin embargo, también se ha planteado la posibilidad de que ambos constituyan constructos distintos. Esta visión es apoyada por el hecho de que los análisis realizados a escalas de optimismo muestran a menudo dos componentes separados (una referida a las expectativas positivas y otra a las negativas). En este sentido, el análisis factorial realizado por Vera-Villaruel, Córdoba-Rubio y Celis-Atenas (2009) sobre la prueba LOT-R con una muestra de 309 universitarios chilenos, arrojó dos factores (optimismo y pesimismo) con un 55,55% de varianza explicada. Entre ambas dimensiones hallaron una correlación significativa, poco intensa y de carácter negativo, lo que apoyaría la tesis bidimensional. En contraste con lo anterior, Scheier, Carver y Bridges (1994) consideraron inicialmente que la escala LOT-R evaluaba un constructo de naturaleza unidimensional y polar, esto es, un rasgo con dos extremos (optimismo vs pesimismo). En el futuro será necesario efectuar una mayor investigación para clarificar la naturaleza (unidimensional o bidimensional) del optimismo.

5.2.3 Beneficios que aporta el optimismo.

Desde antiguo se ha asociado el optimismo con variables psicológicas positivas. Sin embargo, ha sido en los últimos años cuando se han realizado múltiples estudios que han ofrecido evidencia empírica sobre dicha asociación. De este modo, existe acuerdo en considerar a los sujetos optimistas como menos estresados, menos enfermizos (Remor,

Amorós y Carrobles, 2006) y con mayores habilidades a la hora de enfrentarse a un problema de la vida (Ortiz, Ramos y Vera-Villarroel, 2003). En relación con las estrategias de afrontamiento, parecen mostrar más estrategias centradas en el problema en sí, valoran de forma más positiva las situaciones estresantes y son capaces de buscar apoyo social para solucionarlo. En el otro lado, los pesimistas tienden a negar el problema, se rinden con facilidad y no se comprometen en conseguir las metas (Carver y Gaines, 1987).

Por otra parte para Seligman (1998) los sujetos optimistas mostrarían un estilo atribucional caracterizado por realizar atribuciones de carácter interno, estable y global ante sucesos positivos, y de tipo externo, inestable y específico ante los sucesos negativos.

Vera – Villarroel y Guerrero (2003) confirmaron en su estudio la relación existente entre el optimismo y las habilidades de resolución de problemas, ya que los sujetos optimistas mostraron una condición significativamente mejor que los pesimistas para solucionar los problemas que surgen a su alrededor. En la tabla 23 pueden consultarse las características tanto de los optimistas como de los pesimistas a la hora de resolver un problema.

Tabla 23. *Características de las personas optimistas y pesimistas respecto a la forma de enfrentarse a un problema. (Elaboración propia).*

Optimista	Pesimista
Busca información acerca del problema.	Suprime los pensamientos relativos al problema.
Planea y utiliza estrategias focalizadas en el problema.	Utiliza tácticas dirigidas a distraerse del problema.
Adopta un encuadre positivo de la situación.	Se focaliza en el estrés.
Intenta ver el lado bueno de los problemas.	Pone en práctica una evasión cognitiva y conductual.
Utiliza el humor.	Niega que el problema exista.
Procura aceptar la realidad de su situación.	Se da por vencido en sus intentos de sobrellevar el problema.

De hecho, los optimistas aseguran tener menos problemas físicos y mantienen un nivel de salud más alto a lo largo de su vida, observando su entorno y minimizando los riesgos que amenazan su salud. Como grupo, se enfrentan con determinación a los problemas, poniendo en marcha todo tipo de estrategias para superar la dificultad en la que se encuentran (Scheier y Carver, 2009).

Más sutiles han sido los hallazgos de Geers, Handley y McLarney (2003), los cuales encontraron que los optimistas son persuadidos en mayor medida por los mensajes personales positivos y menos por los negativos, en comparación con los sujetos pesimistas. Esto sugeriría que el optimismo influye en el proceso de cambio actitudinal y en la forma en que las personas se resisten a los intentos de cambio por parte de terceros.

La parte negativa del optimismo.

Los diferentes estudios mostrados en los apartados anteriores pueden llevar a considerar el optimismo como una de las características personales más deseables, por todos los beneficios que implica. Sin embargo, esto no es del todo cierto. Existen diversas investigaciones cuyas conclusiones obligan a matizar lo anterior.

Uno de dichos estudios fue el realizado por Robins y John (1997). Estos autores encontraron que las ilusiones optimistas de actuación es más probable que estén asociadas con narcisismo que con salud mental. Por otra parte, Weinstein y Klein (1996) obtuvieron evidencias de los efectos perniciosos del optimismo en la percepción de riesgos para la salud. Aquellos que subestimaban el riesgo, no actuaban. Efectos similares fueron encontrados por Weinstein, Lyons, Sandman y Cuite (1998).

Scheier y Carver (2009) consideraron que demasiado optimismo podría llevar a ignorar una amenaza hasta que sea demasiado tarde, o podría llevar a la gente a sobreestimar su habilidad para enfrentarse a ella.

5.2.4 Relación entre el sentido positivo y la sensatez.

El sentido positivo, tal y como se ha entendido en este estudio, está estrechamente relacionado con la sensatez en cuatro aspectos: las estrategias de afrontamiento, el estilo explicativo, las expectativas y el humor.

Respecto a las *estrategias de afrontamiento*, de los tres grupos en los que han sido clasificadas (dirigidas al problema, focalizado en las emociones y de evitación), las más relacionadas con el optimismo han sido las dos primeras (Lazarus, 1991). Estas dos están, además, muy relacionadas con la conducta sensata: a la hora de enfrentarse a un problema, lo más sensato es emplear estrategias dirigidas a solucionar el problema en sí y a disminuir la ansiedad que genera; la mera evitación del problema, además de ser a la larga inútil, es característico de la conducta pesimista y, por extensión, de la insensata.

En lo referente al *estilo explicativo* el mostrado por un sujeto optimista es muy similar o incluso idéntico al de un sujeto que actúa de manera sensata: valora adecuadamente si la causa de un suceso es interna o externa a él mismo; evalúa la estabilidad o temporalidad de la situación y por último tiene en cuenta si las circunstancias que han provocado un suceso son globales o específicas, actuando en consecuencia.

Por otra parte, al igual que los optimistas, una persona sensata realiza *expectativas* positivas sobre el futuro. Parte de una valoración previa de la situación, lo que le proporciona seguridad, confianza y le permite no sólo actuar, sino perseverar en su

conducta. El caso contrario (las expectativas negativas) lleva a la desesperanza y al abandono, lo que sin duda está lejos de la actuación que se considera sensata.

Por último, *el humor* también puede estar relacionado con la sensatez. De hecho, muchas culturas consideran que el hecho de poseer un gran SH es tanto el resultado como la causa de la sabiduría, de la sensatez. Permite asimismo ver la vida con perspectiva, así como afrontar las dificultades de una mejor manera: esto es, actuar con mayor sensatez.

5.3 Instrumentos para medir el sentido positivo.

En este punto se abordarán brevemente algunos de los instrumentos más significativos desarrollados para medir el optimismo o el SH.

A lo largo de los últimos 20 años el interés sobre el optimismo ha abarcado no sólo sus efectos sobre el individuo o su naturaleza, sino también su evaluación. En este ámbito se han seguido diferentes caminos: (a) evaluación de expectativas en dominios específicos, en los cuales se pregunta a los sujetos respecto a sus expectativas en situaciones específicas, en diversos dominios de la vida; (b) evaluación de expectativas en general, solicitando respuesta a frases tales como “Soy optimista respecto a mi futuro”; y (c) valoración del estilo atribucional, la cual está basada en que las expectativas sobre el futuro derivan de las interpretaciones del pasado. Si se conoce el carácter de estas últimas (positivo o negativo), podrá inferirse el de las expectativas futuras y, por extensión, el grado de optimismo del sujeto.

Seguidamente se resumen las características de algunos de los instrumentos utilizados para medir, de una u otra manera, el optimismo.

El Test de Orientación Vital revisado (LOT-R) de Scheier et al (1994) tiene como objetivo medir el optimismo disposicional. Existe una versión española realizada por Otero et al (1998). En su primera versión constaba de ocho ítems a los que había que añadir cuatro de relleno para hacer menos obvio el objetivo de la prueba. Se solicita a los participantes que indiquen, en una escala tipo Likert desde 0 (muy en desacuerdo) a 4 (muy de acuerdo) su grado de acuerdo o desacuerdo con afirmaciones del tipo “en tiempos difíciles, generalmente espero lo mejor”. De los ocho ítems, cuatro están redactados en sentido positivo y cuatro en negativo. La versión final del test incluye seis ítems más los cuatro de relleno, alcanzando una fiabilidad medida con el alfa de Cronbach de 0.78. Se han realizado adaptaciones de esta prueba a otros países como China (Lai, Cheung, Lee y Yu, 1998), Alemania (Rauch, Scheweizer & Moonsbrugger, 2006), Portugal (Laranjeira, 2008) o España (Remor et al, 2006). En todas ellas la fiabilidad ha oscilado entre 0.66 y 0.75.

A partir del modelo de resolución de problemas sociales de D’Zurilla y Nezu (1999), se desarrolló el *Inventario de Resolución de Problemas Sociales Revisado o SPSI-R* por sus siglas en inglés (D’Zurilla, Nezu y Maydeu-Olivares, 1997). Dicha prueba incluye 52 ítems organizados en cinco escalas (ver tabla 24), con una respuesta a través de una escala Likert de 5 puntos, de 0 (no es cierto en absoluto para mí) a 4 (extremadamente cierto para mí). Existe una versión traducida y adaptada al castellano por Calero, Luna, Vera-Villarroel y González (2001). Aunque a priori puede no parecer una prueba de evaluación del optimismo, si se observa detenidamente la naturaleza de cada una de las subescalas, puede concluirse que efectivamente puede servir para medir optimismo. Las dos primeras escalas miden optimismo y pesimismo respectivamente, mientras que las otras tres evalúan el estilo de afrontamiento del sujeto, atendiendo a las tres grandes

estrategias ya descritas (enfrentamiento focalizado al problema, a las emociones y de evitación).

Tabla 24. Subescalas del SPSI-R (adaptado de Augusto Landa, Aguilar-Luzón y Salguero de Ugarte, 2008).

Subescalas del SPSI-R	Orientación positiva hacia el problema	Definida como una respuesta cognitiva constructiva, la cual conlleva a tomar los problemas como un desafío, creer que pueden resolverse (optimismo), creer en la propia habilidad personal para resolverlos con éxito (autoeficacia), y creer que la resolución implica tiempo, esfuerzo y persistencia.
	Orientación negativa hacia el problema	Constituye una respuesta cognitivo-emocional inhibidora o desadaptativa, que implica ver los problemas como una amenaza, esperar que éstos no tengan solución, dudar de la capacidad para resolverlos y frustrarse.
	Solución racional de problemas	Cuenta con cuatro subdimensiones: definición racional de problemas, generación de alternativas, toma de decisión e implementación y verificación de la solución.
	Estilo impulsivo y descuidado	Describe un estilo inadecuado de resolución de los problemas consistente en realizar intentos por resolverlos pero asistemáticos, apresurados e incompletos.
	Estilo de evitación	Muestra un estilo de solución de problemas deficiente, caracterizado por aplazar la solución, pasividad y dependencia.

Respecto a la evaluación del SH, García-Larrauri et al (2005) ofrecen, entre otros instrumentos, el *Cuestionario de autoevaluación del Sentido del Humor o CASH*, siendo sus principales aportaciones el ser uno de los pocos elaborados en español, solicitar en primer lugar al sujeto que “ponga nota” a su SH (de 1 a 10), y disponer de una versión de heteroevaluación. Presenta 32 ítems formulados en forma de afirmaciones, para cuya respuesta se dispone en forma de una escala Likert de 1 a 4. Está estructurado en cuatro dimensiones: Creación o generación de humor, apreciación del humor, afrontamiento optimista de problemas y establecimiento de relaciones positivas. Tiene la particularidad de aunar en el mismo instrumento la evaluación del optimismo y del SH, lo que lo convierte en una herramienta extremadamente útil.

Los instrumentos expuestos tienen en común el tratarse de cuestionarios, en la gran mayoría autoaplicados, en cuya elaboración se ha utilizado una escala Likert. Asimismo, muchos se dividen en subescalas, atendiendo a la supuesta multidimensionalidad del término.

5.4 Métodos para promover el sentido positivo.

El hecho de medir el optimismo no tendría demasiado sentido si no viniera acompañado de la intención de mejorarlo. En este punto se explican brevemente dos conocidos programas diseñados específicamente para fomentar principalmente el optimismo en el ámbito escolar: el “Penn Resiliency Program” (en adelante, PRP) y el “Strath Haven Positive Psychology Curriculum” o SHPPC, así como un programa diseñado en nuestro país para fomentar específicamente el optimismo y el humor en personas adultas. También se incluyen dos programas situados fuera del ámbito estrictamente educativo o escolar.

5.4.1 El “Penn Resiliency Program” (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich y Linkins, 2009).

El primero de ellos tiene como principal objetivo incrementar las habilidades de los estudiantes para manejar los problemas diarios que les generan estrés. Este programa fomenta el optimismo a través de la enseñanza de maneras de pensar más realistas y flexibles sobre los problemas. También procura instruir en asertividad, creatividad, toma de decisiones, relajación y otras técnicas de resolución de problemas. Los principales resultados de este programa fueron:

- El PRP redujo y previno los síntomas de la depresión, tanto inmediatamente después de la intervención, como seis y doce meses más tarde. Se observan los mismos efectos con la ansiedad.
- Redujo la desesperanza e incrementó el optimismo.
- Provocó una disminución de los problemas de conducta, según los testimonios de los padres, incluso después de tres años de finalizar el programa.
- No se observaron diferencias en los resultados debidas a la raza o etnia de los participantes.

El entrenamiento y supervisión de los profesores es un aspecto crítico del programa. Se ha constatado que su efectividad varía considerablemente, y dicha variación parece estar relacionada al menos en parte con el nivel de entrenamiento y supervisión de los profesores. Los efectos de PRP eran más fuertes cuando las personas que lo aplicaban eran miembros del equipo del PRP, o habían sido entrenados directamente y supervisados de forma continua. El grado de asistencia y adherencia al programa también constituye un factor importante.

5.4.2 El “Strath Haven Positive Psychology Curriculum” o SHPPC (Seligman y otros, 2009).

Por otra parte, el SHPPC constituyó el primer intento empírico de implementar un currículo basado en la Psicología Positiva con adolescentes. Se evaluó a través de la utilización de un grupo control, así como mediante el uso de cuestionarios, los cuales debían ser respondidos tanto por los participantes como por sus padres en tres momentos: antes del programa, justo al terminarlo y después de dos años. Dichos cuestionarios medían las fortalezas, las habilidades sociales, los problemas de comportamiento y el grado en que el sujeto disfruta con la escuela.

Los principales objetivos del programa fueron ayudar a los estudiantes a identificar sus fortalezas de carácter definitorias (aquellas incluidas en la clasificación VIA de fortalezas personales, entre ellas el optimismo y el humor) e incrementar el uso de las mismas en su día a día. Además de estos objetivos principales, se busca potenciar la resiliencia y las emociones positivas en el sujeto.

El currículo del programa consiste en unas 20 ó 25 sesiones de 80 minutos de duración. En muchas de ellas se incluye la discusión de fortalezas de carácter (u otros conceptos relacionados con la Psicología Positiva), así como la realización de deberes que buscan animar a los estudiantes a aplicar los conceptos y habilidades en sus propias vidas. Para finalizar, se realiza una jornada de reflexión sobre todo lo impartido en el programa. A modo de ejemplo, se incluyen dos de sus actividades:

- Tres cosas buenas. A lo largo de una semana, los estudiantes apuntan tres cosas buenas que les han sucedido cada día. Respecto a cada una de ellas, responden a las siguientes preguntas: ¿Por qué te ha sucedido? ¿Qué significa eso para ti? ¿Cómo podrías aumentar la probabilidad de que te vuelva a pasar en el futuro?
- Uso de las fortalezas definitorias de otro modo. Seligman y Peterson (2003) están convencidos de que los estudiantes pueden lograr una mayor satisfacción vital si identifican sus fortalezas de carácter y las utilizan lo máximo posible en todos sus ámbitos sociales (familia, amigos, escuela...). Respondieron a las preguntas del Cuestionario VIA de fortalezas personales, y a continuación se les ayudó a reconocer tanto en sí mismos como en los demás dichas fortalezas, a usarlas para superar obstáculos, y a aplicarlas de nuevas maneras.

Los principales hallazgos de este programa fueron:

- Incrementó la satisfacción con la escuela, así como aquellas fortalezas relacionadas con el aprendizaje (por ejemplo, la curiosidad).
- Mejoró las habilidades sociales (empatía, cooperación, asertividad...), según las valoraciones aportadas por las familias y los profesores.
- Sin embargo, no se obtuvieron mejoras en aquellos síntomas de ansiedad o depresión mostrados por los sujetos. Los autores recomiendan realizar conjuntamente el PRP y el SHPPC para lograr mejores resultados, o realizar intervenciones más intensivas.

5.4.3 El “Programa para mejorar el sentido del humor: ¿porque la vida con buen humor merece la pena!” (García-Larrauri, 2006).

Este programa, elaborado por García-Larrauri (2006), tiene entre sus objetivos fundamentales los siguientes:

- En el aspecto cognitivo, aprender a distanciarse de las preocupaciones y percibir diferentes alternativas ante un problema. Identificar, si lo hubiera, un estilo pesimista y aprender a rebatirlo.
- En el área emocional proporcionar alegría y placer para sentir que la vida merece la pena vivirla.
- En el ámbito conductual desarrollar habilidades que promuevan el bienestar personal.

Está dirigido a población adulta, para su aplicación en grupos de 25 a 30 individuos. Se proponen 13 sesiones con una duración de 20 horas. Incluye un total de 40 actividades divididas en cinco módulos, si bien se recomienda hacer una selección de las

mismas atendiendo a las características concretas del grupo. Los módulos pueden consultarse en la tabla 25.

Tabla 25. Módulos del “Programa para mejorar el sentido del humor”.

Módulos del “Programa para mejorar el SH”	<i>Comunicación. Diversión. Desinhibición.</i> Presenta actividades muy dinámicas que buscan el desbloqueo, la risa en grupo y facilitar la comunicación. Se utilizan muy a menudo a lo largo de todas las sesiones.
	<i>Creación del humor.</i> Con estas actividades se busca desarrollar el ingenio, la creatividad y la imaginación.
	<i>Apreciación del SH.</i> Su objetivo es recuperar el humor lúdico, favorecer el cuidado emocional, un lenguaje positivo y la relajación.
	<i>Afrontamiento optimista de problemas.</i> Pretende enseñar a lidiar con contratiempos y modelar un estilo explicativo optimista.
	<i>Relaciones positivas.</i> Se trata de promover el agradecimiento con el fin de establecer un cambio positivo en las relaciones interpersonales.

El programa incluye cuestionarios para medir el SH, como el CASH. Entre sus resultados, hay que destacar aquellos obtenidos durante su aplicación en el ámbito escolar, concretamente en la asignatura de Inglés, con niños de 3º, 4º y 5º de Primaria. Se constató un aumento del interés por la asignatura, repercutiendo igualmente en otros ámbitos escolares. Asimismo, se observó una mejora en la creatividad, las relaciones entre alumnos y con el docente. En este sentido, la profesora experimentó un descenso marcado del cansancio y estrés. Por último, ayudó en la detección de alumnos con problemas emocionales.

No todos los programas se han desarrollado en el ámbito escolar o estrictamente educativo; algunos han estado dirigidos hacia otra población: el personal sanitario o las familias.

5.4.4 El “Emotion Strengthening Training Program” (Balci, 2008).

Respecto al personal sanitario, puede decirse que este colectivo no ha sido elegido al azar: su profesión les obliga a enfrentarse a menudo con auténticos dramas personales.

Disponer de un mayor SH y optimismo les ayudará a afrontar mejor el estrés inherente que esas situaciones les pueden provocar. Además, podría favorecer que los supuestos efectos benéficos del humor y del optimismo se extiendan a sus pacientes. Balci (2008) elaboró el “Emotion Strengthening Training Program” cuyo objetivo fue incrementar el nivel de optimismo en 20 enfermeras, de forma que pudiesen ayudarse a sí mismas y a sus pacientes. Se utilizó un modelo pre/postest con grupo de control. El nivel de optimismo fue medido con la Escala de Optimismo desarrollada por Balci y Yilmaz (2002), la cual arrojó un alpha de Cronbach de 0.96.

El programa tenía una duración de 10 semanas, dos horas semanales. En el primer encuentro, ambos grupos respondieron a las preguntas de la Escala de Optimismo. Mientras el grupo experimental realizaba el programa, el otro grupo discutían sobre diferentes temas. Después del período de entrenamiento, realizaron de nuevo la citada escala como postest.

Las actividades que realizó el grupo experimental estuvieron relacionadas con las habilidades comunicativas (escucha activa, empatía...) y con las emociones (ser capaz de expresarlas, entenderlas a través de la observación...). Los resultados muestran que los niveles de optimismo del grupo experimental aumentaron significativamente respecto al pretest y al grupo control.

5.4.5 Fomento del optimismo en el ámbito familiar.

García-Larrauri, Manzano, Muñoz y otros (2010) sugieren una serie de indicaciones para que, desde el ámbito familiar, se potencie un estilo explicativo optimista. Éstas son:

Dar posibilidades de ejercer un control sobre los acontecimientos. Las personas necesitan aprender que pueden ejercer control en su mundo a través de sus acciones. De lo

contrario, se tendería a adoptar una postura de pasividad, e incluso, se acabaría entrando en un estado depresivo y de indefensión aprendida. Algunas acciones para evitar esto serían: (a) dividir en pequeños pasos cada actividad difícil para reducir la frustración que produce no saber resolverla; (b) ofrecer oportunidades de elegir, cuando sea apropiado, pero con una clara estructura y opciones limitadas; (c) dar posibilidades a los niños de comprobar el efecto de sus acciones; y (d) criticar cuando sea necesario, pero ceñirse a la conducta concreta objeto de la crítica.

Ofrecer oportunidades para desarrollar una perspectiva positiva. Alguna de las recomendaciones en este aspecto son: (a) el afecto, el calor y la cercanía se han de ofrecer incondicionalmente (sin embargo, la alabanza debe darse respecto al trabajo bien hecho); (b) asegurar que haya más experiencias positivas en la vida que negativas; (c) las personas, en muchas ocasiones, necesitan ayuda para identificar las cosas positivas que les suceden a diario o les han sucedido a lo largo de su historia vital.; y (d) ayudar al niño a reconocer o tomar conciencia de sus propios logros y a estar orgulloso de ellos.

Modelando, por parte de las personas adultas, un estilo de explicación positivo u optimista ante sus éxitos y fracasos. Es importante disponer de modelos que piensan de forma realista sobre los problemas. La imitación juega un importante papel. Además, se favorece un estilo de explicación optimista fomentando las experiencias cruciales en la vida de los chicos y chicas que suponen para ellos un logro.

En este punto se ha constatado la existencia de multitud de programas, dirigidos en su mayoría al ámbito escolar, cuyo objetivo es mejorar el optimismo o el humor. La mayoría de ellos han abordado la consecución de este objetivo a través de actividades que buscan desarrollar la asertividad, las habilidades sociales, la constatación de los hechos

positivos que suceden a diario, la adquisición de un estilo de afrontamiento positivo, la creatividad, la apreciación del humor, etc.

5.5 Síntesis.

El sentido positivo, entendido como la mezcla entre optimismo y un ligero matiz de humor, sin duda resulta una cualidad altamente deseable tanto por sus variados beneficios (tanto a nivel físico como mental) como por su relación con la sensatez. A lo largo de los cuatro apartados de los que consta este capítulo, se ha procurado ofrecer en primer lugar una visión global del humor y sobre todo del optimismo.

Respecto al optimismo, es destacable la relación que diversos autores (Carver y Scheier, 2001; Lazarus, 1991; Vickers y Vogeltanz, 2000) han establecido con ámbitos tales como las expectativas, las estrategias de afrontamiento o incluso el neuroticismo. Asimismo hay que subrayar la existencia de dos perspectivas diferenciadas: la liderada por Seligman y su concepto de optimismo aprendido, y la iniciada por Scheier y Carver con el término optimismo disposicional. El primero estaría más relacionado con las atribuciones del sujeto y el segundo con las expectativas positivas, siendo la principal diferencia entre ambas la estabilidad del optimismo.

En el siguiente punto se indicó que, como muchos otros aspectos humanos, el optimismo tiene un origen tanto genético como heredado, en distinta proporción. Asimismo, no está claro si su naturaleza es unidimensional polar (con el optimismo y el pesimismo situados en ambos extremos) o por el contrario tiene un carácter bidimensional. Aún es necesario profundizar en esta cuestión. Sin embargo, en lo que sí existe un cierto consenso es en considerar al optimismo y al humor como beneficiosos para el individuo. Estudios como los de Remor et al, (2006), Seligman (1998), Vera – Villarroel y Guerrero

(2003) o Scheier y Carver (2009) así lo confirman, en ámbitos tales como la salud o las habilidades de resolución de problemas. Hay que señalar que no todas las investigaciones están de acuerdo con lo anterior, llegando incluso a apuntar algunos efectos perniciosos del optimismo (Weinstein, Lyons, Sandman y Cuite, 1998; Scheier y Carver, 2009). Por último, se especificaban las posibles relaciones entre el sentido positivo y la sensatez, identificándose cuatro áreas clave: las estrategias de afrontamiento, el estilo explicativo, las expectativas y el humor.

Seguidamente se continuó con la evaluación del optimismo y del humor, existiendo en este ámbito tres caminos diferentes: (a) evaluación de expectativas en dominios específicos, (b) evaluación de expectativas en general y (c) valoración del estilo atribucional. Han sido muchos los instrumentos elaborados con este fin por diversos autores (Scheier et al; 1994, D´Zurilla y Nezu, 1999; García-Larrauri et al, 2005), teniendo todos en común la forma de cuestionario de respuesta tipo Likert, organizándose a su vez en subescalas.

Para finalizar, se ha incluido una breve descripción de algunos de los programas diseñados para mejorar tanto el optimismo como el humor, en el ámbito escolar o incluso fuera de él. Algunos de los más conocidos han sido el “Penn Resiliency Program” (o PRP) y el “Strath Haven Positive Psychology Curriculum” (o SHPPC). Todos ellos tienen en común una gran validez social según la valoración realizada por sus participantes.

CAPÍTULO 6

CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LAS ALTAS CAPACIDADES

Introducción.

El objetivo planteado en este capítulo ha sido conocer las características y peculiaridades de este colectivo, incluyendo los principales modelos que han ofrecido una explicación de este fenómeno, así como las medidas que se han utilizado para dar una respuesta educativa a estas personas.

Por ello, el texto comienza con una breve referencia histórica sobre los trabajos que iniciaron el estudio sobre este colectivo.

En segundo lugar, se aborda la multitud de definiciones que, desde diferentes perspectivas, se han ofrecido a lo largo de las últimas décadas diferenciando, asimismo, entre superdotación y talento.

A continuación, se abordan las principales teorías y modelos explicativos, organizados en cuatro grupos: modelos basados en capacidades, orientados al rendimiento, modelos cognitivos y aquellos definidos como psicosociales/socioculturales.

En cuarto lugar, se explican las características de este colectivo (por otra parte, muy heterogéneo), atendiendo a la clasificación aportada por Castelló (1996).

En quinto lugar, se relatan las principales medidas tomadas para intervenir educativamente con este colectivo, como son la aceleración, el enriquecimiento y el agrupamiento, finalizando con una breve síntesis.

6.1 Breve referencia histórica.

El interés por las personas que destacan en la sociedad ha estado presente a lo largo de la historia, si bien el enfoque con que se ha abordado este tema ha variado mucho. Aunque autores clásicos como Luis Vives y Huarte de San Juan en el siglo XVI ya hablaban de recomendaciones para atender a estos alumnos, no es hasta el siglo XIX cuando puede hablarse de estudios más sistemáticos. Galton (1869) con su obra “Hereditary Genius” intentó demostrar que la genialidad era heredada. Por otra parte, también aportó la idea de que la motivación intrínseca, la persistencia y el esfuerzo son condiciones indispensables para que dicha genialidad se manifieste.

Más adelante Terman (1921) con su conocido estudio longitudinal trató de descubrir las características de los niños superdotados y determinar cómo atenderles. Estableció inicialmente como criterio para su identificación un cociente intelectual de 125 o superior, siendo aproximadamente un 2% de la población infantil la que pertenecería a este grupo. Posteriormente elevó la puntuación necesaria a 140, y redujo el porcentaje al 1%. Para establecer este punto de corte, argumentó que “los niños con este grado de superioridad son suficientemente infrecuentes para necesitar oportunidades educativas especiales” y que “la gran mayoría de investigaciones con clases de niños superiores tenían este grado de inteligencia o superior” (Terman, 1954). Estos niños eran descritos como personas con una gran fuerza de voluntad, alta inteligencia general, atención sostenida, persistencia y fiables.

Uno de los colaboradores de Terman, Whipple, escribió en 1919 el libro titulado “Classes for Gifted children”. En dicha obra incluía discusiones sobre la utilidad de los test de inteligencia para identificar a los niños superdotados junto a sugerencias para organizar clases especiales para ellos. En su definición, propuso que un niño superdotado era aquél

capaz de comprimir dos años escolares en uno solo. Según sus propias estimaciones, en dicha definición podría encontrarse al 10% de la población escolar americana. Por lo tanto, esto incluiría a todo aquel alumno con un cociente intelectual de 115 o superior.

Otros autores menos conocidos, como Stedman (1924) con su obra “Education of the Gifted”, procuraron ofrecerles una atención desde el punto de vista educativo, partiendo (como venía siendo habitual) de criterios de identificación meramente psicométricos. Aún así aportaron una serie de rasgos característicos de este colectivo, tales como una habilidad mental superior a la media, o la precocidad en la lectura.

Leta Hollingworth fue otra autora muy importante en los inicios del estudio de la superdotación. No sólo ofreció definiciones, sino también conjuntos de rasgos y características de este colectivo. Dichas listas incluían términos como “maduro”, “digno de confianza”, “prudente”, “ingenioso”... Respecto a las conductas escolares, eran descritos como lectores precoces, interesados tanto en los números como en las letras, con una buena orientación temporal y una insaciable curiosidad (Hollingworth, 1928). En la década de los 30, dicha autora empieza a considerar que la superdotación puede manifestarse en otras formas como las artes, el liderazgo o la aptitud mecánica. Otra de sus grandes aportaciones fue la consideración de diferencias entre los diferentes rangos de habilidad intelectual superior: en su libro “Children above 180 IQ” abordó las características e implicaciones educativas de los “genios”, entre ellas el pensamiento creativo de alto nivel. En lo referente a su concepto de superdotación, éste incluía a aquellos niños que lograban una puntuación de 130 o superior de cociente intelectual, o el 1% de la población infantil. Sin embargo, hacia el final de su carrera Hollingworth subrayó la necesidad de ampliar la definición de superdotación para incorporar conductas más imprecisas tales como la creatividad y el liderazgo.

No fue hasta los trabajos de Guilford (1959), considerando la inteligencia desde un punto de vista multidimensional, que los teóricos de la superdotación no ofrecieron modelos más inclusivos. En este sentido, puede encontrarse un punto de inflexión en 1972, con el conocido informe Marland. En él, se incluyó una definición de superdotación que incluía claramente el liderazgo y las artes como facetas de esta realidad. Estos sujetos podían no demostrar un alto nivel de rendimiento, pero tener potencialidad en alguna o varias de las siguientes áreas: (a) habilidad intelectual general, (b) aptitudes académicas específicas, (c) pensamiento productivo o creativo, (d) habilidad de liderazgo, (e) artes visuales y representativas y (f) capacidad psicomotriz. Sin embargo, a pesar de estas aportaciones, el criterio psicométrico continuó siendo el principal a la hora de la identificación de los superdotados.

En fecha más reciente (2004), la comisión federal de Estados Unidos definió a los estudiantes superdotados y talentosos como niños y jóvenes que muestran evidencias de una actuación de alto nivel en campos tales como la creatividad, lo intelectual, artístico, o el liderazgo, o en ámbitos académicos concretos, y que requieren servicios o actividades no proporcionadas ordinariamente por la escuela con el fin de desarrollar plenamente tales capacidades. Aunque un punto de corte de CI ha sido eliminado de la definición, tales puntuaciones seguían utilizándose como criterio de identificación.

Como resumen, puede decirse que históricamente el cociente intelectual fue el dato principal para decidir si un alumno era superdotado o no. Sin embargo, el punto de corte varía enormemente de un autor a otro, siendo el más bajo el establecido por Whipple (115), y el más alto el de Stedman y Terman (140). Por otra parte, aunque sólo consideraban factible la medición de la inteligencia, aceptaban la posibilidad de que la superdotación incluyese otros aspectos como el liderazgo o la creatividad, si bien muy difíciles de

cuantificar. En la actualidad el estudio de la superdotación y el talento es una preocupación generalizada en el ámbito educativo. Se ha pasado de un concepto de superdotación basado casi exclusivamente en el CI a uno más global, en el que se incluyen aspectos más difíciles de cuantificar como la creatividad, el liderazgo o las habilidades artísticas reconociendo además la necesidad de este colectivo de recibir una atención educativa específica.

6.2 Concepto de superdotación y talento.

Para atender y conocer adecuadamente a este colectivo, es necesario partir de una definición clara del mismo. Lamentablemente, esto no es tarea fácil, dada la variedad de perspectivas que abordan su estudio. Cada una de ellas pone énfasis en uno u otro aspecto, lo que hace muy difícil obtener una definición que englobe a todas ellas. Sin embargo, todas coinciden en que los niños superdotados destacan más que otros de su misma edad en algún aspecto.

Estas divergencias entre las diversas perspectivas se concretan en las siguientes cuestiones (Acereda y Sastre, 1998, en Granado, 2005):

- ¿En qué destacan los sujetos superdotados? ¿Poseen una inteligencia general superior, o talentos especiales?
- ¿Cómo se puede medir la superdotación?
- ¿Hasta qué punto debe destacar un niño para ser identificado como superdotado?
- ¿Quiénes deben formar parte del grupo comparativo de la superdotación? (niños de su misma edad, colegio, origen étnico, etc).

La definición de superdotación dependerá por lo tanto en gran medida de lo que la cultura en la que estamos considere útil, en un momento histórico concreto.

6.2.1 Clasificación de las definiciones de superdotación.

En donde sí se ha llegado a un cierto consenso es en la clasificación de las definiciones más relevantes en las siguientes categorías (Acereda y Sastre, 1998; Blanco Valle, 2001). (Ver figura 5).



Figura 5. Perspectivas en las clasificaciones de las definiciones de superdotación.

A continuación se incluyen una breve descripción de cada una ellas.

Perspectiva Psicométrica.

Esta perspectiva está centrada en análisis de aptitudes intelectuales. Considera que la obtención de una puntuación dos desviaciones típicas superior a la media es condición necesaria y suficiente para hablar de superdotación. Dentro de este enfoque surgieron otros caracterizados por entender la inteligencia como una única capacidad (perspectiva monolítica), muchos componentes (factorial), o una jerarquía de ellos (jerárquica). Algunas definiciones que pueden englobarse aquí son las de Terman (1954) y Hollingworth (1928):

- Terman: Aquellos alumnos situados en el 2% superior de CI.
- Hollingworth: Sujetos situados en el 1% superior de la población juvenil en inteligencia general.

Perspectiva del procesamiento de la información.

Sin duda ha sido una de las que más influencia ha tenido en las últimas décadas. Su objetivo es describir y explicar la inteligencia en función de las capacidades básicas de procesamiento, las estrategias, la metacognición y el conocimiento. Dicha perspectiva permite un análisis más detallado de las estructuras y procesos mentales. Sin embargo, se han realizado críticas dirigidas por ejemplo a que no presta atención a los contextos en los que se da la conducta inteligente. Algunas de las definiciones que pueden situarse dentro de esta perspectiva (tabla 26) son las de Castelló y Martínez (1999) y Castelló (1999).

Tabla 26. *Definiciones incluidas en la perspectiva del procesamiento de la información.*

Castelló y Martínez (1999)	Diferencian entre superdotación y talento. El superdotado es capaz de una producción eficaz en cualquier ámbito o tarea, y puede combinar recursos para elaborar estrategias complejas dirigidas a solucionar problemas difíciles, imposibles de solucionar con un único recurso. Por otra parte el talento sería aquel sujeto con una elevada aptitud en un ámbito o tipo de información, como el talento artístico o verbal.
Castelló (1999)	Los superdotados serían los verdaderamente excepcionales intelectualmente, ya que disponen de un conjunto de características que garantizan un alto nivel de funcionamiento intelectual. El talento estaría definido por rendimientos parciales extraordinarios en algún factor de la inteligencia o en otras áreas no estrictamente intelectuales.

Perspectiva holística.

Estudia el fenómeno de la superdotación teniendo en cuenta aspectos nuevos. Abre el concepto de superdotación a otros ámbitos, como son el contexto social y cultural o la creatividad, prescindiendo del CI como único criterio para la identificación. Algunas de las

definiciones situadas dentro de esta perspectiva son las de Guilford (1986), Sternberg (1994) y Gagné (2009) (ver tabla 27).

Tabla 27. *Definiciones incluidas en la perspectiva holística.*

Guilford (1986)	La superdotación vendría determinada por la combinación de producción convergente y divergente, incluyendo aspectos no implicados en actividades escolares, como la creatividad y la inteligencia social.
Sternberg (1994)	Un superdotado sería aquél que reúna, al menos cinco criterios o condiciones: excelencia, rareza, productividad, demostrabilidad y valor
Gagné (2009)	Diferencia superdotación y talento, al entender que la primera estaría asociada con habilidad intelectual general; la segunda se relacionaría con destrezas o aptitudes más específicas. La superdotación se manifestaría en cuatro dominios principales (intelectual, creativo, socio-emocional y sensomotor) lo que determinaría los talentos específicos. Todo ello estaría mediado por variables como la familia, la escuela, la personalidad, los intereses, etc.

6.2.2 El concepto de talento.

El origen del término podemos encontrarlo en los enfoques factoriales de la inteligencia, los cuales se basaban en que el talento era un capacidad centrada en un determinado aspecto cognitivo o destreza conductual. Se refiere por tanto al conjunto de destrezas y habilidad que permitan al sujeto dominar la información dentro de un área concreta. Por lo tanto, el rasgo esencial es la especificidad de sus habilidades. Según Castelló (1996) la superdotación y el talento serían dos polos, determinado el primero por su carácter general y el segundo por su carácter específico.

Gagné (1985, 1993), impulsó decisivamente el cambio conceptual en el concepto de talento al aportar un modelo teórico en el cual el talento, aun surgiendo desde una base genética, vendría determinado por la influencia de factores interpersonales y ambientales. Esta perspectiva implicaría la posibilidad de ser educadas y por tanto susceptibles de ser desarrolladas.

A modo de resumen, el término talento haría referencia a la actividad humana que está muy por encima de lo normal en uno o más campos, siendo por tanto la manifestación de un potencial que podría desarrollarse siempre y cuando medie una intervención educativa externa y donde el rol del contexto familiar, escolar y social son fundamentales.

Clasificación de los talentos.

Como se ha indicado, el rasgo principal de los talentos es su especificidad. Ello lleva a considerar que, según el área de conocimiento humano contemplada, puedan existir una gran variedad de talentos y, por lo tanto, también de posibles clasificaciones.

Por su especial relevancia, se han elegido las propuestas de Renzulli (1978), Gardner (1983) y Gagné (1985).

Clasificación de talentos de Renzulli (1978)

Este autor consideró la existencia de dos tipos de talentos: académicos y productivo creativos (tabla 28). Ambos son importantes, ya que normalmente se produce interacción entre ellos. Por otra parte, recomendó que los programas dirigidos a este colectivo debían estimular ambos tipos y favorecer su interacción.

Tabla 28. *Tipos de talento según Renzulli (1978).*

Talento académico	Se detecta con facilidad utilizando tests de CI. En él se tiende a potenciar el aprendizaje deductivo, el desarrollo de los procesos de pensamiento en entrenamiento estructurado y la adquisición, almacenamiento y recuperación de información.
Talento productivo-creativo	Su objetivo es el desarrollo de un producto original. Se enfatiza el uso de la propia habilidad sobre áreas de estudio con relevancia personal para el sujeto, que puedan intensificarse ante niveles de desafío adecuados.

Clasificación de talentos de Gardner (1983).

Su tipología estaba fundamentada en su conocido modelo de las Inteligencias Múltiples (en adelante, IM). A partir de sus ocho inteligencias principales, identificó los siguientes talentos (ver tabla 29).

Tabla 29. *Tipos de talento según Gardner (1983).*

Talento verbal	Es propio de los sujetos que manifiestan una extraordinaria capacidad para utilizar con claridad las habilidades relacionadas con el lenguaje oral y escrito.
Talento lógico-matemático	Sería aquél que manifiesta una buena inteligencia lógico-matemática, consistente en realizar cálculos, cuantificar y llevar a cabo operaciones matemáticas complejas
Talento visoespacial o artístico	Propio de los sujetos que muestran una gran capacidad para percibir imágenes internas y externas, transformarlas, modificarlas y descifrar la información gráfica.
Talento corporal	Presentan una gran inteligencia corporal-cinestésica. Son capaces de utilizar con gran eficacia su cuerpo o parte de su cuerpo para resolver problemas.
Talento musical	Propio de aquellos que destacan por su habilidad para apreciar, discriminar, transformar y expresar las formas musicales. Se muestran muy sensibles al ritmo, tono y timbre.
Talento social	Exhiben una gran capacidad para relacionarse e interactuar con los demás y mantener un equilibrio consigo mismo. Hay dos tipos: intrapersonal e interpersonal. El primero manifiesta un gran conocimiento de sí mismo; el segundo se caracterizaría por la habilidad para relacionarse con los demás de forma eficaz.
Talento científico	Muestra un enorme interés por el mundo y los fenómenos naturales. Suelen utilizar con gran maestría habilidades referidas a la observación, planteamiento y comprobación de hipótesis.

Clasificación de talentos de Gagné (1985).

Este autor organizó los talentos en cuatro campos principales: (a) Académico, en el que se incluyen los talentos relativos a las ciencias, matemáticas, idiomas; (b) Artístico, englobaría aquellos que se manifiestan a través de la danza, la música o el teatro; (c) Técnico-Vocacional, referido a los que demuestran sus habilidades en el campo de los

negocios, informática, etc; y (d) Interpersonal, en el que se encontrarían los talentos relacionados con el liderazgo o las relaciones humanas.

Clasificación de los talentos de Castelló (1999).

Intenta identificar alumnos superdotados y talentosos, según la siguiente tipología:

- Alumnos que demuestran talentos simples (en una sola variable; percentil 95 en una sola aptitud específica).
- Alumnos que manifiestan talentos múltiples (en varias variables; percentil 95 en varias aptitudes específicas).
- Aquellos que poseen talentos complejos (en varias variables; como el académico y el figurativo).
- Por último, estarían los considerados como talentos conglomerados (combinación del talento complejo con el simple o múltiple).

6.3 Teorías y modelos explicativos.

Han sido muchas las teorías y modelos explicativos que, con más o menos aceptación, han ido surgiendo a lo largo de los últimos años. Para facilitar su estudio, Mönks (1999, citado en Del Caño, Elices y Palazuelo, 2003) realizó el siguiente agrupamiento (figura 6):

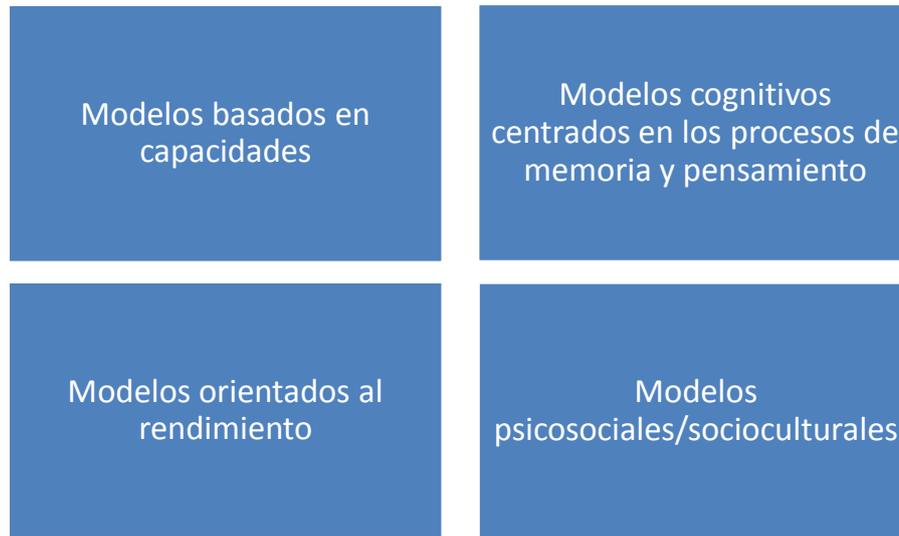


Figura 6. Clasificación de los modelos de altas capacidades.

En las siguientes páginas se explicará cada uno de ellos, así como las teorías y autores más influyentes localizados en cada uno de ellos.

6.3.1 Modelos basados en capacidades.

Estos modelos se centran en el estudio de las capacidades intelectuales en términos de CI. Entienden que el estudio de la superdotación se relaciona estrechamente con las diferentes concepciones de la inteligencia. Dichas concepciones pueden resumirse en:

- Aquella que entiende la inteligencia como un único factor (concepción monolítica). Autores como Terman pueden ser situados aquí.
- Aquella que considera la inteligencia como la suma de diferentes factores (factorial). Puede citarse a Taylor, Cohn y Gardner.

Todo esto implica que para los partidarios de la concepción monolítica la superdotación equivaldría a alta capacidad intelectual general. Esta perspectiva choca con la probada existencia de “talentos simples” (Castelló, 1996). Por otra parte, aquellos que se

basan en la concepción factorial consideran que se puede hablar de individuos superdotados y talentosos cuando destaquen en una o varias áreas.

Modelo propuesto por Cohn (1981).

Era de tipo jerárquico, con unas capacidades básicas o dominios generales y ámbitos específicos dependientes de cada uno de los dominios básicos en los que puede manifestarse el talento. Constituía una propuesta de especial utilidad a la hora de identificar la competencia en uno o varios talentos, así como para evidenciar las claras limitaciones de las concepciones que defienden una única inteligencia. Para este autor, los dominios de la inteligencia serían: (a) Intelectual: con talentos específicos tales como el verbal, numérico o espacial; (b) Social: relacionado con el liderazgo y el altruismo; (c) Artístico: aquellos talentos relacionados con la pintura, la escultura o el teatro; y (d) Dominios específicos: que incluiría dimensiones específicas del talento.

La teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner.

Esta teoría resulta de vital importancia para comprender la actual clasificación de los talentos. Para Gardner (2001), una persona es inteligente cuando es capaz de resolver problemas o de elaborar productos que son valorados y reconocidos por la sociedad. Logró identificar inicialmente siete áreas del intelecto que, funcionando de manera relativamente independiente, estarían presentes en todas las personas. Cada una de ellas debe hacer gala de una operación nuclear identificable propia y de la posibilidad de ser codificada en un sistema simbólico que codifica y almacena la información.

Los aspectos más importantes de esta teoría son (a) en cada individuo podemos encontrar las siete inteligencias principales: esto es, tiene potencialidad en cada una de ellas; (b) prácticamente todo el mundo puede desarrollar cada inteligencia hasta un cierto

grado; (c) normalmente interactúan unas con otras, siendo necesario en general utilizar varias de ellas para resolver una tarea; (d) no hay una única manera “correcta” de ser inteligente en cada una de ellas. Por todo ello, Gardner ha considerado que la evaluación de la inteligencia en condiciones artificiales no es válida. Insiste en que una adecuada valoración pasa necesariamente por la resolución de problemas en ambientes naturales. De hecho, la capacidad de crear conexiones entre varias inteligencias para enfrentarse a una situación problemática bien puede ser considerada como un indicador de inteligencia superior. Las siete inteligencias, que pueden manifestarse de diferentes maneras según cada cultura e individuo, están incluidas en la tabla 30.

Tabla 30. *Clasificación inicial de las Inteligencias Múltiples de Gardner.*

Inteligencia Lingüística	Sería la capacidad de usar las palabras con efectividad. Se manifestaría en alto nivel en escritores, oradores, periodistas, etc.
Inteligencia Lógico-Matemática	Se manifiesta a través de la capacidad de usar los números de manera efectiva y de razonar adecuadamente. Profesiones que requieren un alto grado de esta inteligencia son los ingenieros, matemáticos, etc.
Inteligencia Musical	Entendida como la capacidad de percibir discriminar, transformar y expresar todo lo relativo a la música. Por supuesto, profesionales como los músicos y compositores la muestran en gran medida.
Inteligencia Espacial	La capacidad para pensar en tres dimensiones y orientarse en el espacio. Pilotos, arquitectos, escultores... la demuestran.
Inteligencia Corporal-Cinestésica	Sería la capacidad para usar todo el cuerpo en la expresión de ideas y sentimientos, fundamentalmente. Incluiría habilidades de coordinación, destreza, equilibrio, fuerza, velocidad y flexibilidad. Los atletas son el máximo exponente (pero no el único) de esta inteligencia.
Inteligencia Intrapersonal	Comprendería la capacidad para percibirse a sí mismo de una forma precisa y organizar la propia vida. Se muestra en psicólogos y filósofos, entre otros.
Inteligencia Interpersonal	La capacidad de entender a los demás e interactuar eficazmente con ellos. Implica el ser capaz de percibir las expresiones, gestos, tonos de voz, y la habilidad para responder adecuadamente a ellos. Un buen vendedor ejemplifica esta inteligencia.

Posteriormente, Gardner consideró la posibilidad de la existencia de otras tres inteligencias:

- **Inteligencia Naturalista:** ser capaz de distinguir, clasificar y utilizar elementos del medio ambiente. Los botánicos, biólogos y ecologistas la muestran en gran medida.
- **Inteligencia Espiritual:** capacidad de trascendencia espiritual. Un religioso es buen ejemplo de esta inteligencia.
- **Inteligencia Existencial:** la capacidad de situarse uno mismo en relación a las facetas más extremas del cosmos y de mostrar inquietud por las cuestiones “esenciales”. Se manifestaría en aquellas personas que se preocupan por las cuestiones fundamentales de la vida.

6.3.2 Modelos cognitivos centrados en los procesos de memoria y pensamiento.

Estos modelos tratan de clarificar si la manera en que los niños superdotados adquieren, almacenan y utilizan la información, varía respecto a los sujetos normales. Se pone el énfasis en el uso de habilidades metacognitivas, rechazando el CI como único criterio determinante de la superdotación. Autores pertenecientes a estos modelos son Sternberg (1984), Jackson y Butterfield (1986) y Borkowski y Peck (1986).

Jackson y Butterfield (1986) entendían la superdotación como un atributo de rendimiento del sujeto, siendo un rendimiento superdotado aquél que logra una realización sobresaliente en un área que tenga interés práctico y valor teórico.

Por otra parte, Borkowski y Peck (1986) consideraron que las estrategias metacognitivas resultaban clave para comprender las ejecuciones de los sujetos superdotados. Según ellos, procesarían la información de manera más rápida y precisa que

los demás, obteniendo además un mejor rendimiento de los procesos implicados en el aprendizaje.

La teoría de la Excepcionalidad de Sternberg (1993).

Sternberg partió de la conocida como “teoría triárquica de la inteligencia”, la cual pretendía explicar cómo se genera el comportamiento inteligente (subteoría componencial), cuándo un comportamiento es inteligente (subteoría experiencial) y qué comportamientos son inteligentes (para quién y dónde: subteoría contextual).

La subteoría componencial haría referencia a los mecanismos mentales del individuo que subyacen a la conducta inteligente. Diferencia en primer lugar los metacomponentes, los cuales reconocen la existencia de un problema y de qué tipo es, deciden los pasos a seguir, buscan los recursos, controlan, supervisan y evalúan la solución. Por ello pueden definirse como los controladores de la acción. Constituyen la base principal del desarrollo de la inteligencia y son interactivos. No pueden entrenarse por separado, mostrando los superdotados un elevado nivel en su utilización. A continuación encontramos los componentes de ejecución o componentes de rendimiento: codifican los estímulos, infieren relaciones, comparan alternativas posibles, justifican la respuesta. Los superdotados destacan en el primero, la codificación de estímulos. Por último, existen los componentes de adquisición del conocimiento, retención en la memoria a largo plazo y transferencia. En la adquisición del conocimiento tienen relevancia los procesos de codificación selectiva (seleccionar lo relevante), combinación selectiva de la información (coordinar la información codificada en un todo integrado que permita conseguir la meta) y comparación selectiva (relacionar la información nueva con la ya adquirida en otros casos similares). Los superdotados manifiestan un elevado grado de dominio de todos ellos.

La subteoría experiencial permitiría valorar cuándo un comportamiento puede ser considerado como inteligente. Lo es cuando se han aplicado los mecanismos mentales para solucionar problemas y automatizar las acciones. Se pone en relación la conducta con el mundo interno (habilidad, capacidad, inteligencia) y externo (experiencia necesaria para resolver adecuadamente una tarea o situación). Los superdotados demuestran ser superiores al enfrentarse a situaciones novedosas, al aprender y pensar en nuevos sistemas conceptuales que se apoyan en estructuras de conocimiento que ya posee. Es lo que algunos autores (Davidson y Sternberg, 1984; Sternberg y Davidson, 1985) llaman insight o capacidad para enfrentarse a situaciones nuevas. Consiste en el uso adecuado de los tres procesos psicológicos mutuamente relacionados: codificación selectiva, combinación selectiva y comparación selectiva de la información.

Desde la subteoría contextual podría identificarse qué comportamientos son inteligentes, para quién y dónde. Supone el uso de los mecanismos mentales para adaptarse al medio (a cada situación), la búsqueda y selección de alternativas que aseguren al individuo una mejor situación en el contexto, y la configuración o realización de modificaciones en el ambiente para incrementar la adaptación y el bienestar.

Según Sternberg la inteligencia se caracterizaría por la eficacia, rapidez e idoneidad en el uso de los distintos componentes, proponiendo además tres tipos diferentes de superdotados, a la vista de las diferentes subteorías (tabla 31).

Tabla 31. *Tipos de superdotados según Sternberg (1993).*

Análíticos	Muestran un elevado CI y obtienen un gran rendimiento académico.
Creativos	Hacen gala de una gran capacidad para formular nuevas soluciones a los problemas.
Prácticos	Son capaces de aplicar excepcionalmente bien sus habilidades al mundo práctico.

La inteligencia excepcional supondría la adaptación intencionada, la configuración y selección de los ambientes del mundo real, que son relevantes para la vida del sujeto. Para medir la inteligencia de un superdotado sería necesario hacerlo en su entorno habitual, a menos que se quiera medir su capacidad de adaptación. Por lo tanto, la superioridad de los superdotados radicaría en el ajuste y equilibrio entre la adaptación, la selección y la configuración del ambiente.

Desde esta perspectiva la principal característica de la superdotación sería el insight o la capacidad para enfrentarse y encontrar soluciones novedosas a los problemas, la capacidad de automatización de la información así como la superioridad en el ajuste y equilibrio entre adaptación, selección y configuración del ambiente.

Así mismo, y por lo que respecta a los mecanismos básicos del desarrollo de la inteligencia, los superdotados:

- Serían muy superiores en los componentes de adquisición, desempeñando estos un papel importante en la identificación del tipo de superdotación específica.
- Harían uso muy frecuente y elevado de los metacomponentes y demostrarían superioridad en el uso integrado de los mismos.
- Rendirían mejor. Harían uso muy frecuente y elevado de los componentes de ejecución del conocimiento.

Desde la base de la teoría Triárquica, Sternberg propuso su **teoría Implícita Pentagonal** la cual establece que para considerar a un sujeto como superdotado, debería reunir los siguientes cinco criterios: excelencia, rareza, productividad, demostrabilidad y valor (tabla 32).

Tabla 32. Criterios necesarios para ser considerado superdotado según la Teoría Pentagonal.

Criterios a reunir para considerar a un sujeto superdotado	Excelencia	El sujeto muestra una superioridad en alguna dimensión en relación con los demás.
	Rareza	El individuo posee un alto nivel en una habilidad o atributo, lo cual es raro si lo comparamos con los demás.
	Productividad	Las habilidades de una persona superdotada deben conllevar una productividad real o potencial.
	Demostrabilidad	Es necesario que las pruebas utilizadas para identificar a este colectivo tengan una alta validez y fiabilidad.
	Valor	Las habilidades que posea dicha persona deben ser valoradas socialmente.

Puede concluirse al observar todos estos criterios que existe un cierto relativismo, ya que, dependiendo de los valores existentes en la sociedad en un momento dado, se considerará (o no) superdotada a una persona.

Para Sternberg era preciso tener en cuenta además otros aspectos como son los estilos de pensamiento y los diferentes tipos de habilidades. Para comprender bien a una persona no bastaría con conocer sus capacidades. Existen una serie de actitudes que en interacción con las capacidades cognitivas marcan un estilo de abordar la comprensión de un problema o de la propia realidad. Eso es lo que este autor denominaba estilo de pensamiento. En este sentido propuso un modelo al que denominó **Teoría del Autogobierno Mental**. En él, tiene en cuenta cinco dimensiones: funciones, formas, niveles, orientaciones y tendencias. (Ver tabla 33).

El estilo de pensamiento de una persona vendrá dado por una combinación de función, forma, nivel, orientación y tendencia. En las personas superdotadas suele predominar el estilo legislativo, global, progresista y, según algunos autores, interno. Pero, a la vez, estas personas son capaces de acomodar su estilo de pensamiento a las circunstancias de cada situación.

Tabla 33. *Aspectos principales de la Teoría del Autogobierno Mental.*

Funciones	Legislativo	El individuo disfruta creando y planificando soluciones a los problemas.
	Ejecutivo	Se dirige más a llevar a la práctica ideas y planes.
	Judicial	Le gusta evaluar procedimientos.
Formas	Monárquico	Posee una sola meta. Son intolerantes e inflexibles.
	Jerárquico	Varias metas simultáneas, aunque priorizadas. Son tolerantes y medianamente flexibles.
	Oligárquico	Siguen varias metas simultáneas, pero de importancia semejante. Son tolerantes y flexibles a la hora de enfocar la resolución de un problema.
	Anárquico	Tienen muchas metas poco claras. Son poco reflexivos y bastante intolerantes.
Niveles	Global	Prefieren trabajar con ideas generales.
	Local	Son detallistas y concretas.
Orientación	Externo	Extrovertido, le gusta trabajar en grupo.
	Interno	Introvertido, le gusta trabajar individualmente.
Tendencias	Conservadores	Prefieren seguir las reglas establecidas.
	Progresistas	Les gusta el cambio.

6.3.3 Modelos orientados al rendimiento.

Este grupo de modelos rompe con la posición monolítica de la inteligencia, la incorporar otras variables como las características personales y la influencia de los factores ambientales, con el fin de considerar la productividad y la ejecución notable. Dicho rendimiento no sería posible sin la colaboración de su ambiente. Algunos autores cuyos modelos pueden situarse aquí son los de Feldhusen (1986), Renzulli (1998), Piirto (1994) y Gagné (2009).

El modelo de Feldhusen.

Para este autor, la superdotación estaría definida por un conjunto de predisposiciones psicológicas y físicas hacia el aprendizaje y rendimiento superior en los años de formación y altos niveles de rendimiento o realizaciones en la vida adulta. Puede observarse que no se trataría solo de predisposiciones sino de productos, con insistencia en el rendimiento en los diferentes momentos del ciclo vital. Por lo tanto, para Feldhusen serían cuatro las características de la superdotación: capacidad intelectual general, autoconcepto positivo, motivación y talento personal en las áreas académico-intelectual y artístico-creativa. La creatividad no estaría contemplada directamente al ser considerada como una consecuencia de la capacidad superior más que como una característica del sujeto.

Modelo de los “tres anillos” o de la puerta giratoria (Renzulli, 1978).

Según su autor, sería necesario para hablar de superdotación que concurren en el individuo tres elementos que representa en anillos entrelazados, significando la necesidad de que los tres estén presentes y en interacción. Por lo tanto, la superdotación sería una condición que se puede desarrollar si se dan las circunstancias adecuadas, determinadas en su modelo. Estos tres anillos hacen referencia a la capacidad intelectual superior a la media, implicación en la tarea y creatividad (figura 7).

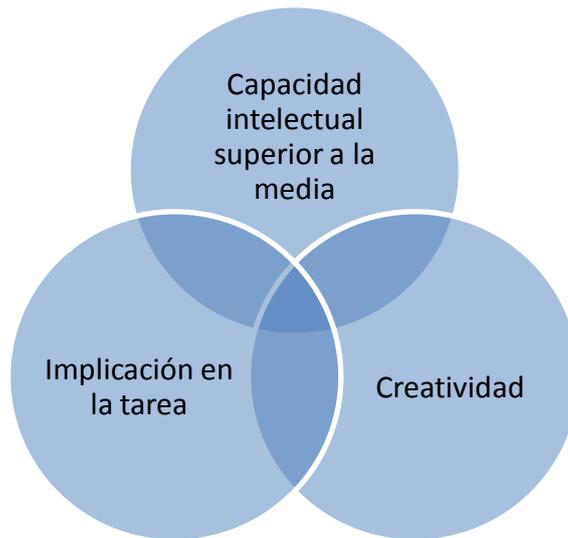


Figura 7. Modelo de los tres anillos de Renzulli.

Cada uno de los tres anillos se explica brevemente a continuación.

- Habilidad intelectual por encima de la media, con dos características: (a) hace referencia tanto a habilidades generales (pensamiento abstracto, adaptación a nuevas situaciones, integración de experiencias) como a habilidades específicas (en un área o campo especializado); (b) no es necesario que sea excesivamente superior a la media, ya que sería suficiente un percentil 75 o superior. Algunos autores como Genovard (1990), lo sitúan en un cociente de 115.
- Motivación: la cual lleva al esfuerzo y perseverancia. Confianza en uno mismo y en sus posibilidades de éxito.
- Creatividad, entendida como la capacidad de pensamiento divergente que favorece la búsqueda de soluciones diferentes para un problema, capacidad de responder con originalidad y fluidez.

La interacción de los tres anillos generaría la superdotación. Por lo tanto, los superdotados y talentosos serían aquellos que poseen (o pueden poseer) los tres, y aplicarlos en cualquier área que pueda ser evaluada.

Posteriormente se han realizado diversas ampliaciones de este modelo. A raíz de ellas, Renzulli diferenció dos tipos de superdotados, según las características que muestran:

- El primero, sería el “schoolhouse giftedness”, relacionado con las capacidades académicas.
- El segundo, el “creative-productive giftedness” estaría más orientado a la solución de problemas reales. Según el propio autor, este último representa mejor al verdadero superdotado.

Más adelante, ante las críticas a su modelo, decidió revisarlo e incluyó el marco social como parte del mismo. También se replantearon las siguientes cuestiones: (a) sobre los anillos, matizó que no era necesario que tuviesen todos el mismo peso en la superdotación, por lo que la mayor amplitud de uno de ellos podría compensar la de los otros. Sin embargo, lo esencial permanece inalterable: los tres anillos deben estar presentes; (b) en lo referente a la necesidad de incluir otras habilidades además de las presentes en los anillos, sería necesario contemplar otros grupos de habilidades, agrupándose en factores de personalidad y de entorno. Dichos grupos deben interpretarse en interacción, relacionados entre sí; y (c) acerca de la permanencia de los anillos a lo largo del tiempo, consideró que la habilidad por encima de la media tiene una alta estabilidad, siendo la creatividad y la motivación más variables. Normalmente creatividad y compromiso con la tarea se estimulan entre sí y ambos se pueden desarrollar mediante estimulación y formación apropiadas.

Modelo piramidal de desarrollo del talento (Piirto, 1994).

Entendía como aspectos básicos para que las habilidades excepcionales puedan desarrollarse las siguientes:

- La dotación genética.
- Aspectos emocionales: como son los atributos de personalidad (creatividad, imaginación, intuición, persistencia, etc.).
- Aspectos cognitivos: la inteligencia, considerada como un requisito mínimo necesario para funcionar adecuadamente tanto en el campo específico donde el sujeto se muestra talentoso como en el mundo en general.
- Talento, manifestado en un campo concreto.
- Vocación: resulta imprescindible el deseo de conseguir el desarrollo personal en un dominio en concreto.
- Aspecto contextual: dentro de él se puede identificar el hogar, la escuela, la comunidad y la cultura, el género y el factor suerte.

Los cinco primeros pueden ser considerados como aspectos personales, siendo el último externo al sujeto.

Modelo Diferencial de Superdotación y Talento de Gagné (DMGT).

Basándose en este modelo se han creado definiciones diferenciales de los términos superdotación y talento. De este modo, la superdotación se referiría a la posesión y uso de habilidades naturales destacadas, (denominadas aptitudes) en al menos un dominio de habilidad. Sería preciso además alcanzar en dicho dominio un percentil 90 o superior, en relación a sus pares por edad (Gagné, 2009). Por otra parte, el talento pondría el énfasis en el proceso de desarrollo sistemático de habilidad en las que destaca el sujeto, denominadas

competencias (conocimiento y destrezas), en al menos un campo de actividad humana. Como en el concepto de superdotación, sería necesario alcanzar al menos el percentil 90 respecto a los pares por edad, que están o han estado activos en dicho campo.

Pueden encontrarse tres características comunes entre ambos conceptos: (a) se refieren a habilidades humanas; (b) van dirigidos a sujetos que se alejan de la media y (c) ambos grupos son extraordinarios por sus conductas destacadas.

Son seis los componentes esenciales de esta teoría, que hacen referencia a la transformación progresiva de los dotados en talentos: Habilidades o capacidades naturales, talentos, proceso de desarrollo del talento, catalizadores intrapersonales u ambientales y factor suerte. En la tabla 34 pueden observarse los componentes citados.

Tabla 34. Componentes esenciales del Modelo de Superdotación y Talento de Gagné (2009).

Habilidades o capacidades naturales.	No son innatas, sino que se desarrollan. Se distinguen seis subcomponentes: intelectual, creativo, social, perceptual, habilidades musculares y asociados con el control motor fino.
Talentos.	Identifica nueve subcomponentes en dos grupos: realista, investigador, artístico, social, empresario y convencional; temas académicos, juegos y deportes.
Proceso de Desarrollo del Talento.	Incluye tres subcomponentes: actividades (orientadas al desarrollo del talento), inversión (cuantifica la intensidad del proceso de desarrollo) y progreso (dividido en una serie de etapas y representado por el ritmo).
Catalizadores Intrapersonales.	Diferencia dos dimensiones: rasgos físicos y mentales relativamente estables (género, raza o estilo de conducta, entre otros) y procesos orientados a los objetivos (conciencia, motivación y voluntad).
Catalizadores ambientales.	Se sitúan detrás de los anteriores, ya que se considera que la mayor parte de los estímulos ambientales deben ser filtrados por las características intrapersonales. Los tres subcomponentes son medio, individuos del entorno inmediato y medidas o recursos dirigidos al desarrollo del talento.
Factor suerte.	Representaría el grado de control de los talentos sobre las influencias de su entorno.

6.3.4 Modelos psicosociales/socioculturales.

Son aquellos que consideran que los superdotados son producto de la sociedad en la que viven. De esta forma, sus potencialidades se desarrollarán si su ambiente sociocultural las favorece. Algunos de los modelos situados en este grupo son los de Tannenbaum (1983) y Mönks (1999).

Modelo psicosocial de Tannenbaum.

Este modelo considera la superdotación como una estrella de cinco puntas, cada una de las cuales corresponde a uno de los cinco factores considerados clave por este autor: Capacidad general, aptitudes específicas (habilidades mentales primarias), factores no intelectuales (motivación y autoconcepto), influjos ambientales y familiares, así como el factor suerte.

Los cinco factores deberían estar presentes en el individuo, al menos en un grado mínimo. Todos estos factores se consideraron en su modalidad de estáticos y dinámicos, haciendo alusión a las oportunidades del contexto. Por todo ello, sería imposible entender al superdotado desligado de la cultura en donde se encuentra. Para Tannenbaum la superdotación sólo se podría observar en la vida adulta, de acuerdo con criterios de productividad social.

Modelo de interdependencia triádica de Mönks y Van Boxtel (1988).

Este modelo ofrecía una ampliación del modelo de “los tres anillos” propuesto por Renzulli (1978). Criticaron el planteamiento de este autor al considerar que no tiene en consideración la naturaleza del desarrollo humano y la interacción de los procesos de desarrollo. De este modo optaron por una aproximación multidimensional, la cual incluye la personalidad, así como componentes sociales y factores determinantes. El modelo de

Mönks y Van Boxtel (1988) estaba basado en los tres componentes propuestos por Renzulli (alta habilidad intelectual, motivación y creatividad), pero incluyendo tres aspectos sociales: familia, colegio y amigos/compañeros. Esta tríada social aportaría por tanto posibilidades de interacción para conocer a otras personas y aprender de ellas; además, otros aspectos vitales para el desarrollo proceden de este marco social. Para estos autores, la superdotación no podía ser entendida desligada del ambiente social donde se da, y por lo tanto dependía en gran medida de él: apoyo social, estimulación familiar, escolar, etc.

Una vez abordadas las teorías y modelos más importantes en este campo, es necesario profundizar en las características que definen a las personas con altas capacidades.

6.4 Características del sujeto con altas capacidades.

En primer lugar es necesario señalar que este colectivo presenta una enorme heterogeneidad, al igual que cualquier otro. Resulta por ello difícil identificar una serie de características comunes a todos ellos, si bien a pesar de ello comparten una serie de aspectos. Según Renzulli (1977) las principales características del sujeto superdotado serían (a) alta capacidad intelectual y rendimiento; (b) alto nivel de creatividad y (c) persistencia en la tarea hasta obtener un producto adecuado. Sin embargo, resulta necesario hacer referencia a otros aspectos de personalidad y contexto. Así, Del Caño, Elices y Palazuelo (2003) consideran fundamental añadir a las anteriores el ajuste afectivo-emocional y el reconocimiento e interiorización de valores.

Siguiendo la clasificación de talentos de Castelló (1999), algunas de las características de la superdotación y del talento serían:

6.4.1 Perfil de la Superdotación Intelectual.

Tres son las principales características que pueden identificarse en los sujetos con superdotación intelectual, según Castelló (1999): Curiosidad orientada a la comprensión, interconexión de informaciones y versatilidad (tabla 35).

Tabla 35. *Características del sujeto con superdotación intelectual según Castelló (1999).*

Curiosidad orientada a la comprensión	Buscan sentido a todo lo que van incorporando a su memoria, mostrándose críticos con la arbitrariedad de las informaciones.
Interconexión de informaciones	Relacionan informaciones procedentes de diferentes contextos, generando conceptos y representaciones de alto nivel de abstracción utilizando para ello recursos cognitivos diversos.
Versatilidad	La persona superdotada es eficaz en cualquier tipo de tarea. A mayor complejidad y exigencia de interrelaciones por parte de la tarea, más eficaz será su actuación.

6.4.2 Perfil de talento complejo.

El talento complejo está situado muy cerca de la superdotación, asimilándose a menudo. En el talento complejo se produce una combinación entre varios recursos cognitivos (habitualmente entre dos y cuatro) que presentan un nivel razonablemente elevado y con interacciones entre ellos. Entre las muchas combinaciones posibles Castelló (1996) se refiere expresamente a los talentos académicos y a los talentos artísticos (ver tabla 36).

6.4.3 Perfil general de talentos múltiples y talentos simples.

Constituyen fenómenos intelectuales muy específicos. Dependen estrictamente de los diferentes tipos de información y de procesamiento de la misma. Se caracterizan por la no existencia (o que apenas se producen) de interacciones entre los diferentes recursos

cognitivos. Castelló (1999) hace referencia a cinco tipos de talentos simples: creativo, lógico, verbal, matemático y social.

Tabla 36. Características de los talentos complejos según Castelló (1996).

Talentos complejos	Académico	Combinación de recursos altos de tipo verbal, lógico y de gestión de memoria.
		Versatilidad restringida. Generalmente se les da bien el aprendizaje escolar, pero empeoran cuando se les exige ser creativos.
		Organización de la información en memoria. Acceden fácilmente a la información en memoria gracias a su capacidad de estructuración lógica.
		Motivación orientada a los contenidos. Necesidad de adquirir mucha información. Aprenden con rapidez y recuerdan con facilidad datos. Muestran curiosidad por temas muy diversos.
	Artístico	Predominio de las imágenes sobre las palabras.
		Prefiere los problemas que tengan múltiples soluciones a los de respuesta única.
		Organización mucho menos sistemática y conexión de informaciones sin lógica aparente.

Sus características generales son (a) muestran una gran sensibilidad al contexto, manifestando su potencialidad en aquellas situaciones y tareas próximas al área en que poseen la capacidad alta y (b) alcanzan niveles de motivación muy condicionados por el tipo de talento que poseen, ya que son muy altos en ámbito que dominan y bajos en el resto. En la tabla 37 puede consultarse con detalle sus características.

Hasta aquí se han visto las principales características de los superdotados y talentosos. Es imprescindible conocerlas con el fin de poder intervenir adecuadamente con este colectivo, como se verá en el siguiente punto.

Tabla 37. Características de los talentos simples según Castelló (1999).

Talento Simple	Creativo	Alta capacidad en razonamiento creativo. Adopta posiciones diferentes y cambios en los puntos de vista. Fluidez, flexibilidad y originalidad en las respuestas. Si la respuesta es adecuada, no suelen aparecer problemas de socialización. Pueden mostrarse críticos con las actividades repetitivas y rutinarias y con la exigencia uniforme de respuestas.
	Social	Muestran empatía hacia los demás con facilidad. Participan espontáneamente, con satisfacción y éxito en situaciones de interacción social, prefiriendo el trabajo en grupo. Rendimiento escolar aceptable, facilitado por su implicación en las actividades escolares.
	Lógico	Alta capacidad en razonamiento lógico, tanto inductivo como deductivo. Capacidad para el manejo de relaciones abstractas. Pensamiento convergente. Prefieren las situaciones estructuradas y bien planificadas. Resultados escolares más discretos en áreas con mayor influencia verbal.
	Matemático	Elevados recursos en el manejo de informaciones cuantitativas y numéricas, y para la solución de problemas. No es infrecuente que el uso de otros recursos (verbales, figurativos, emocionales) sean infrutilizados en beneficio de lo cuantitativo. Alto rendimiento escolar en su campo, siendo discretos en otros con mayor influencia verbal.
	Verbal	Muy alta capacidad para tratar con la información verbal. No suelen tener problemas en la interacción social. Es muy frecuente el buen rendimiento escolar debido a la influencia de lo verbal en las diversas áreas de estudio. Sus habilidades lingüísticas facilitan el éxito en las situaciones de evaluación, pudiendo tener problemas en áreas concretas.

6.5 Intervención educativa con niños de altas capacidades.

La intervención educativa con este alumnado se ha organizado tradicionalmente en tres medidas: aceleración, enriquecimiento y agrupamiento. A lo largo de las siguientes páginas se explicará brevemente en qué consiste cada una de ellas.

6.5.1 Aceleración o flexibilización curricular.

Esta medida consiste en avanzar al alumno uno o varios cursos por encima de su edad cronológica, lo que permite colocarle (al menos en teoría) en un curso adecuado a su

nivel curricular. Además, permite situarle en una clase en la que los contenidos sí constituyen un reto intelectual para él, favoreciendo la motivación por el aprendizaje y eliminando el aburrimiento que suele aquejar a estos niños en sus clases ordinarias. Múltiples estudios han apoyado la adecuación de esta medida para este colectivo (por ejemplo, Feldhusen, 1998). Además, resulta muy económico para el sistema educativo. Sin embargo, existe el riesgo de desajuste emocional con sus nuevos compañeros, riesgo que queda minimizado si se realiza una correcta y completa evaluación psicopedagógica del alumno, antes de tomar la decisión de su aceleración.

Dentro de esa opción existen variaciones, como son: la admisión precoz en el sistema educativo, aceleración en clase especial, dentro de la clase ordinaria, programas concentrados o el mentorado (Granado, 2005).

6.5.2 Enriquecimiento.

Es un método que pretende ampliar el currículo. El objetivo es proporcionar al alumno oportunidades de aprendizaje a un ritmo más rápido y sobre algunos tópicos específicos del currículo. Puede tener lugar dentro del aula ordinaria o en un grupo aparte. Puede entenderse en tres modalidades: (a) orientado al contenido, la cual consiste en tomar una o más áreas del currículo ordinario y desarrollarlas en mayor complejidad y profundidad; (b) orientado al proceso, en el que su finalidad es desarrollar habilidades de pensamiento de alto nivel y (c) orientado al producto, en el que su objeto es capacitar a los estudiantes para elaborar productos reales y con impacto en las audiencias adecuadas.

6.5.3 Agrupamiento.

Suponen la separación del alumno superdotado en clases especiales o escuelas. La primera tiene la ventaja de que sus integrantes pueden asistir a ella de modo parcial,

permaneciendo en la clase regular el tiempo restante. El profesorado encargado de estos alumnos ha recibido formación específica para esta tarea, lo que puede ayudar (junto a unos programas adecuados a su ritmo) a aprovechar mucho más sus capacidades. Por otra parte, se les ofrece la oportunidad de relacionarse con personas similares en capacidades e intereses (Cajilde y Porto, 2002, en Granado, 2005). Para algunos tipos de talento, puede ser una medida muy interesante (por ejemplo, para talentos musicales o artísticos).

6.6 Síntesis.

A la vista de lo expuesto en este capítulo, es necesario sin duda resaltar la enorme heterogeneidad que caracteriza a este colectivo. Ya desde los primeros momentos de su estudio, las diferentes visiones que surgieron así lo indicaban (Terman, 1921; Stedman, 1924; Hollingworth, 1928).

En segundo lugar, se han constatado las diferencias existentes entre las definiciones que sobre este colectivo se han ido ofreciendo a lo largo de las últimas décadas, organizadas en tres perspectivas diferentes. Muy importante ha sido la constatación de diferentes formas dentro de la excepcionalidad, surgiendo así definiciones diferenciales para superdotación (Guilford, 1986; Sternberg, 1994) y talento (Gagné, 2009).

En tercer lugar, se han incluido las principales teorías y modelos explicativos en este campo, organizados en cuatro grandes grupos: modelos basados en capacidades, orientados al rendimiento, modelos cognitivos y aquellos definidos como psicosociales/socioculturales. Algunos de ellos han sido los propuestos por Gardner (2001), Sternberg (1993), Renzulli (1978) o Gagné (2009).

Seguidamente, se han señalado algunas características de este colectivo sobre las cuales existe bastante consenso, atendiendo a la clasificación aportada por Castello (1996).

Finalmente, y en estrecha relación con lo anterior, aparecen diversas medidas de atención educativa a este colectivo. La idoneidad de una u otra medida dependerá en gran medida de variables personales, sociales y familiares de cada caso en concreto, junto a otras de naturaleza más material como la existencia de recursos suficientes.

SEGUNDA PARTE

ESTUDIO EMPÍRICO

Introducción

En la revisión de la literatura científica sobre el concepto de sensatez se ha podido constatar que, por diversas razones como por ejemplo la complejidad de acceder a una definición operativa del mismo, son pocos los estudios en los que este concepto es tomado en consideración. En este contexto, Palazuelo, Elices y Del Caño (2007) estudiando la necesidad de ampliar la intervención educativa con los estudiantes superdotados a otros ámbitos más allá del estímulo de sus capacidades cognitivas o la profundización en la adquisición de conocimientos declarativos, proponen incluir en su programa SICO para alumnos de altas capacidades la promoción de la conducta sensata. Con tal objetivo avanzan una propuesta de modelo explicativo de la actuación sensata en el que contemplan cuatro componentes: capacidad de Autocontrol, Tolerancia, Altruismo y Sentido Positivo de la vida.

En los capítulos precedentes se ha realizado una revisión de los conocimientos científicos sobre todos y cada uno de estos componentes con la finalidad de que sirvieran de guía al objeto de estudio de este trabajo. Se propone que “es posible avanzar en la concreción del constructo sensatez desde las aproximaciones precedentes, establecer su relación con la inteligencia y construir instrumentos para su evaluación que sean útiles como fuente de información previa para el diseño de propuestas de intervención en el ámbito educativo y para la evaluación de su eficacia”.

1. OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y VARIABLES IDENTIFICADAS

1.1 Objetivos.

El presente trabajo tiene como *objetivo general* comprobar la validez del modelo teórico establecido por Palazuelo et al (2007) sobre la sensatez, y basándose en dicho modelo elaborar instrumentos para la evaluación de dicho constructo.

Los objetivos específicos que podemos identificar son los siguientes:

1. Establecer las posibles relaciones existentes entre el modelo teórico de Palazuelo et al (2007) con las Fortalezas Personales identificadas por Peterson y Seligman (2004).
2. Elaborar y aplicar sendas pruebas para evaluar la sensatez.
3. Determinar posibles relaciones entre la sensatez y el rendimiento académico.
4. Detectar diferencias respecto a la sensatez atendiendo a las variables género y nivel educativo.
5. Establecer posibles relaciones entre sensatez y alta capacidad intelectual.

1.2 Hipótesis.

Para dar respuesta a estos objetivos, entre las diversas hipótesis que podrán guiar este trabajo, se han seleccionado las siguientes:

1. La prueba de Evaluación de la Sensatez (en adelante, PRESEN) y el cuestionario de evaluación del Autocontrol, Tolerancia, Altruismo y Sentido Positivo (en adelante, ATASp) son pruebas válidas para evaluar sensatez y ofrecen apoyo al modelo teórico de partida.

2. El modelo de sensatez de Palazuelo et al (2007) está relacionado con el modelo de Fortalezas Personales de Peterson y Seligman (2004).
3. Los alumnos con mayor rendimiento académico obtendrán mayores puntuaciones en sensatez general y en cada uno de sus componentes.
4. Las puntuaciones conseguidas en sensatez general y en cada uno de sus componentes están relacionadas de forma directa con la edad.
5. Los participantes de género femenino obtendrán puntuaciones más elevadas en sensatez y en cada uno de sus componentes, si las comparamos con sus compañeros del género masculino.
6. Aquellos sujetos pertenecientes al grupo de alumnos de alta capacidad intelectual presentarán un alto nivel en sensatez en comparación con el resto de sujetos.

1.3 Variables: clases y significados.

Las variables de este estudio pueden organizarse según su naturaleza. De este modo, podemos clasificarlas en dos grandes grupos: de tipo cuantitativo y de tipo cualitativo, como puede verse en la tabla 38.

Tabla 38. *Clasificación de las variables del estudio según su naturaleza.*

Cuantitativas	Discretas	Número de razones justificativas
	Continuas	Cociente Intelectual
		Autocontrol
		Tolerancia
		Altruismo
		Sentido positivo
		Sensatez
Cualitativas	Nominal	Género
		Rendimiento académico (no alto/alto)
		Agrupación según CI (no alto/alto/muy alto)
		Alta capacidad intelectual
	Ordinal	Nivel educativo
		Ciclo de primaria

Definición operativa de cada una de las variables implicadas en este estudio.

Debido a que el significado de los constructos de referencia es más amplio que las variables estudiadas, es preciso definir de manera operativa cada una de ellas.

- *Variables Cuantitativas Discretas:*
 - Número de razones justificativas: referida al PRESEN, indicaría el número de razones que el sujeto aporta para justificar la respuesta escogida.
- *Variables Cuantitativas Continuas:*
 - Cociente Intelectual: CI del sujeto, medido a través de la prueba BADyG E2 o E3, dependiendo de la edad del mismo.
 - Autocontrol: Puntuación obtenida en las pruebas PRESEN y ATASp.
 - Tolerancia: Puntuación obtenida en las pruebas PRESEN y ATASp.
 - Altruismo: Puntuación obtenida en las pruebas PRESEN y ATASp.
 - Sentido positivo: Puntuación obtenida en las pruebas PRESEN y ATASp.

- Sensatez: Puntuación obtenida en las pruebas PRESEN y ATASp.
- *Variables Cualitativas Nominales:*
 - Género: Género del sujeto, masculino o femenino.
 - Rendimiento académico (no alto/alto): Indicaría si el rendimiento académico del sujeto se considera no alto o alto, dependiendo de si cumple o no alguna de estas circunstancias:
 - Ser designado por sus tutores como alumno de alto rendimiento.
 - Obtener una media de 25 o superior sumando las notas obtenidas en las áreas de Lengua, Matemáticas, Conocimiento del Medio, Educación Artística, Educación Física e Inglés, teniendo en cuenta que las calificaciones cualitativas: Insuficiente, Suficiente, Bien, Notable y Sobresaliente se les adjudican 1, 2, 3, 4 y 5 puntos respectivamente.
 - Formar parte de un programa de enriquecimiento extracurricular.
 - Agrupación según CI (no alto/alto/muy alto): Hace referencia a si el CI del sujeto está por debajo de 120 (CI no alto), por encima de dicha cifra (CI alto) o si el sujeto pertenece al grupo de altas capacidades (CI muy alto).
 - Alta capacidad intelectual: la pertenencia o no al grupo de altas capacidades estará determinado por la existencia o no de un informe psicopedagógico al respecto.
- *Variables Cualitativas Ordinales:*
 - Nivel educativo: Curso en el que está escolarizado el sujeto, pudiendo ser tercero, cuarto, quinto o sexto de Educación Primaria.

- Ciclo de primaria: Indica el ciclo educativo en el que se encuentra matriculado el alumno, pudiendo ser segundo (el cual comprende los niveles tercero y cuarto) o tercer ciclo de Educación Primaria (incluyendo los niveles quinto y sexto).

2. MÉTODO

2.1 Participantes.

La muestra con la que se ha trabajado en este estudio ha sido la siguiente:

- 264 alumnos universitarios.
- 490 alumnos de Educación Primaria.

Los participantes universitarios cursaban estudios del Grado de Educación Primaria, que prepara a los futuros profesores de este nivel educativo.

Los 490 alumnos y alumnas de Primaria estudiaban en 11 centros educativos de dos provincias de Castilla y León, situados tanto en un entorno rural como urbano. Estaban escolarizados en segundo y tercer ciclo de Educación Primaria (tercero, cuarto, quinto y sexto cursos de Primaria, con edades comprendidas entre los 8 y 12 años).

En la muestra participaron también 21 alumnos y alumnas de altas capacidades que asistían al Programa de Enriquecimiento Extracurricular SICO, que se imparte en Valladolid capital.

En la tabla 39 puede observarse el número de alumnos de cada Centro que participó, su porcentaje respecto al total del estudio, así como su provincia y el tipo de medio en el que se encuentran.

Tabla 39. Distribución por Centros de los participantes en la validación de la prueba PRESEN.

Centro	Porcentaje.	Provincia	Medio.
1	20.8%	Ávila	Rural
2	12.9%	Ávila	Rural
3	5.3%	Ávila	Rural
4	4.3%	Ávila	Rural
5	4.5%	Ávila	Rural
6	9.4%	Ávila	Rural
7	3.9%	Ávila	Rural
8	6.7%	Valladolid	Urbano
9	10%	Valladolid	Urbano
10	10.6%	Valladolid	Urbano
11	7.3%	Valladolid	Urbano
SICO	4.3%	Valladolid	Urbano

En la figura 8 puede observarse la distribución de cada nivel educativo en cada género.

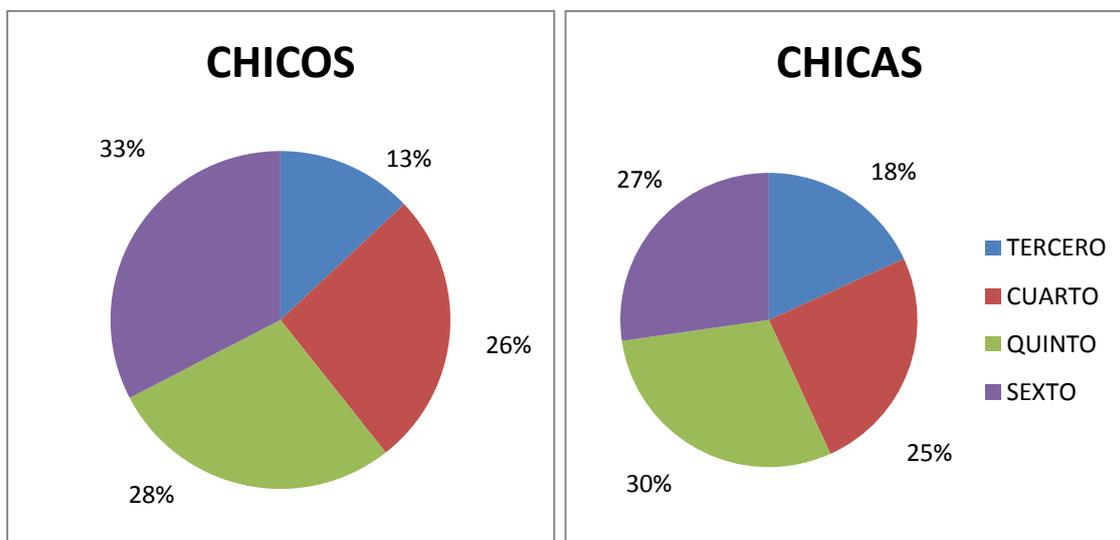


Figura 8. Distribución por géneros de la muestra según nivel educativo. El 47.7% de la muestra está formado por chicas, correspondiendo el 52.3% a los chicos.

Para facilitar el posterior análisis de los datos, los participantes se organizaron en ciclos. El 41.2% de la muestra pertenecía al segundo ciclo, estando el 58.8% restante incluido en el tercer ciclo.

Los estudiantes universitarios participaron en la toma de datos en la versión inicial de PRESEN y ATASp, así como en el Cuestionario sobre relación entre Fortalezas Personales y Sensatez (en adelante, FORPES). Todos los participantes de Primaria realizaron la prueba PRESEN. En la versión definitiva del ATASp, se contó también con la participación de un grupo de sujetos seleccionados al azar a partir de la muestra primitiva de la prueba PRESEN, distribuidos por géneros y niveles como puede apreciarse en la figura 9:

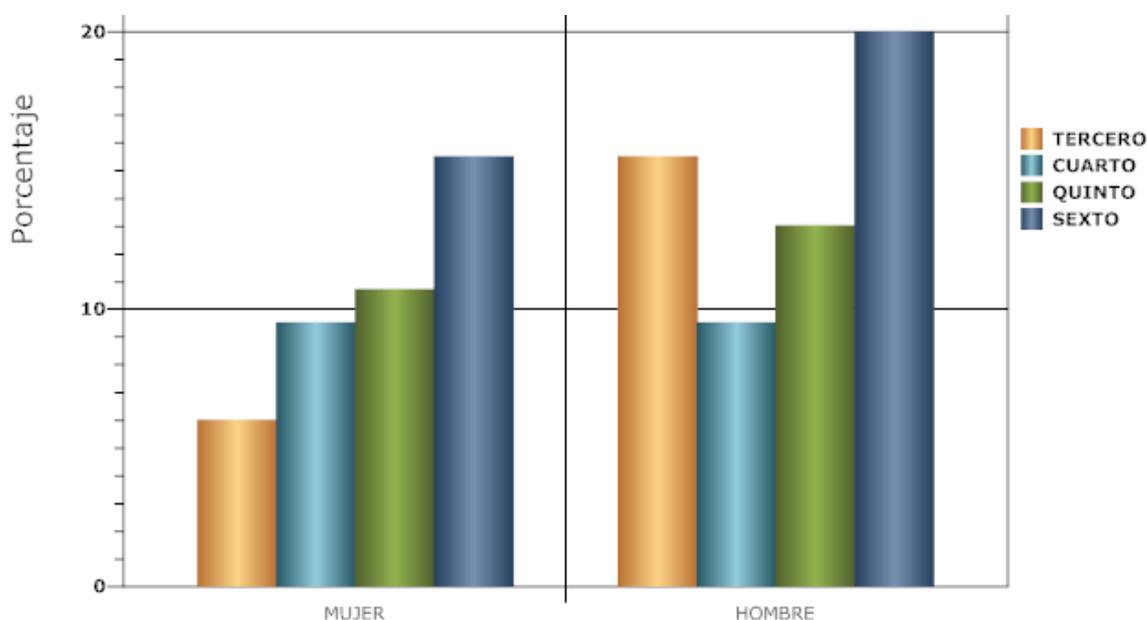


Figura 9. Distribución por géneros y niveles educativos de la muestra utilizada para la versión definitiva del ATASp.

2.2 Instrumentos de medida y modelo de evaluación.

En la presente investigación se han utilizado cuatro instrumentos. Uno de ellos era una batería de aptitudes diferenciales y generales, y los otros tres han sido confeccionados explícitamente para esta investigación para los que se pretende demostrar su adecuada utilidad. Estos instrumentos eran: La Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales en adelante, BADyG (Yuste, 1998) en sus versiones E2 y E3 para la toma de datos sobre

Aptitudes e Inteligencia General, la prueba PRESEN, el cuestionario ATASp y el cuestionario FORPES. La toma de datos se realizó en los cursos académicos 2008/2009 y 2010/2011.

2.2.1 Pruebas ya experimentadas presentes en el mercado.

BADyG E2 y E3.

Las escalas BADyG E2 y E3 se componen de nueve pruebas que intentan valorar aptitudes de tipo verbal, matemática, espacial, gestión de la memoria a corto y medio plazo, así como atención y discriminación perceptiva. Pueden aplicarse tanto de forma individual como colectiva. Los factores evaluados por el BADyG E2 y E3 son a) Inteligencia General (CI), b) Razonamiento Lógico, c) Factor Verbal, d) Factor Numérico y e) Factor Espacial.

La batería BADyG E2 está dirigida a niños de tercero y cuarto de Primaria (segundo ciclo). Su tiempo de aplicación si se desean aplicar en su totalidad es aproximadamente de dos horas, en dos sesiones. Como se ha indicado anteriormente, esta prueba evalúa cinco factores a través de las pruebas que pueden verse en la tabla 40.

Tabla 40. Relación de pruebas que componen el BADyG E2.

Pruebas que componen el BADyG E2	Pruebas básicas	Relaciones analógicas.
		Problemas numéricos.
		Matrices lógicas.
		Completar oraciones.
		Cálculo numérico.
		Figuras giradas.
	Pruebas complementarias	Memoria auditiva.
		Memoria visual.
		Discriminación de diferencias.

En lo que respecta a la fiabilidad en la versión E2 todas las subescalas presentan como mínimo .76, con fiabilidad general de .95.

Por otra parte, la batería BADyG E3 está dirigida a niños de quinto y sexto de Primaria, y primero de la ESO. Su tiempo de aplicación, si se desean realizar todas las pruebas, sería aproximadamente de dos horas, divididas en dos sesiones. Incluye 288 ítems, en nueve pruebas (ver tabla 41). La inteligencia general se obtiene de la suma de las seis subpruebas básicas. A partir de ella se puede obtener un CI. Además, también puede hallarse el razonamiento lógico, fruto de la suma de las tres primeras subpruebas. Al igual que el E2, el BADyG E3 evalúa cinco factores.

Tabla 41. *Relación de pruebas que componen el BADyG E3.*

Pruebas que componen el BADyG E3	Pruebas básicas	Analogías verbales.
		Series numéricas.
		Matrices lógicas.
		Completar oraciones.
		Problemas numéricos.
		Encajar figuras.
	Pruebas complementarias	Memoria auditiva.
		Memoria visual.
		Discriminación de diferencias.

Respecto a su fiabilidad general y de cada una de sus subescalas ninguna presenta valores por debajo de .75.

A continuación se incluye una breve explicación de las diferentes pruebas que componen el BADyG, en las dos versiones utilizadas.

- La prueba denominada *Relaciones analógicas o analogías verbales* evalúa la aptitud para establecer relaciones analógicas, incluyendo la comprensión de los conceptos incluidos.

- Respecto a la denominada *Problemas numérico-verbales* hace referencia a la aptitud para comprender y resolver problemas numéricos si bien también incluiría la rapidez en los cálculos.
- La prueba llamada *Matrices lógicas o de figuras* evalúa la aptitud para relacionar figuras geométricas ordenadas haciendo referencia a la lógica.
- *Series numéricas* permite evaluar la aptitud para detectar relaciones en series lógicas. En ella se requiere determinar una ley o período de repetición.
- *Completar oraciones* pretende evaluar la comprensión de conceptos en una oración que se debe completar para que tenga sentido, valorando así el nivel de información de la persona que contesta.
- *Encajar figuras* evalúa la habilidad para completar mentalmente, encajando unas figuras que se han de girar hasta alcanzar una adecuada posición.
- En línea con la anterior, la prueba *Figuras giradas* evalúa la habilidad para girar figuras en un espacio bidimensional y establecer su igualdad y diferencia.
- *Memoria auditiva* se evalúa a través del relato de un texto y sobre esta narración se le hace un número amplio de preguntas al sujeto.
- *Memoria visual* nos permite evaluar la discriminación visual ortográfica de palabras que dependerá de la capacidad de retención a largo plazo, así como de lo familiar que les resulten al individuo.
- La última prueba es *Discriminación de diferencias* y evalúa rapidez en discriminación visual de dibujos para encontrar pequeñas diferencias.

Algunas de las razones que apoyan la utilización de este instrumento son (a) permite su aplicación de forma tanto individual como colectiva, (b) los ítems son cercanos a lo que están acostumbrados los alumnos en su día a día escolar, (c) permite obtener tanto puntuaciones parciales como globales, (d) la influencia del evaluador es mínima y (e) al contrario que otras, se trata de una prueba elaborada y baremada en nuestro país.

2.2.2 Pruebas elaboradas para este trabajo.

PRESEN

Partiendo como se ha indicado anteriormente de la investigación realizada en 2007 por Palazuelo et al. (2007) y en estrecha colaboración con dichos autores, se elaboraron una serie de ítems con los que se pretendía evaluar la sensatez a través de sus componentes: Autocontrol, Tolerancia, Altruismo y Sentido Positivo. Permitiría valorar si resulta necesario potenciar dicho constructo y posteriormente comprobar la eficacia de dicha intervención. Surgió así la Prueba para la Evaluación de la Sensatez (PRESEN).

El **proceso** seguido en el **diseño y validación de la prueba** abarcó varias fases.

Primera fase: versión experimental inicial.

Se partió de un primer boceto en forma de prueba escrita, con un tiempo de aplicación de 60 minutos aproximadamente. Las instrucciones para su realización (Anexo 1) eran leídas en voz alta por el experimentador. Esta primera versión experimental (Anexo 1) estaba compuesta por 23 “actividades”, las cuales se organizaron en cuatro partes:

- 1. Toma de decisiones:** Se planteaba a los sujetos una serie de dilemas (8 en total, dos por cada uno de los componentes que el modelo asigna a la sensatez) en forma de una breve historia en la que debían aconsejar con sensatez a un niño. Se les proponían cuatro alternativas y una opción libre, para poder escribir otra

respuesta alternativa que consideraran mejor. En todos los casos debían argumentar su elección.

2. *Qué entiendo por...:* Con el fin de averiguar cuál era el concepto que tenía el sujeto sobre el Autocontrol, la Tolerancia, el Altruismo y el Sentido Positivo debían seleccionar, entre 10 posibilidades, las cuatro que consideraran más relacionadas con cada uno de dichos componentes.

3. *¿Qué quiere decir?:* en este apartado se invitaba a interpretar diez frases célebres relacionadas con los distintos componentes, eligiendo entre tres posibles alternativas. Posteriormente debían ofrecer razones que apoyaran su elección.

4. *El cómic:* Debían elegir, entre cuatro posibilidades, cuál de ellas les parecía que reflejaba un final más sensato para la historia, y razonar su respuesta.

Para la parte tercera (¿qué quiere decir?) se estableció un banco de 68 ítems con frases y proverbios célebres que fue sometido al examen de cinco expertos (Anexo 1). Sus aportaciones fueron tenidas en cuenta para la selección de las diez cuestiones que, repartidas entre los cuatro componentes teóricos, iban a formar parte de la prueba.

En las dos primeras partes se evaluaban los cuatro componentes de la sensatez; en la tercera, se incluía además la sensatez en sí y en la última se evaluaba de forma global.

Para su corrección, se incluían unas instrucciones precisas por cada apartado que pueden resumirse como sigue (pueden consultarse íntegramente en el Anexo1):

- Respecto a la primera parte (*Toma de decisiones*), se puntuaban aquellas respuestas que en líneas generales mostraran los cuatro componentes de la sensatez que hemos identificado anteriormente, si bien cada historia se

centraba en uno en concreto. Se asignaban tres puntos a la opción más sensata y uno a la segunda mejor. En el caso singular en que el alumno hubiera elegido la opción E (“otra decisión”), sería el evaluador el que decidiría si la respuesta se asemejaba a la opción más sensata, a la segunda o no merecía puntuación en absoluto. Además, se calificaba cada una de las argumentaciones ofrecidas con tres, uno o cero puntos, según su nivel de sensatez.

- En la segunda parte, (*Qué entiendo por*), entre las 10 posibles respuestas, existían dos con una puntuación de tres puntos, dos de uno y el resto restaban un punto a la calificación de esta parte.
- En el apartado *¿Qué quiere decir?*, se ofrecían tres puntos a la respuesta más sensata, recibiendo el resto cero. Las argumentaciones ofrecidas obtenían una puntuación de acuerdo a los mismos criterios que en la primera parte.
- Por último, en la cuarta parte (*El cómic*), el alumno obtenía tres puntos o uno según la opción elegida; además, el sujeto recibía puntuación extra por las argumentaciones, de igual manera que en las partes uno y tres.

Antes de aplicar la prueba a la muestra de Primaria, se solicitó a estudiantes de la Facultad de Educación y Trabajo Social que la realizasen, incluyendo una pregunta adicional: *¿Qué respuestas crees que elegirían unos alumnos de Primaria?* Se pretendía con ello tener más información sobre la prueba en sí y sobre la adecuación de los criterios de valoración de las respuestas. En los resultados se pudo comprobar que el criterio de los futuros maestros era muy similar al seguido en la elaboración de la prueba (Anexo 1).

En lo referente a su fiabilidad, esta primera versión experimental obtuvo un resultado, medido con el alfa de Cronbach, de .770. En la tabla 42 puede observarse la correlación entre cada elemento y el total, así como el valor de fiabilidad si ese elemento se

eliminara de la prueba. Además, se valoró también la fiabilidad de cada una de las subescalas, correspondientes a cada uno de los componentes, con los resultados que aparecen en la tabla 43. Algunas actividades (21, 22, 23) no estaban inicialmente incluidas dentro de ninguna de las subescalas, sino que se refieren a la sensatez en general.

Tabla 42. Valores de correlación elemento – total fiabilidad si se elimina de la prueba PRESEN (versión inicial).

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
DILEM1PUNT	61,51	316,788	,157	,104	,770
DILEM2PUNT	62,00	309,026	,315	,180	,763
DILEM3PUNT	62,12	314,684	,160	,140	,770
DILEM4PUNT	61,06	310,799	,334	,206	,763
DILEM5PUNT	62,64	314,553	,104	,113	,775
DILEM6PUNT	62,16	311,645	,253	,141	,766
DILEM7PUNT	61,49	302,552	,494	,331	,756
DILEM8PUNT	61,89	304,429	,409	,271	,759
Puntuación Autocontrol parte 2	59,26	263,551	,464	,273	,752
Puntuación Tolerancia parte 2	60,37	250,876	,474	,325	,755
Puntuación Altruismo parte 2	59,67	276,445	,414	,267	,756
Puntuación Sentido Positivo parte 2	59,87	274,575	,495	,319	,748
FRASE1PUNT	62,97	309,989	,243	,136	,766
FRASE2PUNT	62,27	301,562	,441	,265	,757
FRASE3PUNT	62,75	333,130	-,159	,189	,786
FRASE4PUNT	61,99	309,918	,307	,230	,763
FRASE5PUNT	62,58	312,960	,193	,165	,769
FRASE6PUNT	62,19	303,361	,426	,314	,758
FRASE7PUNT	61,90	303,440	,412	,270	,758
FRASE8PUNT	62,19	298,067	,511	,355	,753
FRASE9PUNT	61,78	307,413	,397	,261	,760
FRASE10PUNT	62,12	301,652	,461	,285	,756
Puntuación cómic	62,67	305,725	,266	,115	,765

Tabla 43. Índices iniciales de fiabilidad de cada subescala del PRESEN.

Subescalas	Ítems que la conforman	Índice de fiabilidad
Autocontrol	1, 2, 9, 13, 14	.403
Tolerancia	3,4, 10,15,16	.166
Altruismo	5,6,11,17,18	.584
Sentido Positivo	7,8,12,19,20	.652

Con el objetivo de determinar la estructura factorial subyacente, se realizó un análisis factorial, lo que a su vez permitiría verificar el grado de acuerdo con el modelo teórico adoptado. En primer lugar se efectuó la medida de adecuación muestra de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), la cual arrojó un resultado de .843. Dicho valor indica que se puede realizar el análisis factorial. Por otra parte la prueba de esfericidad de Bartlett contrasta la hipótesis de igualdad de la matriz de correlaciones y la matriz identidad. El valor de significatividad encontrado (.000) nos indica que es pertinente la realización del análisis factorial.

El método utilizado en todos los análisis factoriales realizados fue el de componentes principales, junto con el método de rotación Oblimin directo, ya que de esta manera se ponía de manifiesto las posibles relaciones entre los factores, lo que ayudaría a la justificación del modelo teórico adoptado.

El análisis factorial arrojó seis factores, con una varianza explicada del 51.251%. Quedan definidos como puede verse en la tabla 44, en la que se incluyen los ítems que saturan por encima de 0.3.

Tabla 44. *Factores obtenidos en el primer análisis factorial de la prueba PRESEN, ítems que saturan en cada uno y definición del mismo.*

Factor	Ítems que saturan	Definición del factor
1	8, 14, 18, 19, 20, 22	Sentido Positivo
2	15, 16, 17, 21	Tolerancia
3	3, 13	Autocontrol, tolerancia
4	1, 2, 4, 7, 8	Autocontrol
5	7, 9, 10, 11, 12, 15, 21,	Parte 2
6	4, 5, 6, 23	Altruismo

Asimismo, en la tabla 45 puede observarse con detalle el porcentaje de varianza explicada por cada factor.

Tabla 45. Porcentaje de varianza explicada por cada factor del primer análisis factorial de la prueba PRESEN.

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación(a)
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total
1	4,739	22,103	22,103	4,739	22,103	22,103	3,472
2	1,609	7,299	29,402	1,609	7,299	29,402	1,784
3	1,408	6,423	35,825	1,408	6,423	35,825	1,613
4	1,211	5,566	41,391	1,211	5,566	41,391	1,995
5	1,090	5,039	46,430	1,090	5,039	46,430	3,068
6	1,040	4,821	51,251	1,040	4,821	51,251	1,693
7	,990	4,133	55,384				
8	,948	3,953	59,337				
9	,928	3,867	63,204				
10	,882	3,663	66,867				
11	,830	3,439	70,306				
12	,815	3,374	73,680				
13	,755	3,113	76,793				
14	,723	2,973	79,766				
15	,687	2,818	82,584				
16	,654	2,674	85,258				
17	,624	2,541	87,799				
18	,603	2,450	90,249				
19	,560	2,264	92,513				
20	,507	2,033	94,546				
21	,482	1,927	96,473				
22	,461	1,835	98,308				
23	,455	1,692	100,000				

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Por otra parte, en la tabla 46 puede consultarse con detalle el grado de saturación de cada ítem en cada uno de los factores identificados. Se muestran únicamente aquellos valores situados por encima de 0.3.

Tabla 46. Factores obtenidos en el primer análisis factorial del PRESEN e ítems que saturan por encima de 0.3 en cada uno.

	Componente					
	1	2	3	4	5	6
FRASE6PUNT	,785					
FRASE2PUNT	,590					
FRASE8PUNT	,582					
FRASE7PUNT	,558					
FRASE10PUNT	,520					
FRASE5PUNT		,679				
FRASE3PUNT		,624			<u>-,327</u>	
FRASE4PUNT		,612				
FRASE9PUNT		,488			<u>,355</u>	
FRASE1PUNT			,728			
DILEM3PUNT			,712			
DILEM1PUNT				-,733		
DILEM2PUNT				-,509		
DILEM4PUNT				-,453		<u>,451</u>
DILEM8PUNT	<u>,324</u>			-,399		
DILEM7PUNT				-,385	<u>,337</u>	
Puntuación Altruismo parte 2					,642	
Puntuación Autocontrol parte 2					,635	
Puntuación Tolerancia parte 2					,632	
Puntuación Sentido Positivo parte 2					,520	
DILEM6PUNT						,647
DILEM5PUNT						,615
Puntuación cómic						,438

Segunda fase: elaboración de la versión final.

Ante los resultados de fiabilidad y del número de factores obtenidos, así como sus características (en cada uno saturaban diferentes variables pertenecientes inicialmente a otras escalas), se decidió depurar la prueba, eliminando la parte *Qué entiendo por* ya que constituía un solo factor aislado del resto y correlacionaba de forma negativa con los demás. También se prescindió del ítem 23 (*El cómic*), a pesar de sus resultados, ya que debido al criterio de varios jueces se consideró una actividad poco clara que podía inducir a error a los sujetos.

Una vez eliminados dichos elementos, se realizaron de nuevo los análisis estadísticos. Se obtuvo una **fiabilidad** de .762 medida con el alfa de Cronbach. En la tabla 47 puede consultarse la correlación entre cada elemento y el total, así como el valor de fiabilidad si ese elemento se eliminara de la prueba. En la tabla 48 se resumen los resultados por escalas.

Tabla 47. Valores de correlación elemento – total fiabilidad si se elimina de la prueba PRESEN (versión final).

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
DILEM1PUNT	38,93	137,770	,183	,762
DILEM2PUNT	39,43	135,898	,243	,758
DILEM3PUNT	39,60	136,812	,167	,765
DILEM4PUNT	38,49	135,196	,319	,753
DILEM5PUNT	40,12	137,826	,079	,779
DILEM6PUNT	39,64	134,845	,274	,756
DILEM7PUNT	38,93	131,101	,432	,745
DILEM8PUNT	39,36	130,800	,394	,747
FRASE1PUNT	40,49	131,169	,326	,752
FRASE2PUNT	39,83	127,560	,454	,742
FRASE3PUNT	40,24	140,832	,050	,775
FRASE4PUNT	39,57	127,855	,480	,740
FRASE5PUNT	40,11	132,130	,295	,755
FRASE6PUNT	39,76	126,996	,494	,739
FRASE7PUNT	39,47	126,130	,502	,738
FRASE8PUNT	39,82	124,852	,529	,735
FRASE9PUNT	39,41	127,117	,522	,737
FRASE10PUNT	39,76	125,334	,532	,735

Tabla 48. Índices iniciales de fiabilidad de cada subescala del PRESEN (versión final).

Subescalas	Ítems	Índice de fiabilidad
Autocontrol	1, 2, 9, 10	.363
Tolerancia	3, 4, 11, 12	.220
Altruismo	5, 6, 13, 14	.218
Sentido Positivo	7, 8, 15, 16	.655

Dos ítems pertenecientes a la parte *¿Qué quiere decir?* no estaban encuadrados dentro de ninguna subescala, sino que por su naturaleza contribuían a la puntuación de sensatez total. Los resultados de fiabilidad eran bajos, a excepción de la subescala de sentido positivo. Una posible explicación podía encontrarse en el reducido número de ítems de cada una. Finalmente la prueba quedó reducida a 18 actividades, en dos partes: *Toma de decisiones* (8 actividades) y *¿Qué quiere decir?* (10 actividades).

Una vez realizados dichos cambios, **se determinó de nuevo la estructura factorial subyacente**, mostrando cuatro factores, con una varianza explicada del 51.594%, como puede verse en la tabla 49. En la tabla 50 se definen dichos factores, incluyendo los ítems que saturaban por encima de 0.3 en cada uno.

Tabla 49. *Porcentaje de varianza explicada por cada factor del segundo análisis factorial de la prueba PRESEN*

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación(a)
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total
1	4,211	25,096	25,096	4,211	25,096	25,096	3,867
2	1,708	10,791	35,887	1,708	10,791	35,887	2,105
3	1,240	8,190	44,077	1,240	8,190	44,077	1,656
4	1,119	7,517	51,594	1,119	7,517	51,594	1,645
5	,980	5,146	56,740				
6	,969	5,084	61,824				
7	,888	4,631	66,455				
8	,863	4,477	70,932				
9	,761	4,029	74,961				
10	,727	3,741	78,702				
11	,686	3,511	82,213				
12	,660	3,364	85,577				
13	,610	3,088	88,665				
14	,596	3,009	91,674				
15	,565	2,630	94,304				
16	,489	2,265	96,569				
17	,486	2,002	98,571				
18	,441	1,429	100,000				

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla 50. Factores obtenidos en el segundo análisis factorial de la prueba PRESEN, ítems que saturan en cada uno y definición del mismo.

Factor	Ítems que saturan	Definición del factor
1	8, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 18	Sentido Positivo
2	1, 2, 4, 7, 8	Autocontrol, sentido positivo
3	3, 5, 6, 9	Altruismo
4	11, 12, 13, 17	Tolerancia

En la tabla 51 puede observarse con detalle el grado de saturación de cada ítem en cada uno de los factores contemplados. Esta estructura factorial coincidía en gran medida con el modelo teórico de partida.

Tabla 51. Factores obtenidos en el segundo análisis factorial del PRESEN e ítems que saturan por encima de 0.3 en cada uno.

	Componente			
	1	2	3	4
FRASE8PUNT	,748			
FRASE7PUNT	,720			
FRASE6PUNT	,703			
FRASE10PUNT	,669			
FRASE2PUNT	,638			
FRASE4PUNT	,544			<u>-,409</u>
FRASE9PUNT	,536			<u>-,330</u>
DILEM1PUNT		,681		
DILEM4PUNT		,654		
DILEM7PUN		,478		
DILEM2PUNT		,472		
DILEM8PUNT	<u>,386</u>	,389		
DILEM5PUNT			,639	
DILEM3PUNT			,625	
FRASE1PUNT			,474	
DILEM6PUNT			,446	
FRASE3PUNT				-,771
FRASE5PUNT				-,565

Finalmente, se constató la existencia de un grado de correlación significativo entre las puntuaciones de cada uno de los componentes (ver tabla 52).

Tabla 52. Índices de correlación entre cada uno de los componentes de la sensatez (PRESEN).

		Autocontrol	Tolerancia	Altruismo	Sentido P.
Autocontrol	Correlación de Pearson	1			
	Sig. (bilateral)				
	N	347			
Tolerancia	Correlación de Pearson	,211(**)	1		
	Sig. (bilateral)	,000			
	N	346	346		
Altruismo	Correlación de Pearson	,235(**)	,266(**)	1	
	Sig. (bilateral)	,000	,000		
	N	346	346	346	
Sentido P.	Correlación de Pearson	,434(**)	,172(**)	,352(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	,001	,000	
	N	343	343	343	343

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Cuestionario ATASp (Autocontrol, Tolerancia, Altruismo, Sentido Positivo).

Este cuestionario pretendía ser una alternativa reducida del PRESEN. Basándose en la misma estructura teórica que el anterior, se componía inicialmente de 40 ítems (Anexo 2). La calificación se realizaba en una escala tipo Likert que iba desde el 1 (completamente de acuerdo) al 4 (nada de acuerdo). Para su posterior calificación y por la forma en la que estaban redactados, se recodificaron los ítems 1, 3, 5, 8, 11, 14, 15, 16, 17, 19, 23, 26, 31, 33, 34, 38 y 39, convirtiendo las puntuaciones de tal manera que el 1 sería un 4, el 2 un 3, el 3 un 2 y el 4 un 1. Todos ellos se organizaron inicialmente en cuatro subescalas de 10 ítems cada una, correspondiéndose con cada uno de los componentes de la sensatez.

Al igual que en el caso del PRESEN, con el ATASp se siguió un procedimiento de elaboración en varias fases:

Primera fase: Prueba piloto con estudiantes universitarios.

Se solicitó a los participantes que cumplimentaran la prueba y clasificasen cada ítem en una de las siguientes categorías: Autocontrol, Tolerancia, Altruismo, Sentido Positivo y Sensatez. Con los resultados, **se calculó la fiabilidad total** medida con el alfa de Cronbach, arrojando un resultado de .732. Puede observarse la correlación total-elemento en la tabla 53.

Tabla 53. Valores de correlación elemento – total fiabilidad si se elimina de ATASp (prueba piloto).

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Item 1 R	123,09	72,133	,194	,728
Item 3 R	122,84	72,406	,219	,727
Item 5 R	122,89	70,864	,319	,722
Item 8 R	122,93	73,989	,014	,739
Item 11 R	122,31	73,809	,136	,730
Item 14 R	123,02	70,389	,353	,720
Item 15 R	123,01	75,271	-,068	,742
Item 16 R	122,71	71,244	,331	,722
Item 17 R	123,13	71,550	,203	,728
Item 19 R	122,75	70,730	,370	,720
Item 23 R	123,37	74,680	-,026	,740
Item 26 R	122,78	73,568	,080	,733
Item 31 R	123,23	71,772	,183	,729
Item 33 R	122,82	70,160	,391	,719
Item 34 R	123,63	73,234	,091	,733
Item 38 R	123,48	71,300	,239	,726
Item 39 R	123,23	71,164	,210	,727
Item 2	122,84	72,604	,136	,731
Item 4	122,96	70,535	,311	,722
Item 6	123,21	69,722	,332	,720
Item 7	122,99	74,142	,023	,737
Item 9	123,18	72,904	,137	,731
Item 10	122,94	69,786	,385	,718
Item 12	122,99	72,117	,197	,728
Item 13	123,07	72,261	,200	,728
Item 18	122,73	70,087	,403	,718
Item 20	123,33	69,924	,302	,722
Item 21	123,10	71,329	,217	,727
Item 22	122,99	70,802	,286	,723
Item 24	123,85	72,007	,141	,732
Item 25	122,60	71,070	,355	,721
Item 27	123,92	70,160	,278	,723
Item 28	122,90	69,373	,412	,717
Item 29	122,68	72,009	,273	,725
Item 30	123,00	70,753	,350	,721
Item 32	123,10	71,929	,187	,728
Item 35	123,87	74,582	-,011	,738
Item 36	122,74	71,714	,244	,726
Item 37	122,91	70,578	,263	,724
Item 40	122,52	71,819	,271	,725

En la tabla 54 se incluye la distribución inicial de los ítems por cada subescala, así como su fiabilidad.

Tabla 54. *Subescalas y distribución inicial de los ítems del ATASp.*

Subescala	Ítems	Fiabilidad
Autocontrol	1, 6, 10, 13, 17, 22, 27, 31, 35, 39	.528
Tolerancia	2, 4, 8, 11, 14, 20, 25, 30, 33, 37	.522
Altruismo	5, 9, 16, 19, 21, 24, 28, 32, 36, 40	.560
Sentido positivo	3, 7, 12, 15, 18, 23, 26, 29, 34, 38	.269

En la tabla 55 se incluye la clasificación original de los ítems por cada subescala, así como la ofrecida por los sujetos participantes.

Tabla 55. *Clasificación de los ítems del ATASp, en contraste con la ofrecida por los participantes.*

Subescala	Clasificación original	Clasificación ofrecida por los participantes
Autocontrol	1, 6, 10, 13, 17, 22, 27, 31, 35, 39	1, 6, 10, 13, 17, 22, 27, 29 , 31, 32 , 35, 39
Tolerancia	2, 4, 8, 11, 14, 20, 25, 30, 33, 37	2, 4, 8, 11, 14, 16 , 18 , 20, 25, 30, 33, 37
Altruismo	5, 9, 16, 19, 21, 24, 28, 32, 36, 40	5, 9, 19, 21, 24, 28, 36, 40
Sentido positivo	3, 7, 12, 15, 18, 23, 26, 29, 34, 38	3, 7, 12, 15, 23, 26, 34, 38

Estos resultados eran altamente coincidentes con la clasificación previa que se había realizado por los autores de la prueba. Solo se diferenciaban en los ítems 16, 18, 29 y 32 (indicados en negrita). Esta clasificación ayudó a depurar la prueba. Por otra parte, el análisis de la estructura factorial no resultó satisfactorio.

Segunda fase: Reducción de ítems de la prueba.

Teniendo en cuenta los resultados anteriores, se vio la necesidad de resumir el número de ítems. Por ello se decidió depurar el cuestionario, eliminándose aquellos ítems que menos correlación tenían con el total y cuya supresión no afectaba significativamente a la fiabilidad. También se decidió reubicar el ítem 18 desde la escala de Sentido Positivo a Tolerancia. Se descartó cambiar de escala otros ítems en los que también existían discrepancias entre la clasificación original y la de los participantes (ítems 16, 29 y 32),

entre otras razones debido a que también habían sido clasificados en alto grado en su escala primitiva.

La fiabilidad medida con el alfa de Cronbach aumentó en todas las escalas, como puede verse en la tabla 56, situándose la fiabilidad total en .703. En la tabla 57 se incluye la correlación total-elemento.

Tabla 56. *Subescalas del ATASp, ítems que las integran y fiabilidad.*

Subescala	Ítems que la integran	Número de ítems	Fiabilidad
Autocontrol	1, 5, 6, 7, 13, 19	6	.541
Tolerancia	3, 8, 10, 11, 15, 17	6	.583
Altruismo	4, 9, 14, 20	4	.573
Sentido Positivo	2, 12, 16, 18	4	.533

Tabla 57. *Valores de correlación elemento – total fiabilidad si se elimina de ATASp (segunda fase).*

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Item 1 R	60,04	29,170	,277	,691
Item 2 R	59,80	30,358	,166	,700
Item 4 R	59,85	29,099	,307	,689
Item 9 R	59,71	28,908	,377	,684
Item 12 R	59,73	30,713	,082	,708
Item 16 R	60,59	30,133	,133	,705
Item 18 R	60,44	29,303	,230	,696
Item 19 R	60,18	28,453	,282	,691
Item 3	59,91	29,262	,246	,694
Item 5	60,16	28,102	,347	,684
Item 6	59,90	28,609	,345	,685
Item 7	60,03	29,748	,218	,697
Item 8	59,69	29,025	,329	,687
Item 10	60,29	28,611	,269	,693
Item 11	59,55	29,071	,372	,685
Item 13	60,88	28,758	,246	,695
Item 14	59,85	27,831	,441	,675
Item 15	59,96	29,182	,316	,688
Item 17	59,87	29,143	,215	,698
Item 20	59,48	29,466	,299	,690

La versión de la prueba contaba por lo tanto con 20 ítems, conservando la misma forma de respuesta (de 1 a 4). Debido a la forma en que estaban redactados, las respuestas de los ítems 1, 2, 4, 9, 12, 16, 18 y 19 fueron recodificados convirtiendo las puntuaciones de tal manera que el 1 sería un 4, el 2 un 3, el 3 un 2 y el 4 un 1.

Con el fin de determinar si su **estructura factorial** se ajustaba al modelo teórico de partida, se tomaron 4 factores, con un 50.818% de la varianza explicada. En la tabla 58 puede observarse el porcentaje de varianza explicada y en la 59 cómo ha sido definido cada factor.

Tabla 58. *Porcentaje de varianza explicada por cada factor del análisis factorial del ATASp (segunda fase).*

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación(a)
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total
1	3,258	18,789	18,789	3,258	18,789	18,789	2,450
2	2,242	13,708	32,497	2,242	13,708	32,497	2,180
3	1,522	9,610	42,107	1,522	9,610	42,107	2,098
4	1,342	8,711	50,818	1,342	8,711	50,818	2,278
5	1,199	5,397	56,215				
6	1,143	5,116	61,331				
7	1,067	4,737	66,068				
8	,953	4,165	70,233				
9	,920	3,998	74,231				
10	,848	3,741	77,972				
11	,760	3,299	81,271				
12	,730	3,052	84,323				
13	,644	2,720	87,043				
14	,605	2,526	89,569				
15	,599	2,396	91,965				
16	,538	2,089	94,054				
17	,502	2,012	96,066				
18	,404	1,478	97,544				
19	,387	1,336	98,880				
20	,336	1,120	100,000				

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla 59. Resultados del análisis factorial del cuestionario ATASp.

Factor	Ítems que lo integran	Definición del factor
1	4, 9, 13, 14, 15	Altruismo
2	2, 6, 11, 12, 16, 18	Sentido P.
3	1, 5, 6, 7, 16, 19	Autocontrol
4	3, 8, 10, 11, 16, 17, 20	Tolerancia

En la tabla 60 se encuentran aquellos que saturaban por encima de 0.3 en cada uno de los factores.

Tabla 60. Factores obtenidos en el segundo análisis factorial del ATASp e ítems que saturan por encima de 0.3 en cada uno.

	Componente			
	1	2	3	4
Ítem 14	,703			
Ítem 9	,620			
Ítem 4	,609			
Ítem 15	,536			
Ítem 13	,474			
Ítem 2		,691		
Ítem 18		,627		
Ítem 11		,521		<u>,382</u>
Ítem 12		,516		
Ítem 6		,491	<u>-,482</u>	
Ítem 16		,426	<u>-,351</u>	<u>-,346</u>
Ítem 5			-,591	
Ítem 19			-,590	
Ítem 1			-,587	
Ítem 7			-,481	
Ítem 17				,766
Ítem 10				,652
Ítem 8				,483
Ítem 3				,380
Ítem 20				,366

Por ejemplo, uno de los ítems que pertenecían al factor 1 (definido como Altruismo) era el 4 “Ayudo a los demás sin esperar nada a cambio”. Algunos que

pertenecían al factor 2 (Sentido Positivo) eran el ítem 2: “Si fracaso, pienso que puedo aprender algo de mis errores y lo intento de nuevo” y el 6 “Cuando me equivoco en algo, lo abandono enseguida”. En el 3 (Autocontrol), puede citarse el ítem 1 “Soy capaz de esperar algo o a alguien durante bastante tiempo”, y por último en el factor 4 (Tolerancia) el ítem 3 “En una discusión, siempre son los demás los que están equivocados”. Nótese que en algunos casos (como en el ítem 6) su valoración se recodificó.

El análisis factorial efectuado muestra una estructura que ofrece un buen ajuste con el modelo teórico de partida.

Tercera fase: aplicación a una muestra de alumnos de Primaria.

Una vez realizados todos estos cambios, se seleccionó al azar una muestra de alumnos que habían realizado el PRESEN con anterioridad y se les aplicó el ATASp.

La fiabilidad total de la prueba, alcanzó un valor de alfa de Cronbach de .690. En la tabla 61 se incluye la fiabilidad por cada subescala.

Tabla 61. *Subescalas y distribución final de los ítems de la versión definitiva del ATASp.*

Subescala	Ítems	Número de ítems	Fiabilidad
Autocontrol	1, 5, 6, 12, 18	5	.316
Tolerancia	3, 7, 9, 10, 14, 16	6	.477
Altruismo	4, 8, 13, 19	4	.502
Sentido positivo	2, 11, 15, 17	4	.325

Igualmente, en la tabla 62 se muestra la correlación elemento – total y la fiabilidad del instrumento si se elimina cada ítem.

Tabla 62. Valores de correlación elemento – total fiabilidad si se elimina de ATASp (tercera fase).

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Item 1 R	59,75	57,395	,142	,689
Item 2 R	58,90	54,786	,413	,667
Item 4 R	58,96	55,673	,294	,676
Item 9 R	58,93	57,007	,257	,680
Item 12 R	58,75	57,298	,206	,683
Item 16 R	59,70	55,007	,236	,681
Item 18 R	59,20	59,585	-,020	,706
Item 19 R	59,00	55,494	,233	,681
Item 3	59,10	56,497	,212	,683
Item 5	59,18	51,907	,476	,656
Item 6	58,99	55,747	,271	,678
Item 7	59,55	60,877	-,101	,713
Item 8	58,85	54,446	,415	,666
Item 10	60,04	54,926	,223	,683
Item 11	59,05	55,010	,271	,677
Item 13	59,92	55,499	,202	,685
Item 14	59,73	49,840	,507	,648
Item 15	59,08	52,222	,467	,657
Item 17	59,17	54,622	,268	,678
Item 20	59,40	52,557	,341	,669

Ante los resultados obtenidos, se decidió eliminar el ítem 7 (debido a su baja correlación con la escala total y su subescala), ascendiendo la fiabilidad total hasta .713 y la de la escala de Autocontrol (ya reflejado en la tabla 61). De esta manera, la prueba quedó finalmente constituida por 19 ítems (Anexo 2).

Cuestionario de Fortalezas Personales FORPES.

El cuestionario FORPES (Anexo 3) tenía como objetivo identificar aquellas fortalezas que están relacionadas con la sensatez, así como constatar el grado de acuerdo de los participantes con la definición de sensatez planteada en esta investigación. Asimismo, se pretendía averiguar si las fortalezas seleccionadas inicialmente por los sujetos, son similares a las elegidas después de haber leído la definición de sensatez de este estudio. El cuestionario incluía dos partes claramente diferenciadas.

- En la parte A se solicitaba a los sujetos que puntuasen, de 1 a 10 (siendo 1 “nada relacionado” y 10 “estrechamente relacionado”) el grado de relación que consideraban que tenía cada una de las 24 fortalezas personales propuestas con el concepto que ellos tenían de sensatez.
- En la parte B tenían que realizar dos tareas. En primer lugar debían establecer el grado de acuerdo con la definición de sensatez que se les presentaba. La segunda tarea consistía en puntuar, con esta definición en la mente, la relación existente entre la sensatez y las 24 fortalezas personales.

2.3 Análisis estadísticos.

Se han realizado diferentes pruebas estadísticas, tanto paramétricas como no paramétricas, en función de las características de los datos y según las necesidades concretas de cada caso. Los distintos análisis realizados se han hecho con el paquete estadístico SPSS, en su versión 15.0.

3. RESULTADOS

A continuación se exponen los resultados correspondientes a las distintas pruebas y grupos de participantes siguiendo el orden de las hipótesis de estudio.

3.1 PRESEN y ATASp son pruebas válidas para evaluar sensatez y ofrecen apoyo al modelo teórico de partida.

Para verificar si existía una correspondencia entre la estructura factorial del PRESEN y el modelo teórico de partida, se efectuó un análisis factorial a dicha prueba, como se ha visto en el apartado instrumentos. Dicho análisis factorial arrojó cuatro factores, con una varianza explicada del 51.594%, (ver tabla 49). Los resultados obtenidos

ofrecían inicialmente un buen ajuste con el modelo teórico, al aparecer definidos los cuatro componentes de dicho modelo. El sentido positivo correlacionaba mejor con los otros factores, estando de hecho muy presente en el factor dos.

Se observó también una división en dos grupos, correspondientes a cada una de las partes de la prueba (*Toma de decisiones* y *¿Qué quiere decir?*) que se han mantenido en la versión final. A excepción del sentido positivo, cada uno de los componentes de la sensatez se manifiesta mejor en una u otra parte de la prueba.

A la vista de los resultados obtenidos, en los que los componentes se polarizaban en torno a una u otra parte de la prueba, se decidió incluir una modificación al modelo teórico: diferenciar entre sensatez mostrada y sensatez percibida, en la que la primera estaría representada por la primera parte y la segunda por la parte *¿Qué quiere decir?* Se tomó esta decisión por las siguientes razones:

- La distinta naturaleza de las dos partes de la prueba parecía estar invitando a los sujetos a manifestar su sensatez de dos maneras diferentes, pero complementarias: mostrando su sensatez en las decisiones tomadas (*Toma de decisiones*) o identificándola en frases célebres (*¿Qué quiere decir?*).
- La posibilidad de tener un adecuado conocimiento de qué implica cada uno de los componentes de la sensatez, sabiendo reconocerla en las conductas de los sujetos.
- El hecho de que una persona puede no conocer exactamente qué significan los diferentes términos o cómo identificarlos en las personas, pero ser capaz de ponerlos en práctica de forma inconsciente.
- Existen componentes de la sensatez que son más fáciles de identificar que de mostrar en una prueba escrita, y viceversa.

Sin duda, es posible encontrar sujetos que sepan diferenciar e identificar los componentes de la sensatez, pero por diversas razones no lo ponen en práctica en su conducta; esto es, son personas conscientes de qué es la sensatez, pero son insensatos en su comportamiento. También es posible encontrar el caso contrario: personas que, debido a su edad u otros factores, no son capaces de definir o discernir adecuadamente qué es la sensatez, pero la muestran en su conducta. Por todo ello, es de esperar encontrar sujetos que muestren alto grado sólo en un tipo de sensatez, si bien lo ideal sería hacerlo en ambos.

Para comprobar estas afirmaciones, se efectuó una comparación entre las medias obtenidas por los sujetos en cada uno de los componentes de ambas partes: esto es, entre la sensatez mostrada y la sensatez percibida. Se incluyó también el valor global de sensatez de cada una de las partes. En la tabla 63 se muestran las medias y desviaciones típicas de cada una:

Tabla 63. *Valores de medias y desviaciones típicas de cada uno de los componentes del PRESEN, en ambas partes.*

		Media	Desviación típ.
Par 1	Puntuación Autocontrol parte1	5,53	2,066
	Puntuación Autocontrol parte 2	3,79	2,299
Par 2	Puntuación Tolerancia parte1	5,84	2,107
	Puntuación Tolerancia parte 2	4,32	2,253
Par 3	Puntuación Altruismo parte1	4,16	2,585
	Puntuación Altruismo parte 2	4,29	2,219
Par 4	Puntuación Sentido Positivo parte1	5,66	2,208
	Puntuación Sentido Positivo parte 2	4,99	2,343
Par 5	Puntuación Sensatez parte1	21,18	5,611
	Puntuación total Sensatez parte 2	22,21	7,419

Los resultados indican que globalmente la parte 1 presentaba una media mayor que la obtenida en parte 2. Tan solo en el componente Altruismo y en la sensatez en general esto no se cumplía. Con el objetivo de comprobar si la diferencia entre las medias era significativa, se compararon dichos valores a través de la prueba T de Wilcoxon, ya que los datos no cumplen los requisitos necesarios para la prueba T de Student (ver tabla 64).

Tabla 64. Resultados de la prueba T de Wilcoxon en cada uno de los componentes del PRESEN.

	Puntuación Autocontrol parte 2 - Puntuación Autocontrol parte 1	Puntuación Tolerancia parte 2 - Puntuación Tolerancia parte 1	Puntuación Altruismo parte 2 - Puntuación Altruismo parte 1	Puntuación Sentido Positivo parte 2 - Puntuación Sentido Positivo parte 1	Puntuación total Sensatez parte 2 - Puntuación Sensatez parte 1
Z	-10,010(a)	-8,055(a)	-1,128(b)	-4,725(a)	-3,199(b)
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,259	,000	,001

a Basado en los rangos positivos.

b Basado en los rangos negativos.

c Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Existían diferencias significativas entre las medias de cada uno de los componentes y de la sensatez en general, salvo en Altruismo. Estos resultados se correspondían con lo esperado, ya que como se indicó anteriormente es aceptable que exista una diferencia significativa entre los valores de sensatez mostrada y percibida.

Respecto a los resultados obtenidos en el ATASp, se realizó un análisis factorial para comprobar su ajuste tanto con los resultados del PRESEN como con el modelo teórico adoptado. Dicho análisis, tomando 4 factores explicaría el 50.818% de la varianza (ver tabla 58). Esta estructura factorial era compatible con el modelo teórico de partida.

Asimismo, los resultados se correspondían en gran medida con los obtenidos en el PRESEN, si bien los factores no siguen el mismo orden, a excepción del primero (Sentido Positivo). Por todo ello la hipótesis de partida referida a que PRESEN y ATASp son

pruebas válidas para evaluar sensatez y ofrecen apoyo al modelo teórico de partida se ha visto apoyada por los resultados empíricos.

3.2 El modelo de sensatez de Palazuelo, Elices y Del Caño (2007) está relacionado con el modelo de Fortalezas Personales de Peterson y Seligman (2004).

Como se ha visto en el apartado instrumentos, el cuestionario sobre fortalezas personales estaba dividido en dos partes: A y B.

En la primera parte se solicitaba a los sujetos que puntuasen, de 1 a 10 (siendo 1 “nada relacionado” y 10 “estrechamente relacionado”) el grado de relación que consideraban que tenía cada una de las 24 fortalezas personales propuestas con su concepto de sensatez. Los resultados se reflejan en la tabla 65.

Se ha considerado que existía alta relación cuando se daba una puntuación de 8 o más, de forma que las fortalezas más relacionadas con el concepto que los participantes tenían de Sensatez son: Apertura de mente, Perspectiva, Inteligencia social, Equidad, Prudencia y Autorregulación.

En la parte B de la prueba se proporcionaba a los sujetos una definición de Sensatez, aquella con la que se viene trabajando en este estudio. Y se les solicitaba (a) que indicasen su grado de acuerdo con esa definición y (b) que, teniendo en cuenta esa definición, estableciesen en qué medida se relacionaban con ella cada una de las fortalezas.

El grado de relación entre cada una de ellas y la sensatez así definida es alto para las mismas fortalezas en las que lo era en la parte A, añadiendo dos más: Optimismo y Humor. Los resultados se reflejan en la tabla 66.

El nivel de **concordancia con la definición de sensatez** puede considerarse que era muy alto, alcanzando un 8.35 de media. El 67% de los participantes le asignó más de 8, con baja desviación típica (0.987). El valor mínimo asignado fue un 4, y el máximo 10.

Tabla 65. Puntuaciones de las fortalezas personales relacionadas con el concepto de sensatez del individuo (parte A).

Parte A	Media	Creatividad	Curiosidad	Apertura de mente	Gusto por aprender	Perspectiva	Autenticidad
		4,41	5,16	8,05	7,53	7,98	7,67
	Media	Valor	Perseverancia	Entusiasmo	Amabilidad	Amor	Inteligencia social
		7,37	7,50	6,73	6,84	5,85	8,04
	Media	Equidad	Liderazgo	Trabajo en grupo	Clemencia	Modestia	Prudencia
		7,96	5,29	7,07	6,43	7,11	8,36
Media	Autorregulación	Apreciación de la belleza	Gratitud	Optimismo	Humor	Religiosidad	
	8,41	4,65	7,06	7,12	5,87	3,20	

Tabla 66. Puntuaciones de las fortalezas relacionadas con el concepto de sensatez propuesto (parte B).

Parte B	Media	Creatividad	Curiosidad	Apertura de mente	Gusto por aprender	Perspectiva	Autenticidad
		4,59	4,98	8,33	7,41	8,93	7,78
	Media	Valor	Perseverancia	Entusiasmo	Amabilidad	Amor	Inteligencia social
		7,52	7,61	7,54	7,64	5,89	8,31
	Media	Equidad	Liderazgo	Trabajo en grupo	Clemencia	Modestia	Prudencia
		8,01	5,33	7,29	6,50	7,05	8,47
Media	Autorregulación	Apreciación de la belleza	Gratitud	Optimismo	Humor	Religiosidad	
	8,71	4,64	7,04	8,69	8,29	2,78	

Atendiendo al significado de cada una de las fortalezas que han sido consideradas y a la definición de los componentes de la sensatez, se establecieron las relaciones entre los mismos que aparecen en la tabla 67.

Con el fin de profundizar en la idea de establecer en qué medida se daban coincidencias en el concepto que los participantes tenían de sensatez y la definición que se proporcionaba, se compararon los resultados de las partes A y B en cuanto al nivel de relación de cada fortaleza con “su” idea de Sensatez y la propuesta en este estudio.

Tabla 67. Fortalezas Personales relacionadas con cada componente, definición y media obtenida.

Fortaleza	Media parte A	Media parte B	Definición	Componente relacionado
Apertura de mente	8,05	8,33	Examinar las cosas desde todos lados.	Autocontrol
Prudencia	8,36	8,47	Ser cuidadoso en las propias elecciones, no decir o hacer cosas de las que te puedas arrepentir.	
Autorregulación	8,41	8,71	Regular lo que uno siente y hace.	
Inteligencia Social	8,04	8,31	Estar atento de los motivos y sentimientos propios y de los demás.	Tolerancia
Equidad	7,96	8,01	Tratar a los demás de la misma manera.	
Perspectiva	7,98	8,93	Ser capaz de dar consejos prudentes a los demás.	Altruismo
Optimismo	7,12	8,69	Esperar lo mejor y trabajar para conseguirlo.	Sentido Positivo
Humor	5,87	8,29	Reír y hacer reír a la gente.	

En todos los casos, se obtuvieron medias más altas en la parte B que en la parte A. Para la comparación entre pares de medias se ha utilizado la T de Wilcoxon, ya que no se cumple el supuesto de distribución normal. Los resultados se reflejan en la tabla 68.

Tabla 68. Prueba T de Wilcoxon para la comparación de medias entre las fortalezas relacionadas con la sensatez.

	Z	Sig. asintót. (bilateral)
Apertura1 Apertura2	-3,052(a)	,002
Perspectiva1 Perspectiva2	-7,008(a)	,000
Int Social1 Int Social2	-1,738(a)	,082
Equidad1 Equidad2	-,610(a)	,542
Prudencia1 Prudencia2	-,857(b)	,391
Autorreg1 Autorreg2	-2,588(b)	,010
Optimismo1 Optimismo2	-7,770(b)	,000
Humor1 Humor2	-9,061(b)	,000

- a Basado en los rangos negativos.
- b Basado en los rangos positivos.
- c Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Pueden apreciarse diferencias estadísticamente significativas en varias fortalezas, concretamente en Apertura de mente, Perspectiva, Autorregulación, Optimismo y Humor.

Estos resultados indican que los participantes establecieron una relación más alta entre estas fortalezas y la definición de sensatez que se les ha proporcionado que la que establecieron entre dichas fortalezas y su concepto previo de sensatez.

3.3 Los alumnos con mayor rendimiento académico obtendrán mayores puntuaciones en sensatez general y en cada uno de sus componentes.

Con el objetivo de verificar esta hipótesis se seleccionaron al azar seis grupos que habían contestado al PRESEN, pertenecientes a cuatro Centros.

Las medias obtenidas por cada uno de los grupos (alto rendimiento vs no alto) en cada uno de los componentes, medidos con la prueba PRESEN, puede verse en la tabla 69.

Tabla 69. Medias de cada grupo (No alto vs Alto rendimiento), en cada uno de los componentes y en la Sensatez.

Variable	Grupo	Media	Desviación típica
Autocontrol	No alto	6,91	2,924
	Alto rendimiento	10,79	3,302
Tolerancia	No alto	7,49	3,033
	Alto rendimiento	10,26	3,709
Altruismo	No alto	8,40	3,664
	Alto rendimiento	11,86	4,303
Sentido Positivo	No alto	6,91	2,924
	Alto rendimiento	10,79	3,302
Sensatez	No alto	36,83	9,360
	Alto rendimiento	48,79	9,501

El grupo de alto rendimiento obtuvo una media más alta en todos y cada uno de los componentes y en el total de la prueba.

Se ha realizado la prueba T de Student para comprobar si existen diferencias significativas entre las medias de ambos grupos en los componentes Autocontrol, Altruismo, Sentido Positivo y Sensatez (tabla 71). El componente Tolerancia se ha contrastado con la prueba U de Mann – Whitney, ya que no cumplía las condiciones necesarias de bondad de ajuste y distribución normal (tabla 70).

Tabla 70. Resultados de la prueba U para el componente tolerancia, entre los grupos de rendimiento normal y alto (PRESEN).

	TOLERANCIA
U de Mann-Whitney	706,000
W de Wilcoxon	1609,000
Z	-,299
Sig. asintót. (bilateral)	,765

a Variable de agrupación: agrupación por rendimiento según las dos condiciones.

Tabla 71. Resultados de la prueba T para los grupos de rendimiento alto y no alto.

		Prueba Levene igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
Autocontrol	Se han asumido varianzas iguales	,232	,632	-5,393	75	,000	-3,871	,718	-5,301	-2,441
	No se han asumido varianzas iguales			-5,454	74,701	,000	-3,871	,710	-5,286	-2,457
Altruismo	Se han asumido varianzas iguales	,551	,460	-3,548	75	,001	-2,776	,783	-4,335	-1,217
	No se han asumido varianzas iguales			-3,613	74,980	,001	-2,776	,768	-4,307	-1,245
Sentido P.	Se han asumido varianzas iguales	,957	,331	-3,752	75	,000	-3,457	,921	-5,293	-1,622
	No se han asumido varianzas iguales			-3,808	74,957	,000	-3,457	,908	-5,266	-1,648
Sensatez	Se han asumido varianzas iguales	,011	,917	-5,536	75	,000	-11,957	2,160	-16,260	-7,654
	No se han asumido varianzas iguales			-5,543	72,889	,000	-11,957	2,157	-16,256	-7,658

Existían diferencias significativas entre ambos grupos en el Autocontrol, el Altruismo, el Sentido Positivo y la Sensatez. En la Tolerancia obtienen una puntuación mejor pero no llegó a alcanzar una diferencia significativa. Por lo tanto la hipótesis queda apoyada en gran medida: esto es, los sujetos de alto rendimiento académico obtienen mejores puntuaciones en Sensatez general y en cada uno de sus componentes.

3.4 Las puntuaciones conseguidas en sensatez general y en cada uno de sus componentes están relacionadas de forma directa con la edad.

Para verificar esta hipótesis, se han efectuado dos análisis estadísticos separados, utilizando los datos obtenidos de la prueba PRESEN y del ATASp.

En el primero, se compararon las medias en cada uno de los componentes y en la Sensatez en general entre los alumnos de cada uno de los ciclos educativos implicados (segundo y tercer ciclo).

En el segundo, se efectuó un análisis entre cada nivel educativo y los demás.

La distribución de los participantes que respondieron a la prueba **PRESEN** figura en tabla 72.

Tabla 72. Distribución de la muestra por géneros y niveles educativos (PRESEN).

	Ciclo de Primaria		Total
	SEGUNDO CICLO	TERCER CICLO	SEGUNDO CICLO
GÉNERO FEMENINO	101	125	226
MASCULINO	101	142	243
Total	202	267	469

Existía un mayor número de sujetos en el tercer ciclo, habiendo más chicos que chicas. En el segundo ciclo, ambos géneros estaban representados por igual.

Las puntuaciones medias de ambos grupos en cada uno de los componentes y en la sensatez en general pueden consultarse en la tabla 73.

Tabla 73. Medias de cada grupo (Segundo ciclo vs Tercer ciclo), en cada uno de los componentes y en la Sensatez (PRESEN).

Variable	Grupo	Media	Desviación típica
Autocontrol	Segundo ciclo	8,82	3,402
	Tercer ciclo	9,63	3,302
Tolerancia	Segundo ciclo	9,92	3,247
	Tercer ciclo	10,30	2,897
Altruismo	Segundo ciclo	8,20	3,603
	Tercer ciclo	8,57	3,365
Sentido Positivo	Segundo ciclo	9,51	4,389
	Tercer ciclo	11,24	3,346
Sensatez	Segundo ciclo	41,10	11,967
	Tercer ciclo	44,87	9,550

Los alumnos de tercer ciclo obtuvieron de media resultados mejores que sus compañeros de segundo ciclo. Con el fin de identificar si existían diferencias significativas entre ambos grupos, se realizó la prueba U de Mann – Whitney ya que no se cumplían los requisitos para la T de Student (tabla 74).

Tabla 74. Resultados de la prueba U para los grupos de segundo y tercer ciclo (PRESEN).

	AUTOCONTROL	TOLERANCIA	ALTRUISMO	SENTIDO P.	SENSATEZ
U de Mann-Whitney	12339,000	13298,500	13145,500	10903,500	11655,500
W de Wilcoxon	21384,000	22209,500	22056,500	19681,500	20700,500
Z	-2,133	-,963	-1,131	-3,401	-2,876
Sig. asintót. (bilateral)	,033	,336	,258	,001	,004

a Variable de agrupación: Ciclo de Primaria

A la vista de los resultados puede concluirse que existían diferencias significativas entre ambos grupos en los componentes de Autocontrol y Sentido Positivo y en el total de la prueba de sensatez. Las diferencias en los componentes de Tolerancia y Altruismo, aun siendo mejores los resultados en tercer ciclo que en segundo, no alcanzaron un nivel estadísticamente significativo.

El cuestionario ATASp fue cumplimentado por 84 estudiantes (tabla 75).

Tabla 75. Distribución de la muestra por géneros y niveles educativos (ATASp).

		GENERO		Total
		FEMENINO	MASCULINO	
CICLO	SEGUNDO CICLO	13	21	34
	TERCER CICLO	22	28	50
Total		35	49	84

Los resultados de ambos grupos por cada uno de los componentes y la variable Sensatez pueden consultarse en la tabla 76.

Tabla 76. Medias de cada grupo (Segundo ciclo vs Tercer ciclo), en cada uno de los componentes y en la Sensatez (ATASp).

Variable	Grupo	Media	Desviación típica
Autocontrol	Segundo ciclo	15,15	2,754
	Tercer ciclo	15,02	2,638
Tolerancia	Segundo ciclo	19,88	3,141
	Tercer ciclo	18,42	3,246
Altruismo	Segundo ciclo	12,82	3,157
	Tercer ciclo	12,28	2,268
Sentido Positivo	Segundo ciclo	13,15	2,120
	Tercer ciclo	12,84	2,226
Sensatez	Segundo ciclo	61,00	8,859
	Tercer ciclo	58,56	6,914

Con el fin de identificar si existían diferencias significativas entre ciclos y una vez comprobados los supuestos de distribución normal y de homogeneidad de varianzas, se realizó la prueba T de Student con los resultados que se muestran en la tabla 77.

Al observar los resultados de la prueba se concluyó que tan solo en el componente Tolerancia existía una diferencia significativa entre ambos grupos.

Para analizar los resultados en función del nivel educativo en vez de por ciclos, al no cumplirse los requisitos necesarios para la aplicación del ANOVA, se ha optado por la prueba de Kruskal – Wallis (tabla 78) para los datos obtenidos de la prueba PRESEN.

Tabla 77. Resultados de la prueba T para los grupos de segundo y tercer ciclo (ATASp).

		Prueba Levene igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
AUTOCONTROL	Se han asumido varianzas iguales	,001	,973	,213	82	,832	,127	,597	-1,060	1,314
	No se han asumido varianzas iguales			,211	68,950	,833	,127	,602	-1,074	1,328
TOLERANCIA	Se han asumido varianzas iguales	,199	,657	2,053	82	,043	1,462	,712	,046	2,879
	No se han asumido varianzas iguales			2,066	72,560	,042	1,462	,708	,052	2,873
ALTRUISMO	Se han asumido varianzas iguales	4,140	,045	,919	82	,361	,544	,592	-,634	1,721
	No se han asumido varianzas iguales			,864	55,614	,391	,544	,629	-,717	1,804
SENTIDO P.	Se han asumido varianzas iguales	,304	,583	,633	82	,529	,307	,485	-,659	1,273
	No se han asumido varianzas iguales			,639	73,287	,525	,307	,481	-,651	1,265
SENSATEZ	Se han asumido varianzas iguales	1,920	,170	1,415	82	,161	2,440	1,724	-,990	5,870
	No se han asumido varianzas iguales			1,350	59,161	,182	2,440	1,807	-1,175	6,055

Tabla 78. Prueba de Kruskal – Wallis entre los diferentes niveles educativos (PRESEN).

	AUTOCONTROL	TOLERANCIA	ALTRUISMO	SENTIDO P.	SENSATEZ
Chi-cuadrado	7,631	1,554	5,157	14,112	15,726
Gl	3	3	3	3	3
Sig. asintót.	,054	,670	,161	,003	,001

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: Nivel primaria

Los resultados son similares a los obtenidos con el anterior análisis. Existían diferencias significativas entre los grupos en Sentido Positivo y Sensatez, no siendo significativas en Autocontrol, Tolerancia y Altruismo.

Respecto a la prueba ATASp en la tabla 79 se resumen los resultados del ANOVA, prueba aplicada después de comprobar su pertinencia mediante la homogeneidad de varianzas y la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov.

Tabla 79. Resultados del ANOVA entre los diferentes niveles educativos (ATASp).

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
AUTOCONTROL	Inter-grupos	83,839	3	27,946	4,403	,006
	Intra-grupos	507,732	80	6,347		
	Total	591,571	83			
TOLERANCIA	Inter-grupos	202,644	3	67,548	7,920	,000
	Intra-grupos	682,344	80	8,529		
	Total	884,988	83			
ALTRUISMO	Inter-grupos	177,485	3	59,162	11,557	,000
	Intra-grupos	409,515	80	5,119		
	Total	587,000	83			
SENTIDO P.	Inter-grupos	25,861	3	8,620	1,879	,140
	Intra-grupos	367,032	80	4,588		
	Total	392,893	83			
SENSATEZ	Inter-grupos	1526,311	3	508,770	11,542	,000
	Intra-grupos	3526,499	80	44,081		
	Total	5052,810	83			

Existían diferencias significativas intergrupos en Autocontrol, Tolerancia, Altruismo y Sensatez. La prueba *post hoc* de Scheffé permite comparar pares de medias. Los resultados se reflejan en la tabla 80.

Los alumnos de tercero obtuvieron resultados significativamente mejores que los de cuarto en todas las variables salvo Sentido Positivo. Asimismo, los de cuarto presentaron medias significativamente mejores que las correspondientes pertenecientes a tercer ciclo (quinto y sexto) en Autocontrol, Altruismo, Tolerancia y Sensatez global, pero no en Sentido Positivo.

Tabla 80. Prueba de Scheffé para los diferentes niveles educativos (ATASp).

Variable dependiente	(I) NIVEL	(J) NIVEL	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite superior	Límite inferior
AUTOCONTROL	TERCERO	CUARTO	-2,674(*)	,866	,028	-5,15	-,20
		QUINTO	-1,961	,818	,134	-4,30	,38
		SEXTO	-,578	,751	,898	-2,72	1,57
	CUARTO	QUINTO	,713	,845	,870	-1,70	3,13
		SEXTO	2,096	,780	,073	-,13	4,32
		QUINTO	1,383	,727	,313	-,69	3,46
TOLERANCIA	TERCERO	CUARTO	-4,236(*)	1,003	,001	-7,10	-1,37
		QUINTO	-,061	,949	1,000	-2,77	2,65
		SEXTO	-,844	,871	,816	-3,33	1,64
	CUARTO	QUINTO	4,175(*)	,980	,001	1,38	6,97
		SEXTO	3,392(*)	,904	,005	,81	5,97
		QUINTO	-,783	,843	,834	-3,19	1,62
ALTRUISMO	TERCERO	CUARTO	-4,465(*)	,777	,000	-6,69	-2,25
		QUINTO	-1,278	,735	,394	-3,38	,82
		SEXTO	-1,744	,675	,091	-3,67	,18
	CUARTO	QUINTO	3,188(*)	,759	,001	1,02	5,35
		SEXTO	2,721(*)	,700	,003	,72	4,72
		QUINTO	-,467	,653	,916	-2,33	1,40
SENTIDO P.	TERCERO	CUARTO	-1,493	,736	,257	-3,59	,61
		QUINTO	-,006	,696	1,000	-1,99	1,98
		SEXTO	-,656	,639	,788	-2,48	1,17
	CUARTO	QUINTO	1,488	,718	,240	-,56	3,54
		SEXTO	,838	,663	,662	-1,06	2,73
		QUINTO	-,650	,618	,776	-2,42	1,12
SENSATEZ	TERCERO	CUARTO	-12,868(*)	2,281	,000	-19,38	-6,35
		QUINTO	-3,306	2,157	,507	-9,47	2,85
		SEXTO	-3,822	1,979	,300	-9,48	1,83
	CUARTO	QUINTO	9,563(*)	2,227	,001	3,20	15,92
		SEXTO	9,046(*)	2,055	,001	3,18	14,92
		QUINTO	-,517	1,917	,995	-5,99	4,96

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

A modo de resumen, podemos decir que (a) en PRESEN, los estudiantes de tercer ciclo se han manifestado más sensatos que sus compañeros, existiendo diferencias significativas en Autocontrol, Sentido Positivo y Sensatez, (b) en el ATASp, los alumnos

de segundo ciclo mostraron una mayor Tolerancia que sus compañeros; las diferencias entre niveles serían significativas en todas las variables salvo el Sentido Positivo.

Con los resultados obtenidos del ATASp, no es posible establecer una conclusión clara sobre la veracidad de la hipótesis planteada.

3.5 Los participantes de género femenino obtendrán puntuaciones más elevadas en sensatez y en cada uno de sus componentes si las comparamos con sus compañeros del género masculino.

Con el fin de contrastar esta hipótesis, se han efectuado análisis estadísticos con los datos de la prueba PRESEN y del ATASp.

Se han calculado, en primer lugar, a partir de los datos del PRESEN los descriptivos en función del género (tabla 81), para cada uno de los componentes y posteriormente se ha comprobado la significatividad entre pares de medias mediante la U de de Mann-Whitney.

Tabla 81. *Medias obtenidas por cada género en cada uno de los componentes (PRESEN).*

Variable	Género	Media	Desviación típica
Autocontrol	Femenino	9,59	3,593
	Masculino	9,06	3,108
Tolerancia	Femenino	10,61	2,901
	Masculino	9,72	3,109
Altruismo	Femenino	8,68	3,400
	Masculino	8,19	3,506
Sentido positivo	Femenino	10,60	3,912
	Masculino	10,55	3,837
Sensatez	Femenino	44,61	10,225
	Masculino	42,28	11,029

Se ha comprobado que las chicas obtuvieron una media mayor en todos los componentes y en el total de la prueba si las comparamos con sus compañeros varones. Las

diferencias entre grupos alcanzaron un nivel estadísticamente significativo en los factores Tolerancia y en el total de la prueba (tabla 82).

Tabla 82. Resultados de la prueba U de Mann-Whitney para ambos géneros (PRESEN).

	AUTOCONTROL	TOLERANCIA	ALTRUISMO	SENTIDO P.	SENSATEZ
U de Mann-Whitney	13694,000	12609,000	13462,000	14365,500	13156,000
W de Wilcoxon	29447,000	28185,000	29038,000	29590,500	28909,000
Z	-1,453	-2,544	-1,617	-,370	-2,023
Sig. asintót. (bilateral)	,146	,011	,106	,712	,043

a Variable de agrupación: GÉNERO

Por todo ello, la hipótesis de la que se partía queda respaldada parcialmente.

Respecto a los resultados obtenidos por ambos géneros en el ATASp, se obtuvieron los principales descriptivos (media, desviación típica) para cada uno de los géneros y luego se procedió a comparar pares de medias a través de la T de Student. Los resultados aparecen, respectivamente, en las tablas 83 y 84.

Tabla 83. Medias obtenidas por cada género en cada uno de los componentes analizados (ATASp).

Variable	Género	Media	Desviación típica
Autocontrol	Femenino	15,40	2,488
	Masculino	14,84	2,794
Tolerancia	Femenino	19,74	2,934
	Masculino	18,49	3,416
Altruismo	Femenino	12,80	2,857
	Masculino	12,29	2,517
Sentido positivo	Femenino	12,91	2,293
	Masculino	13,00	2,111
Sensatez	Femenino	60,86	7,429
	Masculino	58,61	8,002

Las chicas obtuvieron mejores medias en todos los componentes planteados, a excepción del Sentido Positivo.

De forma que, los resultados de la prueba PRESEN mostraron una diferencia significativa entre ambos géneros el componente Tolerancia y en el total de la prueba. El

ATASp, sin embargo, no arrojó resultados significativos. Por todo ello, la hipótesis de partida queda apoyada parcialmente.

Tabla 84. Resultados de la prueba T para ambos géneros (ATASp).

		Prueba Levene igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
AUTOCONTROL	Se han asumido varianzas iguales	,306	,582	,953	82	,343	,563	,591	-,613	1,739
	No se han asumido varianzas iguales			,972	78,012	,334	,563	,580	-,591	1,717
TOLERANCIA	Se han asumido varianzas iguales	2,395	,126	1,756	82	,083	1,253	,714	-,167	2,673
	No se han asumido varianzas iguales			1,801	79,157	,076	1,253	,696	-,132	2,638
ALTRUISMO	Se han asumido varianzas iguales	,762	,385	,873	82	,385	,514	,589	-,658	1,687
	No se han asumido varianzas iguales			,854	67,448	,396	,514	,602	-,687	1,716
SENTIDO P.	Se han asumido varianzas iguales	1,049	,309	-,177	82	,860	-,086	,484	-	,878
	No se han asumido varianzas iguales			-,175	69,582	,862	-,086	,491	-	,894
SENSATEZ	Se han asumido varianzas iguales	2,076	,153	1,306	82	,195	2,245	1,719	-	5,666
	No se han asumido varianzas iguales			1,322	76,495	,190	2,245	1,698	-	5,627

3.6 Aquellos sujetos pertenecientes al grupo de alumnos de alta capacidad intelectual presentarán un alto nivel en sensatez en comparación con el resto de sujetos.

Al comparar los datos obtenidos de la primera versión experimental del PRESEN, correspondientes al grupo de sujetos sin diagnóstico de altas capacidades y al formado por 21 alumnos asistentes al programa SICO, pudo observarse que este último obtenía medias significativamente mejores que el primero, a excepción del componente Tolerancia (Anexo 1).

Atendiendo a la clasificación de los sujetos según el CI expuesta en el apartado variables, se calcularon las medias y desviación típica de cada uno de dichos grupos, por cada componente (ver tabla 85).

Tabla 85. *Medias obtenidas por cada grupo de alumnos según CI, en cada uno de los componentes estudiados.*

Variable	Agrupación según CI	Media	Desviación típica
Autocontrol	CI no alto	7,54	3,298
	CI alto	10,70	3,466
	CI muy alto	11,48	2,926
Tolerancia	CI no alto	10,30	3,112
	CI alto	11,80	1,549
	CI muy alto	9,67	3,381
Altruismo	CI no alto	7,89	3,368
	CI alto	10,50	3,342
	CI muy alto	10,71	3,690
Sentido positivo	CI no alto	8,67	3,694
	CI alto	8,90	4,175
	CI muy alto	14,48	2,874
Sensatez	CI no alto	38,33	10,161
	CI alto	47,00	8,192
	CI muy alto	52,62	7,283

Los resultados muestran que, en el total de la prueba y en cada componente excepto Tolerancia, el grupo de CI muy alto consiguió una mejor media en todas las variables contempladas. El grupo de CI alto obtuvo mejores medias que sus compañeros de CI no alto, e incluso en Tolerancia superó a los participantes de CI muy alto. Con el fin de comprobar si estas diferencias eran relevantes, se ha realizado el ANOVA (ver tabla 86). Se ha excluido el componente de Tolerancia ya que no cumplía los requisitos necesarios, siendo contrastado con la prueba de Kruskal – Wallis (tabla 87).

Tabla 86. Resultados del ANOVA para los grupos según CI.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
AUTOCONTROL	Inter-grupos	255,197	2	127,598	12,283	,000
	Intra-grupos	768,751	74	10,389		
	Total	1023,948	76			
ALTRUISMO	Inter-grupos	140,758	2	70,379	5,896	,004
	Intra-grupos	883,242	74	11,936		
	Total	1024,000	76			
SENTIDO P.	Inter-grupos	507,467	2	253,734	20,055	,000
	Intra-grupos	936,247	74	12,652		
	Total	1443,714	76			
SENSATEZ	Inter-grupos	3098,471	2	1549,236	18,165	,000
	Intra-grupos	6311,061	74	85,285		
	Total	9409,532	76			

Tabla 87. Resultados de la prueba de Kruskal – Wallis, según CI, en el componente Tolerancia.

	TOLERANCIA
Chi-cuadrado	3,028
Gl	2
Sig. asintót.	,220

a Prueba de Kruskal-Wallis
b Variable de agrupación: CI

Observando los resultados, existían diferencias significativas entre grupos en Autocontrol, Altruismo, Sentido Positivo y en el total de la prueba, no existiendo en Tolerancia. Con el fin de identificar las posibles diferencias entre grupos concretos, se aplicó la prueba *post hoc* de Scheffé (tabla 88).

Los resultados señalan que existían diferencias significativas en Autocontrol entre el grupo de CI no alto y los otros dos, pero no entre los de mayor CI. En Altruismo, tan solo se encontraron diferencias significativas entre el grupo no alto y muy alto. En Sentido Positivo, se hallaron diferencias entre el grupo no alto y el muy alto, pero también entre el alto y el muy alto. Por último, de nuevo existían diferencias en Sensatez entre el grupo no alto y los otros dos.

Tabla 88. Prueba de Scheffé para los diferentes niveles de CI.

Variable dependiente	(I) AGRUPCI	(J) AGRUPCI	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite superior	Límite inferior
AUTOCONTROL	No alto	Alto	-3,157(*)	1,125	,024	-5,97	-,35
		Muy alto	-3,933(*)	,849	,000	-6,05	-1,81
	Alto	Muy alto	-,776	1,238	,822	-3,87	2,32
ALTRUISMO	No alto	Alto	-2,609	1,205	,103	-5,62	,40
		Muy alto	-2,823(*)	,910	,011	-5,10	-,55
	Alto	Muy alto	-,214	1,327	,987	-3,53	3,10
SENTIDO P.	No alto	Alto	-,226	1,241	,984	-3,33	2,87
		Muy alto	-5,802(*)	,937	,000	-8,14	-3,46
	Alto	Muy alto	-5,576(*)	1,367	,001	-8,99	-2,16
SENSATEZ	No alto	Alto	-8,674(*)	3,222	,032	-16,72	-,62
		Muy alto	-14,293(*)	2,432	,000	-20,37	-8,22
	Alto	Muy alto	-5,619	3,548	,291	-14,48	3,24

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Puede decirse que efectivamente los sujetos de alta capacidad mostraron una mayor sensatez que el resto. Estas diferencias se manifestaron en todos los componentes salvo en Tolerancia. Es interesante destacar que existían diferencias entre los grupos de CI elevado (alto y muy alto), ya que los de CI muy alto eran significativamente más altruistas que los de CI no alto (diferencia que no alcanzaron los de CI alto) y hacían gala de un mayor Sentido Positivo que los otros dos grupos. Por todo ello la hipótesis de partida queda en gran medida aceptada.

4 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

En los apartados anteriores se ha estudiado de forma detallada los datos recogidos con los diversos instrumentos utilizados, aplicando para ello las pruebas estadísticas pertinentes, tanto paramétricas como no paramétricas. A modo de resumen, en la tabla 89 se incluyen los principales resultados obtenidos en relación con cada una de las hipótesis planteadas a fin de proceder a su discusión y establecer conclusiones.

Tabla 89. Hipótesis, principales resultados obtenidos e instrumentos utilizados.

Hipótesis	Principales resultados obtenidos	Instrumentos
1. PRESEN y ATASp son pruebas válidas para evaluar sensatez y ofrecen apoyo al modelo teórico de partida.	El análisis factorial de ambos instrumentos arrojó cuatro factores, fácilmente interpretables bajo el modelo teórico de partida. Existían divergencias entre los resultados de ambas partes del PRESEN: surge así la posibilidad de la existencia de sensatez mostrada/percibida en los alumnos.	PRESEN ATASp
2. El modelo de sensatez de Palazuelo, Elices y Del Caño (2007) está relacionado con el modelo de Fortalezas Personales de Peterson y Seligman (2004).	Las fortalezas personales identificadas y relacionadas con la Sensatez eran muy similares en ambas partes de la prueba, a excepción del Optimismo y Humor. Se encontró una estrecha relación entre cada una de las fortalezas identificadas y cada uno de los componentes del modelo de Sensatez. El grado de acuerdo de los participantes con la definición de Sensatez adoptada era muy alto (superior a ocho).	FORPES
3. Los alumnos con mayor rendimiento académico presentarán mayores puntuaciones en sensatez general y en cada uno de sus componentes.	El grupo de alto rendimiento obtuvo una media mayor en todos y cada uno de los componentes y en total de la prueba, siendo además esta diferencia significativa en todos los casos salvo en la Tolerancia.	PRESEN
4. Las puntuaciones conseguidas en sensatez general y en cada uno de sus componentes están relacionadas de forma directa con la edad.	El tercer ciclo presentó mejores medias, siendo estas diferencias significativas en el caso del Autocontrol, el Sentido Positivo y la puntuación total de la prueba. Los resultados del ATASp no fueron concluyentes.	PRESEN ATASp
5. Los participantes de género femenino obtendrán puntuaciones más elevadas en sensatez y en cada uno de sus componentes, si las comparamos con sus compañeros del género masculino.	En PRESEN, las chicas lograron diferencias significativas respecto a los chicos en el total de la prueba y en el componente Tolerancia. En el resto de los factores, eran mejores pero no llegaron a diferencias significativas. En el ATASp las chicas alcanzaron mejores medias que los chicos pero las diferencias no fueron significativas.	PRESEN ATASp
6. Aquellos sujetos pertenecientes al grupo de alumnos considerados de alta capacidad intelectual presentarán un alto nivel en sensatez en comparación con el resto de sujetos.	Los sujetos con un CI muy alto obtuvieron una media significativamente más elevada comparados con los de CI no alto, a excepción del componente Tolerancia. Por otra parte existían diferencias entre los grupos de CI alto y muy alto ya que este último mostró significativamente un mayor Sentido Positivo.	PRESEN BADYG

Seguidamente se procederá a la discusión de los principales resultados obtenidos en relación con cada una de las seis hipótesis planteadas.

El primer tema objeto de estudio en este trabajo era **comprobar la multidimensionalidad del concepto sensatez a partir del modelo teórico** de Palazuelo, Elices y Del Caño. Con tal objetivo se han elaborado sendas pruebas cuya estructura factorial se corresponde con este modelo, al aparecer los cuatro componentes subyacentes a la conducta sensata: Autocontrol, Tolerancia, Altruismo y Sentido Positivo. Esta coincidencia, unida al hecho de que el modelo propuesto ha recibido un alto grado de aceptación entre la muestra de estudiantes universitarios, contribuye a la validez de constructo de ambas pruebas.

Por otra parte, en la definición de sabiduría (*wisdom*) aportada por Sternberg (2004) se pueden encontrar ciertas similitudes con esta forma de entender la sensatez. Así, para Sternberg, un individuo es sabio según el grado en que utiliza con éxito su inteligencia y experiencia, moderadas por valores, y dirigidas hacia (a) la búsqueda del bien común; (b) el equilibrio de los intereses intrapersonales (de uno mismo), interpersonales (de otros), y extrapersonales (de las organizaciones) tanto a corto como a largo plazo; y (c) la adaptación al entorno (Sternberg, 2004, p.5).

Nótese que el término original utilizado (*wisdom*), tiene relaciones tanto con el concepto de sabiduría como con el de prudencia. Pueden encontrarse por tanto similitudes entre la misma y el modelo de sensatez que ha guiado el presente estudio, ya que este autor hace hincapié en la búsqueda del bien común por medio de un balance entre los intereses de las diversas partes (Altruismo), tanto a corto como a largo plazo (Autocontrol), estando dicha búsqueda equilibrada por valores en la búsqueda de un bien común (Tolerancia) y precisando una adaptación al entorno (Sentido Positivo). Todo ello contribuye a apoyar el modelo teórico de partida.

En lo referente a la posibilidad de la existencia de dos tipos de sensatez (mostrada y percibida) puede verse apoyada al comprobar que los resultados obtenidos en las dos partes de la prueba PRESEN son claramente diferentes. Dada la naturaleza de las tareas de ambas partes se podría hipotetizar que cada uno de los tipos de sensatez se puede manifestar con más facilidad en una u otra.

Además, si nos atenemos a la clasificación de los metacomponentes del pensamiento (Sternberg, 2003; Sternberg, Kaufman y Grigorenko, 2008; Sternberg et al, 2010), es posible interpretar que los tres primeros (reconocimiento de la existencia de un problema, definición de su naturaleza y representación de la información sobre dicho problema) podrían determinar la existencia de la sensatez percibida: esto es, el sujeto puede evaluar correctamente la situación y detectar si un comportamiento es sensato. Pero para actuar de forma sensata sería necesario poner en práctica el resto de metacomponentes. Por todo ello, la sensatez mostrada añadiría a los anteriores la formulación de estrategias, la asignación de recursos, el control de la solución adoptada y la evaluación de la reacción asociada a dicha solución, lo que finalmente determinaría la puesta en práctica de la conducta sensata.

Por otro lado, la clasificación de Turnbull, Turnbull y Kyzar (2009) sobre los niveles de actuación sensata podría relacionarse asimismo con ambos tipos de sensatez. En efecto, el hecho de considerar los valores propios en relación con el contexto y evaluar el conocimiento sobre el problema en cuestión podría determinar la sensatez percibida. Y si añadimos la planificación, la toma de decisiones teniendo en cuenta la información y finalmente la actuación y evaluación de la misma, se daría lugar a la sensatez mostrada.

Finalmente, la existencia de ambos niveles de sensatez es compatible con el modelo teórico adoptado, ya que los cuatro componentes descritos (Autocontrol, Tolerancia,

Altruismo y Sentido Positivo) estarían presentes en los dos niveles, aunque con roles distintos:

- En la sensatez percibida, el sujeto tendría que identificar la presencia de los diferentes componentes del modelo a la hora de considerar una determinada conducta como presuntamente sensata, evaluándola como tal. Pero en este caso la identificación de componentes se quedaría únicamente en el nivel conceptual. Así por ejemplo un individuo puede ser consciente del Autocontrol que subyace a una conducta sensata (ya que comprende qué es y cómo se manifiesta), si bien él mismo puede no hacer gala de dicho Autocontrol en su comportamiento.
- En la sensatez mostrada, por el contrario, el individuo adoptaría un papel más activo. Los distintos componentes de la sensatez estarían presentes en su forma de ser, en sus características personales, influyendo activamente en su conducta.

En segundo lugar, se ha podido comprobar la **relación** existente **entre el modelo de sensatez** adoptado en este estudio y el **modelo de las Fortalezas Personales** de Peterson y Seligman (2004).

En efecto, tanto la sensatez en sí como cada uno de sus cuatro componentes cumplen los requisitos establecidos por Peterson et al (2005) para ser considerados una fortaleza personal. Por otra parte, las fortalezas relacionadas con la sensatez son muchas y están presentes en todas y cada una de las seis virtudes (Sabiduría, Coraje, Humanidad, Justicia, Templanza, Trascendencia), lo que dota a la sensatez de un carácter global y transversal. Es destacable, además, la gran similitud existente entre las fortalezas seleccionadas por los participantes en este estudio en la primera y segunda parte del cuestionario FORPES, lo que dota de mayor validez al modelo de sensatez adoptado. La

Prudencia, Inteligencia Social y Equidad están presentes en ambas partes sin diferencias significativas, siendo la Perspectiva, Autorregulación, Optimismo y Prudencia las cuatro fortalezas más valoradas en la parte B.

Las fortalezas Humor y Optimismo obtuvieron una media relativamente baja en la primera parte, pero el alto grado de relación que los participantes establecieron entre estas fortalezas y la definición de sensatez que se les proponía permite que sean tomadas en consideración. Una posible explicación de los diferentes resultados entre una y otra parte de la prueba FORPES sería que los sujetos no fuesen conscientes de la importancia de las mismas en la Sensatez, pero cuando aparecen en la definición que se les propone, estarían de acuerdo en incluirlas.

Finalmente, las relaciones más claras con el modelo de sensatez se observan al estudiar el significado de las fortalezas que han sido seleccionadas por los participantes, fortalezas que, como se ha visto, pueden agruparse de forma homogénea en torno a los cuatro componentes del modelo.

Como tercer tema de interés en este trabajo se han encontrado interesantes relaciones entre **rendimiento académico y sensatez**. Los estudiantes con más alto rendimiento han obtenido una media significativamente mayor que sus compañeros en los componentes Autocontrol y Altruismo, y puntuaciones más altas también en Tolerancia, si bien no llega a ser significativa. Estos resultados están en consonancia con los obtenidos por Tangney, Baumeister y Boone (2004). El Sentido Positivo y la Sensatez también alcanzan medias significativamente más altas que el grupo de rendimiento normal. Todo ello puede explicarse teniendo en cuenta que aquellos individuos que muestran un buen nivel de Autocontrol suelen lograr el éxito académico (Mischel, Shoda y Peake, 1988).

Esto les permite, tanto planificar adecuadamente las tareas como sobrellevar adecuadamente las dificultades que se presentan sin tirar la toalla; además, ante un problema, ven el lado positivo del mismo y tienden a verlo como un reto; esto es, hacen gala de un alto grado de Sentido Positivo. Por otra parte, muchas de las tareas escolares se abordan en grupo, lo que para llevarlas a buen puerto se necesita ser tolerante con las ideas (y fallos) de los demás, así como mostrarse altruista y ayudar al resto del equipo a alcanzar los objetivos propuestos.

En cuanto a la posible **relación entre las puntuaciones conseguidas tanto en sensatez general como en cada uno de sus componentes y la edad** de los participantes, los resultados en ambas pruebas no han sido del todo concluyentes.

En la prueba PRESEN los alumnos de mayor edad (aquellos pertenecientes al tercer ciclo) consiguen medias más elevadas que sus compañeros de menor edad. Estas diferencias son estadísticamente significativas en el total de la prueba de sensatez y en dos de sus componentes: Autocontrol y Sentido Positivo. Estos datos concuerdan, en lo referido al Autocontrol, con las conclusiones de Casey y otros (1997), ya que según estos autores, las estructuras cerebrales implicadas en el Autocontrol se van desarrollando con el tiempo hasta llegar a la adolescencia, lo que implicaría que los sujetos de menor edad presenten menos Autocontrol que los mayores.

Del mismo modo, las mejores puntuaciones de los mayores en Tolerancia podrían explicarse teniendo en cuenta las propuestas de Aymerich, Canales y Vivanco (2003). Estos autores informan de que las personas de más nivel educativo tienden a ser más tolerantes. Y lo explican por la mayor exposición a opiniones distintas a las suyas. De hecho, cuando en este trabajo se compararon los resultados de la primera versión experimental de las pruebas entre estudiantes universitarios y los alumnos de Primaria,

aquellos puntuaron significativamente mejor en tolerancia. Respecto al Altruismo, los resultados son consistentes con los aportados por Chambers y Ascione (1987) y Bar-Tal y Nissim (1984).

Los datos obtenidos por el ATASp ofrecen una perspectiva distinta de forma que los participantes de menor edad obtienen mejores puntuaciones, aunque con fluctuaciones según la edad. Estos resultados serían similares a los encontrados en Altruismo por Formin, Allen y Jensen (1985) y Grunberg, Maycock y Anthony (1985). Sin embargo, estas divergencias hacen necesarias nuevas comprobaciones. Puede pensarse, por ejemplo, en la dificultad de la prueba. En la segunda parte de PRESEN, el nivel de exigencia de comprensión de las frases y proverbios era notablemente mayor que el necesario para resolver adecuadamente ATASp.

Se ha estudiado también la **influencia del género** en los resultados. Se ha comprobado que el género femenino obtiene puntuaciones medias significativamente mejores que el género masculino en el total de la prueba de sensatez PRESEN y en el componente Tolerancia. En el resto de los componentes siguen obteniendo mejores resultados pero éstos no alcanzan significación estadística.

En el cuestionario ATASp los resultados son similares, a excepción del Sentido Positivo, ya que en este caso no se alcanzan unas diferencias significativas. Como ya indicaron otros autores (López-Soler, López y Freixinos, 2003; Rodríguez, 2010), existen diferencias entre géneros en el ámbito del Autocontrol, posiblemente debidas al proceso de socialización diferencial de ambos géneros. Respecto al Altruismo, estos resultados van en consonancia con los obtenidos por Hoffman (1977), Eisenberg-Berg y Lennon (1980) y Craig y Lowery (1969). Las diferencias encontradas en Tolerancia concuerdan con las

conclusiones del estudio de Lozano y Etxebarria (2007). De cualquier forma, al estar los componentes de sensatez relacionados con variables de Inteligencia Emocional, esta diversidad de resultados puede estar influida por la edad de los participantes (estudiantes de Primaria) ya que se ha constatado (Bisquerra, 2009; Olmedo, 2009; Ortega-Álvarez, 2009, citados por Molero y Ortega, 2011) que las mayores diferencias entre géneros en las valoraciones en Inteligencia Emocional en función del género empiezan a aparecer después de la Educación Primaria, condicionadas por aspectos socioculturales, en la gran mayoría de los casos.

En el último tema de interés en este trabajo se hipotetizaba que el grupo de participantes con alta capacidad intelectual obtendría un alto nivel en la prueba de sensatez en comparación con el resto de sujetos.

Los resultados apoyan esta hipótesis, ya que los sujetos de CI alto y CI muy alto efectivamente obtienen una media significativamente más elevada que sus compañeros en la puntuación global de la prueba de sensatez PRESEN y en todos sus componentes, excepto en Tolerancia. Estos resultados globalmente considerados son congruentes con las características de los sujetos de altas capacidades indicadas por Granado (2005), ya que describe a personas preocupadas por sus semejantes, capaces de afrontar con éxito problemas de diverso tipo, etc. Los mejores resultados obtenidos por los estudiantes de alta capacidad en Autocontrol van en la misma dirección que los datos de los que informa Figen Akca (2010) en cuyos estudios los superdotados de Primaria obtuvieron resultados significativamente mejores que el resto de participantes en las escalas de autoconciencia y manejo de emociones. Del mismo modo, Valdez, Pérez y Beltrán (2010) encuentran que los adolescentes talentosos obtuvieron mejores resultados en manejo del estrés. Las

diferencias entre ambos grupos (altos-no altos) en Sentido Positivo concuerdan con resultados de Del Caño, Palazuelo, Marugán y Velasco (2011) quienes constataron que, tanto los alumnos seleccionados por los profesores como muy inteligentes como los que tenían alta capacidad intelectual puntuaron significativamente mejor que el resto de los compañeros en optimismo disposicional evaluado mediante la prueba LOT (Scheier et al, 1994), diseñada para valorar las expectativas hacia resultados positivos o negativos en situaciones vitales generales. Esta similitud de resultados se da en el componente Tolerancia pues en el trabajo de Del Caño et al. los estudiantes de muy alta capacidad intelectual recibían puntuaciones más bajas por parte de su compañeros en los apartados “jugar con los otros, comportamiento de ayuda” evaluados con la prueba VINES (Elices, Palazuelo y Del Caño, 2003). Finalmente las diferencias entre los grupos de CI alto y CI muy alto muestran la heterogeneidad existente incluso entre los sujetos de alta capacidad intelectual, en concordancia con lo expuesto por Elices, Del Caño y Palazuelo (2006) y Del Caño et al. (2011).

5 APORTACIONES DE LA TESIS, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA.

En el presente apartado se pretende exponer tres aspectos clave: cuáles han sido las principales aportaciones de este trabajo, qué limitaciones se han encontrado durante la misma y cuáles son las vías de trabajo que se abren con este estudio.

5.1 Aportaciones de la tesis.

Las aportaciones más significativas que pueden extraerse de esta investigación tienen que ver con los siguientes apartados:

- **La contribución teórico conceptual a la definición del constructo sensatez** a partir del modelo propuesto por Palazuelo et al (2007). A este respecto se ha revisado la literatura referente a los distintos componentes contemplados en el modelo. También se ha estudiado su relación con las Fortalezas Personales identificadas por Peterson y Seligman (2004), tanto en el plano teórico como a través de las aportaciones de los participantes en el estudio empírico, así como con la propuesta de Bar-On sobre Inteligencia Emocional.
- **La segunda aportación de este trabajo ha sido la elaboración y validación de dos pruebas** para la evaluación de la sensatez (PRESEN y ATASp) así como la redacción de un cuestionario dirigido a la identificación de las fortalezas personales subyacentes al concepto de sensatez (FORPES). Las dos primeras han demostrado, a través de los análisis estadísticos realizados, una adecuada validez de constructo y un nivel de fiabilidad aceptable. Dichas pruebas pueden ayudar en la evaluación previa sobre la necesidad de implementar acciones o programas para fomentar conductas y actuaciones sensatas en los estudiantes así como la comprobación del éxito de estas actividades.
- En tercer lugar, se han establecido las relaciones existentes **entre sensatez, rendimiento académico, género, edad y alta capacidad intelectual**. Se han constatado puntuaciones significativamente mejores en las pruebas de sensatez en los grupos de participantes de género femenino así como en los de alto rendimiento y alta capacidad intelectual.

5.2 Limitaciones.

Siendo cierto que ninguna investigación está libre de limitaciones, ésta no ha sido una excepción. Se pretende con este punto explicitar cuáles han sido con el fin de facilitar que, en posteriores estudios, puedan evitarse. Las principales limitaciones pueden resumirse en los siguientes puntos:

- En relación a la muestra, hubiese sido necesario contar con una mayor cantidad de participantes en la aplicación de las pruebas PRESEN y ATASp, lo que sin duda hubiese colaborado a la obtención de una mayor evidencia empírica respecto a las hipótesis planteadas. Además, el contar con una mayor muestra habría permitido adaptar dichos instrumentos basándose en unos datos más representativos y fiables.
- Por otra parte, habría sido deseable obtener datos del perfil de fortalezas personales de cada sujeto a través del cuestionario VIA de Fortalezas Personales (Peterson y Seligman, 2004) y aplicar ambas pruebas de evaluación de la sensatez a toda la muestra. Esto sin duda hubiera aportado valiosos datos a la investigación y hubiera permitido obtener mayores evidencias respecto a la relación entre las fortalezas personales y el modelo de sensatez adoptado.
- La forma inicial de la prueba PRESEN pudo afectar de forma negativa a la calidad de los datos recogidos, al exigir en alguna de las partes un alto grado de comprensión lectora, lo que podría haber contaminado los resultados obtenidos.

5.3 Prospectiva.

Las propuestas de este estudio surgen en gran medida de las limitaciones anteriormente encontradas. Algunas de las más importantes serían:

- **La sensatez como talento:** Teniendo en cuenta el paralelismo existente entre la definición de Sternberg (2004) sobre su concepto de sabiduría, el modelo de sensatez adoptado en este estudio, las diferencias existentes entre el grupo de alto CI y el de CI muy alto, así como otras aportaciones, se ha propuesto en este trabajo que la sensatez pueda ser considerada como talento, a la par que el artístico, matemático, musical, etc. Sin embargo todavía será necesaria una mayor investigación en este ámbito para lograr encontrar una clara evidencia empírica que apoye esta posibilidad.
- **Las fortalezas de una persona sensata.** Si bien es cierto que se han identificado las fortalezas personales más relacionadas con la sensatez, en un futuro sería necesario, utilizando otros instrumentos (como el inventario VIA), verificar si las fortalezas más importantes en una persona sensata son las mismas que las identificadas en este estudio.
- **¿Existen dos tipos de sensatez?** Aunque se ha señalado la posibilidad de la existencia de dos tipos de sensatez (mostrada y percibida) y se han aportado argumentos a favor de su existencia, aún es necesario hallar mayores evidencias. Sería preciso adaptar ambas pruebas (PRESEN y ATASp) para que muestren puntuaciones diferenciadas sobre los dos tipos. En este sentido y dada su naturaleza, la primera de ellas parece a priori más adecuada para ello. Sería incluso deseable el diseño y validación de otras pruebas encaminadas a este objetivo.

- **Concretar el peso específico de cada componente del modelo de sensatez.** Tanto en PRESEN como en el ATASp, se ha partido de un modelo teórico que otorga el mismo peso a cada uno de los cuatro factores de la Sensatez. La experiencia nos dice que es muy probable que el peso de cada uno no sea el mismo. El determinarlo con exactitud es sin duda un objetivo importante para el futuro.
- **Ampliar el rango de aplicación de las pruebas de evaluación de la sensatez.** Sería igualmente deseable que, en un futuro, se adaptasen ambas pruebas para su aplicación a otras edades, como primer ciclo de Primaria (pasando necesariamente por una prueba de carácter más gráfico), Secundaria, e incluso adultos. Asimismo, la elaboración de baremos para cada rango de edad contribuiría a mejorar ambos instrumentos.
- **Elaborar un programa de fomento de la sensatez.** La evaluación de características personales es importante, pero lo es más su desarrollo en los sujetos. El proyecto SICO, que ha sido citado en este trabajo, pretende desarrollar en las personas la Sensatez, la Inteligencia, la Creatividad y el Optimismo. Actualmente se está implementando en Valladolid con un grupo de alumnos considerados de altas capacidades intelectuales. El siguiente paso natural a esta investigación será validar este programa siguiendo el método experimental, ya que existe un alto grado de aceptación y valoración por parte de alumnos y familias.

De hecho, ya se han obtenido evidencias de la posibilidad de fomentar la sensatez en niños utilizando dilemas (Del Caño, Palazuelo, Marugán y Quintero, 2010; Del Caño, Palazuelo y Quintero, 2010). Utilizando una muestra de 41 sujetos de altas capacidades, se les entrenó sistemáticamente en la discusión de dilemas a lo largo de 10 sesiones de 40 minutos de duración. Se encontraron diferencias significativas

entre los resultados del pretest y del posttest en sensatez, así como en el número de argumentaciones ofrecidas sobre sus decisiones.

- **Descartar los efectos de la comprensión lectora como variable contaminante.**

Dada la naturaleza escrita de ambas pruebas y sus características, el nivel de comprensión lectora del sujeto sin duda puede afectar a la puntuación obtenida. La aplicación de pruebas específicas de comprensión lectora permitiría valorar el grado de influencia de dicha variable en los resultados de sensatez.

- **Incluir otras variables complementarias en los análisis estadísticos de las hipótesis planteadas.** Esto implicaría la posibilidad de establecer unas conclusiones más acertadas. Entre otras posibles variables a tener en cuenta podrían citarse el tipo de Centro, el género o la edad.

REFERENCIAS

- Abramson L.Y., Seligman M.E.P, and Teasdale, J. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- Acereda, A. & Sastre, S. (1998). *La superdotación*. Madrid: Síntesis.
- Adorno, T. W. (1965). *La personalidad autoritaria*. Buenos Aires: Proyección.
- Aguiló, A. (1995). *La tolerancia*. Madrid: Anzos.
- Ainslie, G. (1975). Specious reward: A behavioral theory of impulsiveness and impulse control. *Psychological Bulletin*, 82, 463-496.
- Akca, F. (2010). Talented and average intelligent children's levels of using emotional intelligence. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 553-558.
- Aksan, N. and Kochanska, G. (2004). Links between systems of inhibition from infancy to preschool years. *Child Development*, 75, 1477-1490.
- Allyn, J. A. and Charng, H. W. (1990). Altruism: A Review of Recent Theory and Research. *Annual Review of Sociology*, 16, 27-65.
- Aranda, C., Fernández, J., Hidalgo, R. M., Pérez Escudero, M., & Pérez López, R. (2007). Proyecto AMBEZ@R: Recursos para la atención a la diversidad. Sevilla, Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
- Ardelt, M. (2004). Where can wisdom be found? A reply to the commentaries by Baltes and Kunzmann, Sternberg, and Achenbaum. *Human development*, 47, 304-307.
- Ardelt, M. (2004). Wisdom as expert knowledge system: A critical review of a contemporary operationalization of an ancient concept. *Human development*, 47, 257-285.
- Arguís, R., Bolsas, A. P., Hernández Paniello, S., & Salvador, M. M. (2010). Programa «Aulas felices». Psicología positiva aplicada a la educación. <http://catedu.es/psicologiapositiva/aulas%20felices.Pdf>. [On-line].
- Aries, E. J. and Johnson, F. L. (1983). Close friendship in adulthood: Conversational content between same-sex friends. *Sex Roles*, 9, 1183-1196.
- Aronfreed, J. (1968). *Conscience and conduct*. New York: Academic Press.
- Aronoff, J. & Wilson, J. P. (1984). *Personality in the social process*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Augusto Landa, J. M., Aguilar-Luzón, M. C., and Salguero de Ugarte, M. F. (2008). El papel de la IEP y del Optimismo/Pesimismo disposicional en la resolución de

problemas sociales: Un estudio con alumnos de trabajo social. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6, 363-382.

Austin, W. (1979). Sex differences in bystander intervention in a theft . *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 2110-2130.

Avia, M. D. (1990). Técnicas cognitivas y de autocontrol. In J.Mayor & F. Labrador (Eds.), *Manual de modificación de conducta* (pp. 329-360). Madrid: Alhambra.

Avia, M. D. & Vázquez, C. (1999). *Optimismo inteligente. Psicología de las emociones positivas*. Madrid: Alianza Editorial.

Avia, M. D. (2006). La psicología positiva y la moda de la "soft psychology". *Clínica y Salud*, 17, 239-244.

Aymerich, J., Canales, M., & Vivanco, M. (2003). Encuesta tolerancia y no discriminación. Tercera medición. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Sociología. Universidad de Chile.

Balci, S. and Yılmaz, M. (2002). Ýyimserlik Ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 54-60.

Balci, S. (2008). The Effects of an Emotion Strengthening Training Program on the Optimism Level of Nurses. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 8, 793-804.

Baltes, P. B. and Staudinger, U. M (2000). Wisdom: A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. *American Psychologist*, 55, 122-136.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

Bar-On, R. & Parker, J. D. (2000). *EQ-I: YV. Baron Emotional Quotient Inventory: Youth Version. Technical Manual*. Toronto: Multi-Health-Systems (MHS).

Bar-On, R. (2009). *EQI. Baron Emotional Quotient Inventory*. Toronto: Multi-Health-Systems (MHS).

Bar-Tal, D. & Raviv, A. (1982). A cognitive-learning model of helping behavior development: Possible implications and applications . In N.Eisenberg (Ed.), *The development of reasoning regarding prosocial behavior* (New York: Academic press.

Bar-Tal, D. and Nissim, R. (1984). Helping behaviour and moral judgement among adolescents. *British Journal of Developmental Psychology*, 2, 329-336.

Bar-Tal, D. (1986). Altruistic motivation to help: Definition, utility and operationalization. *Humboldt Journal of Social Relations*, 13, 3-14.

Barnett, M. A., King, L. M., Howard, J. A., & Melton, E. M. (1980). Experiencing negative affect about self or other: effects on helping behavior in children and adults. In *Annual Meeting of the Midwestern Psychological Association*.

Batson, C. D., Darley, J. M., & Coke, J. S. (1978). Altruism and human kindness: Internal and external determinants of helping behavior. In L.Pervin & M. Lewis (Eds.), *Perspectives in interactional psychology* (New York: Plenum.

Batson, C. D. & Coke, J. S. (1981). Empathy: A source of altruistic motivation for helping? In J.P.Rushton & R. M. Sorrentino (Eds.), *Altruism and helping behavior* (pp. 169-188). Hillsdale, N.J.: Earlbaum associates.

Batson, C. D., Duncan, B. D., Ackerman, P., Buckley, T., and Birch, K. (1981). Is empathic emotion a source of altruistic motivation? *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 290-302.

Batson, C. D., O'Quin, K., Fultz, J., Vanderplas, M., and Isen, A. (1983). Self-reported distress and empathy and egoistic versus altruistic motivation for helping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 706-718.

Batson, C. D., Fultz, J., & Schoenrade, P. A. (1984). Distress and Empathy: Two Qualitatively Distinct Vicarious Emotions. In *The construct and Assessment of Empathy*.

Batson, C. D., Bolen, M. H., Cross, J. A., and Neuringer-Benefiel, H. (1986). Where is the altruism in the altruistic personality? *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 212-220.

Batson, C. D. (1987). Prosocial motivation: Is it ever truly altruistic? In L.Berkowiiz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 65-122). New York: Academic Press.

Batson, C. D., Dyck, J. L., Brandt, J. R., Batson, J. G., Poweu, A. L., McMaster, M. R. et al. (1988). Five studies testing two new egoistic alternatives to the empathy-altruism hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 52-77.

Batson, C. D. (1989). Personal values, moral principles, and a threepath model of prosocial motivation. In N.Eisenberg, J. Reykowski, & E. Staub (Eds.), *Social and moral values: Individual and societal perspectives* (pp. 213-228). Hillsdale, N J: Erlbaum.

Batson, C. D., Batson, J. G., Griftitt, C. A., Barrientos, S., Brandt, J. R., Sprenelmeyer, P. et al. (1989). Negative-state relief and the empathy-altruism hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 922-933.

Batson, C. D., Ahmad, N., Lishner, D. A., & Tsang, J. (2002). Empathy and altruism. In C.R.Snyder & L. S. L. (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 485-498). New York: Oxford University Press.

Batson, C. D., Van Lange, P., Ahmad, N., & Lishner, D. (2003). Altruism and helping behavior. In M.Hogg & J. Cooper (Eds.), *The sage handbook of social psychology* (pp. 241-258).

Baumeister, R. F., Heatherton, T. F., & Tice, D. M. (1994). *Losing control: How and why people fail at self-regulation*. San Diego: Academic Press, Inc.

Baumeister, R. F. and Heatherton, T. F. (1996). Self-regulation failure: An overview. *Psychological Inquiry*, 7, 1-15.

Baumeister, R. F. & Vohs, K. D. (2004). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. New York: Guilford Press.

Berg, J. H. (1984). Development of friendship between roommates. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 346-356.

Berkowitz, J. (1972). Social norms, feelings and other factors affecting helping and altruism. In L.Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*. New York: Academic press.

Berkowitz, M. V. & Sherblom, S. A. (2004). Fairness. In C.Peterson & M. E. P. Seligman (Eds.), *Character strengths and virtues: a handbook and classification* (pp. 391-412). Washington, DC: American Psychological Association and Oxford University Press.

Binder, L. M., Dixon, M. R., and Ghezzi, P. M. (2000). A procedure to teach self-control to children with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33, 233-237.

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.

Blanco Valle, M. (2001). *Guía para la identificación y seguimiento de alumnos superdotados*. Bilbao: CISS Praxis.

Bodrova, E. & Leong.D.J. (2006). *The Vygotskian approach to early childhood education* . (2 ed.) Prentice Hall.

Bodrova, E. & Leong.D.J. (2007). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. (2 ed.) Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall.

- Boland, A. and Cappeliez, P. (1997). Optimism and neuroticism as predictors of coping and adaptation in older women. *Personality and Individual Differences*, 22, 909-919.
- Boorman, S. A. & Levitt, P. R. (1980). *The genetics of altruism*. New York: Academic Press.
- Borkowski, L. G. & Peck, V. (1986). Causes and consequences of metamemory in gifted children. In R.J.Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 182-200). Nueva York: Cambridge University Press.
- Bornstein, P. H. and Quevillon, R. P. (1976). The effects of a self-instructional package on overactive preschool boys. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 9, 179-188.
- Boutwell, B. B. and Beaver, K. M. (2010). The intergenerational transmission of low self-control. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 47, 174-209.
- Bower, G. H. (1981a). Mood and memory. *American Psychologist*, 36, 129-148.
- Bower, G. H. (1981b). Affect and memory. *American Psychologist*, 36, 129-148.
- Buckhalt, J., El-Sheikh, M., and Keller, P. (2007). Children's sleep and cognitive functioning: Race and socioeconomic status as moderators of effects. *Child Development*, 78, 213-231.
- Burgio, L. D., Whitman, T. L., and Johnston, M. R. (1980). A self - instructional package for increasing attending behavior in educable mentally retarded children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 13, 443-459.
- Buxman, K. (2004). El humor en el tratamiento de los enfermos mentales. In W.F.Fry & W. A. Salameh (Eds.), *El humor y el bienestar en las intervenciones clínicas*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Cajide, J. and Porto, A. (2002). Intervención y educación en sobredotados. *Bordon*, 54, 241-253.
- Calero, M. D., Luna, M. J., Vera-Villarroel, P. E., and González, M. C. (2001). Un estudio de validez del inventario de solución de problemas sociales (social problem-solving inventory-R, SPSI-R). *Psicología Conductual*, 9, 373-387.
- Capafóns, A. and Barreto, P. (1989). Competencia aprendida: Fiabilidad y validez de su medida, críticas y recomendaciones. *Revista Española de Terapia del Comportamiento*, 1, 19-39.

Capafóns, A. & Silva, F. (1998). *CACIA, Cuestionario de Auto-control Infantil y Adolescente*. Madrid: TEA Ediciones.

Carbonero, M. A. & Román, J. M. (2008). Explicit and Implicit Cognitive Learning Strategies. In A. Valle & J. C. Núñez (Eds.), *Handbook of Instructional Resources & Applications* (pp. 155-178). New York: Nova Science Publishers, Inc.

Carpio, C., Silva, H., Pacheco, L., Cantoran, E., Arroyo, R., Canales, C. et al. (2008). Efectos de consecuencias positivas y negativas sobre la conducta altruista. *Universitas Psychologica*, 7, 97-107.

Carrasco, M. A. and Barrio, M^a V. (2007). El modelo de los cinco grandes como predictor de la conducta agresiva en población infanto-juvenil. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 12, 23-32.

Carver, C. and Gaines J.G. (1987). Optimism, pessimism and post-partum depression. *Cognitive Therapy and Research*, 11, 449-462.

Carver, C. & Scheier, M. (2001). Optimism, pessimism, and self-regulation. In E. Chang (Ed.), *Optimism and pessimism. Implications for theory, research and practice* (pp. 31-51). Washington, DC: American Psychological Association.

Casey, B. J., Trainor, R. J., Orendi, J. L., Schubert, A. B., Nystrom, L. E., Giedd, J. N. et al. (1997). A developmental functional MRI study of prefrontal activation during performance of a Go-No-Go task. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 9, 835-847.

Casey, B. J., Forman, S. D., Franzen, P., Berkowitz, A., Braver, T. S., Nystrom, L. E. et al. (2001). Sensitivity of prefrontal cortex to changes in target probability: a functional MRI study. *Human Brain Mapping*, 13, 26-33.

Castelló, A and Batlle, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso: propuesta de un protocolo. *Faisca: revista de altas capacidades*, 6, 26-66.

Castelló, A. (1996). Concepto de superdotación y modelos de inteligencia. In Y.c. Benito (Ed.), *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Salamanca: Amarú.

Castelló, A. and Batlle, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso: Propuesta de un protocolo. *Faisca*, 6, 26-66.

Castelló, A. & Martínez, M. (1999). Alumnat excepcionalment dotat intel·lectualment. Documents d'Educació Especial. 15. Dept.d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

Castelló, A. (2008). *Avaluació de l'aprenentatge*. ICE de la Universitat de Girona.

Chakraborty, B. and Stone, S. (2008). Teaching tolerance and reaching diverse students through the use of children's books. *Childhood Education*, 85, 106-110.

Chambers, J. H. and Ascione F.R. (1987). The effects of prosocial and aggressive videogames on children's donating and helping. *Journal of Genetic Psychology*, 148, 499-505.

Cialdini, R. B., Baumann, D. J, and Kenrick, D. T. (1981). Insights from sadness: A three-steps model of the development of altruism as hedonism. *Dev.Rev.*, 1, 207-223.

Cialdini, R. B., Schaller, M., Houlihan, D., Arps, K., Fultz, J., and Beaman, A. (1987). Empathy-based helping: Is it selflessly or selfishly motivated? *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 749-758.

Clark, D. M. and Teasdale, J. D. (1985). Constraints on the effects of mood on memory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 1595-1608.

Clark, M. S. & Isen, A. M. (1982). Towards understanding the relationship between feeling states and social behaviour. In A.H.Hastrot & A. M. Isen (Eds.), *Cognitive Social Psychology* (pp. 73-108). New York: Elsevier-North Holland.

Clark, M. S. and Wadell, B. A. (1983). Effects of mood on thoughts about helping, attraction, and information acquisition. *Social Psychology Quarterly*, 46, 31-35.

Cohn, S. J. (1981). What is giftedness? A multidimensional approach. In A.H.Kramer (Ed.), *Gifted children* (pp. 166-177). Nueva York: Tullium.

Coke, J. S., Batson, C. D., and McDavis, K. (1978). Empathic mediation of helping: A two-stage model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 752-766.

Collins, W. A., Gleason, T., & Sesma, A. Jr. (1997). Internalization, autonomy, and relationships: Development during adolescence. In J.E.Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Handbook of parenting and the transmission of values* (pp. 78-99). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1999). *Inventario de personalidad NEO revisado (NEO-PI-R) e Inventario NEO reducido de cinco factores (NEO-FFI).Manual profesional*. Madrid: TEA.

Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (2002). Looking backward: Changes in the mean levels of personality traits from 80 to 12. In D.Cervone & W. Mischel (Eds.), *Advances in personality science* (pp. 219-237). New York: Guilford Press.

Craig, G. J. (1979). *Child development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Perennial.

D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. (1997). *Manual for the social problem solving inventory-revised*. North Tonawanda, New York: Multi-Health Systems.

D'Zurilla, T. J. & Nezu, A. M. (1999). *Problem solving therapy*. New York: Springer Publishing Company.

Darley, J. M. and Latané, B. (1968). Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8, 377-383.

Davidson, J. E. and Sternberg, R. J. (1984). The role of insight in intellectual giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 28, 58-64.

Davis, M. H (1983). The effects of dispositional empathy on emotional reactions and helping: A multidimensional approach . *Journal of Personality*, 51, 167-184.

Davis, M. H. (1980). A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10.

Del Caño, M., Arias, B., & Román, J. M. (2002). Los docentes ante la superdotación: una perspectiva de género. In L.Pérez, P.Domínguez, & E.Alfaro (Eds.), *Situación actual de la mujer superdotada en la sociedad* (pp. 73-86). Madrid: Consejería de Educación.

Del Caño, M., Marugan , M., Carbonero, M. A., Román, J. M., Aranda, S., and Reoyo , N. (2009). Motivación y rendimiento escolar del alumnado superdotado. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology*. *INFAD Revista de Psicología.*, 3, 240-249.

Del Caño, M., Palazuelo, M., Marugán, M., and Velasco, S. (2011). Socialización, alta capacidad intelectual y optimismo disposicional. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. *INFAD Revista de Psicología.*, 1, 613-620.

Demircioglu, I. H. (2008). Using historical stories to teach tolerance: The experiences of Turkish eighth-grade students. *The Social Studies*, 99, 105-110.

- Derryberry, D. and Rothbart, M. K. (1997). Reactive and effortful processes in the organization of temperament. *Development and Psychopathology*, 9, 633-652.
- Deutsch, F. M. and Madle, R. A. (1975). Empathy: Historical and current conceptualizations, measurement, and a cognitive theoretical perspective. *Human development*, 18, 267-287.
- Deutsch, F. M. and Lamberti, D. M. (1986). Does Social Approval Increase Helping? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 12, 149-157.
- Diener, E. (2003). What is positive about Positive Psychology: The Curmudgeon and Pollyana. *Psychological Inquiry*, 14, 115-120.
- Dixon, M. R. and Holcomb, S. (2000). Teaching self-control to small groups of dually diagnosed adults. *Journal of Applied Behavior Analysis.*, 33, 611-614.
- Dixon, M. R., Rehfeldt, R. A., and Randich, L. (2003). Enhancing tolerance to delayed reinforcers: The role of intervening activities. *Journal of Applied Behavior Analysis.*, 36, 263-266.
- Dixon, M. R. and Tibbetts, P. A. (2009). The effects of choice on self-control. *Journal of Applied Behavior Analysis.*, 42, 243-252.
- Díaz-Aguado, M. J. (2002). Por una cultura de la convivencia democrática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 55-78.
- Díaz, A. and Colón, E. (1985). Autocontrol: una revisión bibliográfica. *Análisis y Modificación de Conducta*, 11, 451-458.
- Duckworth, A. L. and Seligman, M. E. P. (2006). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16, 939-944.
- Dymond, R. (1949). A scale for the measurement of empathic ability. *Journal of Consulting Psychology*, 13, 127-133.
- Eagly, A. H. and Crowley, M. (1986). Gender and helping behavior: A meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin*, 100, 283-308.
- Eisenberg-Berg, N. and Mussen, P. (1978). Empathy and moral development in adolescents. *Developmental Psychology*, 14, 185-186.
- Eisenberg-Berg, N. and Lennon, R. (1980). Altruism and the assessment of empathy in the preschool years. *Child Development*, 51, 57-552.
- Eisenberg, N. (1982). *The development of reasoning regarding prosocial behavior*. New York: Academic press.

Eisenberg, N. and Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, 94, 100-131.

Eisenberg, N. (1986). *Altruistic emotion, cognition and behavior*. Hillsdale, NJ: Earlbaum.

Eisenberg, N. and Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101, 91-119.

Elices, J. A., Palazuelo, M., & Del Caño, M. (2003). *Necesidades educativas de alumnado superdotado. Identificación y evaluación*. Valladolid: Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Castilla y León.

Elices, J. A., Del Caño, M., & Palazuelo, M. (2006). Necesidades educativas de alumnos con alta capacidad intelectual. Detección e identificación en el aula. In L.Pérez (Ed.), *Alumnos con capacidad superior: experiencias de intervención educativa* (pp. 51-88). Síntesis.

España. Ministerio de Educación y Ciencia. (7-12-2006). *REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria*. Madrid, Boletín Oficial del Estado.

Evans, J. S. B. T. (2008). Dual-processing accounts of reasoning, judgment, and social cognition. *Annual Review of Psychology*, 59, 255-278.

Eysenck, H. J. (1996). Scale of Social Attitudes. *Personality and Individual Differences*, 17, 1234-1241.

Fee, R. and Tangney, J. P. (2000). Procrastination: A means of avoiding shame and guilt? *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 167-184.

Feldhusen, J. (1986). A conception of giftedness. In K.A.Heller & J. F. Feldhusen (Eds.), *Identifying and nurturing the gifted. An international perspective* (pp. 33-39). Toronto: Hans Huber.

Feldhusen, J. F. (1996). How to identify and develop special talents. *Educational Leadership*, 53, 66-69.

Feldhusen, J. F. (1998). Programs for the gifted few or talent development for the many? *Phi Delta Kappan*, 79, 735-738.

Ferguson, M. J. and Bargh, J. A. (2004). Liking is for doing: The effects of goal pursuit on automatic evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 557-572.

Feshbach, N. D (1975). Empathy in children: Some theoretical and empirical considerations. *The counseling psychologist*, 5, 25-30.

Fineburg, A. M. (2009). Learned optimism. In S.J.Lopez (Ed.), *The Encyclopedia of Positive Psychology*. Wiley - Blackwell.

Fontaine, K. R., Manstead, A. S. R., and Wagner, H. (1993). Optimism, perceived control over stress, and coping. *European Journal of Personality*, 7, 267-281.

Forgas, J. P., Bower, G. H., and Krantz, S. (1984). The influence of mood on perceptions of social interactions. *Journal of Experimental Social Psychology*, 20, 497-513.

Forgas, J. P. (1989). Mood effects on decision making strategies. *Australian Journal of Psychology*, 41, 197-214.

Forming, W. J., Allen, L., and Jensen, R. (1985). Altruism, role-taking and self-awareness: the acquisition of norms governing altruistic behavior. *Child Development*, 56, 1223-1228.

Fox Eades, J. M. (2008). *Celebrating Strengths: Building Strengths-based Schools*. UK: CAPP Press.

Fox, J. (2008). *Your child's strengths: Discover them, develop them, use them*. New York: Viking.

Fox, N., Henderson, H., Perez-Edgar, K., & White, L. (2008). Biology of temperament: An integrative approach. In C.A.Nelson & M. Luciana (Eds.), *Handbook of developmental cognitive neuroscience* (2 ed., pp. 839-854). Cambridge, MA: MIT Press.

Fredrickson, B. L. Ed. (2006). Unpacking positive emotions: investigating the seeds of human flourishing (Special issue). *The Journal of Positive Psychology*, 1.

Friedling, C. and O'Leary, S. G. (1979). Effects of self-instructional training on second and third grade hyperactive children: A failure to replicate. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12, 211-219.

Frydman, M. and Ritucci, G. (1988). Le développement de l'attitude: experimentation et evaluation d' un programme centre sur le comportement d'aide. *Enfance*, 41, 73-85.

Gaertner, S. L. and Dovidio, J. F. (1977). The subtlety of white racism, arousal and helping behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 761-769.

Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a re-examination of the definitions. *Gifted Child Quaterly*, 29, 103-112.

Gagné, F. (1993). International handbook of research and development of giftedness and talent. In A.Kurt, F. J. Mönks, & A. H. Passow (Eds.), (pp. 69-87). Elmsford: Pergamon PressHeller.

Gagné, F. (1998). A proposal for subcategories within gifted and talented populations. *Gifted Child Quarterly*, 42, 87-95.

Gagné, F. (2009). Building gifts into talents: Brief overview of the DMGT 2.0. Reaching forward ... Achieving sustainability in gifted education. In *National conference on gifted education*.

Galton, F. (1869). *Hereditary genius*. Nueva York: MacMillan.

Gano, L. (1992). Empathy and Helping in a Non-Distress Situation. In *Annual Meeting of the Midwestern Psychological Association*.

García-Larrauri, B., Monjas, I., Román, J. M., Cuetos, A., Polo, A., & Muñoz, M. I. (2005). *CASH: Cuestionario de Autoevaluación del Sentido del Humor*. Universidad de Valladolid: Departamento de Psicología.

García Larrauri, B. (2006). *Programa para mejorar el sentido del humor*. Madrid: Pirámide.

García Larrauri, B., Manzano, M. E., Muñoz, M. I., Hernández, M., & Cuetos, A. M. (2010). *Claves para aprender en un ambiente positivo y divertido*. Pirámide.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. London: Fontana.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

Gawronski, B. and Bodenhausen, G. V. (2006). Associative and propositional processes in evaluation: An integrative review of implicit and explicit attitude change. *Psychological Bulletin*, 132, 692-731.

Geers, A. L., Handley, M. I., and McLarney, A. R. (2003). Discerning the role of optimism in persuasion: The valence-enhancement hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 554-565.

Genovard, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje desde la perspectiva de la psicología de la instrucción. In C.Monereo (Ed.), *Enseñar a aprender y a pensar en la escuela* (Madrid: Visor.

- Genovard, C. & Castelló, A. (1990). *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Madrid: Pirámide.
- Gibson, C. L., Sullivan, C. J., Jones, S., and Piquero, A. (2010). Does it take a village? Assessing neighborhood influences on children's self-control. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 47, 31-62.
- Gillespie, L. and Seibel, N. (2006). Self-regulation: A cornerstone of early childhood development. *Young Children*, 61, 34-39.
- Giménez Hernández, M. (2010). *La medida de las fortalezas psicológicas en adolescentes (VIA-Youth): relación con clima familiar, psicopatología y bienestar psicológico*. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Psicología, Madrid.
- Giménez, M., Carmelo, V., and Hervás, G. (2010). El análisis de las fortalezas psicológicas en la adolescencia: Más allá de los modelos de vulnerabilidad. *Psychology, Society, & Education*, 2, 97-116.
- González Leandro, P. and Asef, A. (2007). Estudio psicométrico de una escala de calificación para evaluar acciones relacionadas con sabiduría en una muestra de adolescentes argentinos. *Psicodebate 8: Psicología Cultura y Sociedad*, 47-59.
- González Portal, M. D. (1995). *Conducta prosocial: evaluación e intervención*. Madrid: Morata.
- Gordillo, L. (1996). Para una cultura de la tolerancia. *Revista Murciana de Antropología*, 3, 99-108.
- Graig, K. D. and Lowery, H. J. (1969). Heart-rate components of conditioned vicarious autonomic responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 11, 381-387.
- Granado, M. C. (2005). *El niño superdotado: fundamentos teóricos y psicoeducativos*. Barcelona: Abecedario.
- Gray, J. (2001). Pluralismo de valores y tolerancia liberal. *Estudios Públicos*, 80, 77-93.
- Grunberg, N. E., Maycock, V. A., and Anthony, B. J. (1985). Material altruism in children. *Basic and Applied Social Psychology*, 6, 1-11.
- Guevremont, D. C., Osnes, P. G., and Stokes, T. F. (1988). The functional role of preschooler's verbalizations in the generalization of self - instructional training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 21, 45-55.

Guilford, J. P. (1959). Three faces of intellect. *American Psychologist*, *14*, 469-479.

Guilford, J. P. (1986). *Creative talents: Their nature, uses, and development*. Buffalo, NY: Bearly Ltd.

Haslam, N. (2004). Prudence. In C.Peterson & M. E. P. Seligman (Eds.), *Character strengths and virtues: a handbook and classification* (pp. 476-497). Washington, DC: American Psychological Association and Oxford University Press.

Held, B. S. (2004). The negative side of positive psychology. *Journal of Humanistic Psychology*, *44*, 9-46.

Herbert, W. (1977). Emotions in the lives of children. *Div.Of Scientific and Public Information*.

Heshka, S. (1983). Situational variables affecting participation in voluntary associations. In D.H.Smith & J. Van Til (Eds.), *International perspectives on voluntary action research* (pp. 138-147). Washington, DC: University Press of America.

Hill, J. (1984). Human altruism and sociocultural fitness. *Journal of Social and Biological Structures*, *7*, 17-35.

Hoffman, L. W. & Hoffman, M. L. (1973). The value of children to parents. In J.T.Fawcett (Ed.), *Psychological perspectives on population* (pp. 19-76). New York: Basic Books.

Hoffman, M. L. (1977). Moral internalization: Current theory and research. In L.Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental Social Psychology*. Nueva York: Academic Press.

Hoffman, M. L. (1970). Moral development. In P.H.Mussen (Ed.), *Carmichael's Handbook of child psychology*. New York: Wiley.

Hoffman, M. L. (1973). Empathy, Role-taking, Guilt, and development of Altruistic Motives. In *National Institute of child Health and Human Development Workshop*.

Hoffman, M. L. (1975). The development of altruistic motivation. In *Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development*.

Hoffman, M. L. (1977). Sex differences in empathy and related behaviors. *Psychological Bulletin*, *84*, 712-720.

Hoffman, M. L. (1981). Is altruism part of human nature? *Journal of Personality and Social Psychology*, *40*, 121-137.

- Hofmann, W., Friese, M., and Strack, F. (2009). Impulse and self - control from a dual-systems perspective. *Perspectives on Psychological Science.*, 4, 162-176.
- Holladay, J. (2009). A new model for mix it up. *Teaching Tolerance*, 62-63.
- Hollingworth, L. S. (1928). *The psychology of the adolescent*. New York: D. Appelton and Company.
- Honing, A. S. & Wittmer, D. S. (1991). Helping Children Become More Prosocial: Tips for Teachers. In *Annual Meeting of the National Association for the Education of Young Children*.
- Howse, R. B., Lange, G., Farran, D. C., and Boyles, C. D. (2003). Motivational and self-regulation as predictors of achievement in economically disadvantaged young children. *Journal of Experimental Education*, 71, 151-174.
- Iannotti, R. J. (1974). Empathy as a motivador of Altruistic Behavior. In *American Psychological Association Convention*.
- Iannotti, R. J. (1977). A longitudinal investigación of Role Taking, Altruism, and Empathy. In *Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development*.
- Isen, A. M., Rosenhan, D. L., and Horn, N. (1973). Effects of success and failure on children's generosity . *Journal of Personality and Social Psychology*, 27, 239-247.
- Jackson, N. E. & Butterfield, E. C. (1986). A conceptions of giftedness. In R.J.Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Johnson, F. L. and Aries, E. J. (1983). Conversational patterns among same-sex pairs of late-adolescent close friends . *Journal of Personality and Social Psychology*, 142, 225-238.
- Jopling, D. A. (1996). Take away the life-lie...: Positive illusions and creative self-deception. *Philosophical Psychology*, 9, 525-544.
- Kanfer, S. H. (1978). Las múltiples caras del autocontrol. *Análisis y Modificación de Conducta*, 4, 11-61.
- Karylowski, J. (1982). Two Types of Altruistic Behavior: Doing Good to Feel Good or to Make the Other Feel Good. In V.Derlaga & J. Grzelak (Eds.), *Cooperation and Helping Behavior: Theories and Research* (New York: Academic Press.
- Kerber, K. (1984). The perception of non-emergency helping situation, rewards, and the altruistic personality. *Journal of Personality*, 52, 177-187.

Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: the cognitives-developmental approach. In T.Likona (Ed.), *Moral development and behaviour: Theory research and social issues* (Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.

Krebs, D. (1975). Empathy and altruism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 1134-1146.

Krebs, D. (1987). The challenge of altruism in biology and psychology. In Crawford & et al. (Eds.), (pp. 81-118).

Krebs, D. L. (1970). *Empathically-experienced affect, and altruism* . Harvard University, Cambridge.

Krebs, D. L. (1970). Altruism: an examination of the concept and a review of the literature. *Psychological Bulletin*, 73, 258-302.

Krebs, D. L. (1971). Infrahuman altruism. *Psychological Bulletin*, 76, 411-414.

Lai, J., Cheung, H., Lee, W., and Yu, H. (1998). The utility of the Revised Life Orientation Test to measure optimism among Hong Kong Chinese. *International Journal of Psychology*, 33, 45-56.

Laranjeira, C. A. (2008). Tradução e validação portuguesa do revised life orientation test (LOT-R). *Universitas Psychologica*, 7, 469-476.

Latané, B., Nida, S., & Wilson, D. (1981). The effect of group size on helping behavior . In J.P.Rushton & R. M. Sorrentino (Eds.), *Altruism and helping behavior* (pp. 287-317). Hillsdale, NJ: Earlbaum.

Lazarus, R. S. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion . *American Psychologist*, 46, 819-834.

Lazarus, R. S. (2003). Does the positive psychology movement have legs? *Psychological Inquiry*., 14, 93-109.

Lengua, L. J., Honorado, E., and Bush, N. R. (2007). Contextual risk and parenting as predictors of effortful control and social competence in preschool children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 40-55.

León, B., Felipe, E., and Gómez, T. (2010). Variables individuales que influyen en las actitudes hacia la inmigración en el ámbito escolar. *Anales de psicología*, 26, 359-368.

Linley, P. A., Joseph, S., Harrington, S., and Wood, A. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology*, 1, 3-16.

- Lipscomb, T. J., Larrieu, J. A., McAllister, H. A., and Bregman, N. J. (1982). Modeling and children generosity: A developmental perspective. *Merrill-Palmer Quarterly*, 28, 275-282.
- Lipscomb, T. J., McAllister, H. A., and Bregman, N. J. (1985). A developmental inquiry into the effects of multiple models on children's generosity. *Merrill-Palmer Quarterly*, 31, 335-344.
- Littman-Ovadia, H. and Steger, M. (2010). Character strengths and well-being among volunteers and employees: Toward an integrative model. *The Journal of Positive Psychology*, 5, 419-430.
- Londerville, S. and Main, M. (1981). Security of attachment, compliance, and maternal training methods in the second year of life. *Developmental Psychology*, 17, 289-299.
- Lopreato, J. (1981). Toward a theory of genuine altruism in homo sapiens. *Ethology and Sociobiology*, 2, 113-126.
- Lozano, A. M. and Etxebarria, I. (2007). La tolerancia a la diversidad en los adolescentes y su relación con la autoestima, la empatía y el concepto del ser humano. *Infancia y Aprendizaje*, 30, 109-129.
- López-Soler, C., López, J. R., and Freixinos, M. A. (2003). Retardo de la gratificación y autocontrol en jóvenes antisociales: características asociadas al género. *Psicopatología Legal y Forense*, 3, 5-21.
- López Quintas, A. (1995). La tolerancia y la defensa entusiasta de la verdad. *Revista Española de Pedagogía*, 251, 321-334.
- López, F., Carpintero, E., Del Campo, A., Soriano, S., & Lázaro, S. (2008). Programa de promoción del desarrollo personal y social: la prevención del malestar y la violencia. In C.Vázquez & G. Hervás (Eds.), *Psicología positiva aplicada* (pp. 263-282). España: Desclée de Brouwer.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., and Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9, 111-131.
- Margolis, H. (1982). *Selfishness, altruism, and rationality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mariñelarena-Dondena, L. and Gancedo, M. (2011). La psicología positiva: su primera década de desarrollo. *Revista Diálogos*, 2, 67-77.

Marland, S. P. (1972). *Education of the gifted and talented. Report to the Congress of the united States by U.S Commissioner of Education*. Washinton Printing Office.

Marshalll, G. N., Wortman, C. B., Vickers, R. R., Kusulas, J. W., and Hervig, L. K. (1994). The five-factor model of personality as a framework for personality-health research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 278-286.

Martinell, F. (1974). *La juventud del silencio*. Madrid: Magisterio Español.

Martín Antón, L. J., Carbonero, M. A., Del Caño Sánchez, M., Reoyo, N., Marugan, M., & Catalina, J. (2009). Las estrategias de aprendizaje: Variable influyente en las calificaciones escolares. In *Comunicación XVI Congreso INFAD "Psicología y sociedad en el siglo XXI" y First Internacional congress of ICARO "Psicología y sociedad en el siglo XXI. Competencias relacionales"* Turín.

Marugan , M., Del Caño Sánchez, M., Román, J. M., Torres, H., & Lara, B. (2006). La creatividad en alumnos de altas capacidades. In J.D.Uriarte & P.Martín (Eds.), *Necesidades educativas especiales, contextos desfavorecidos y apoyo social* (pp. 387-396). Badajoz: Psicoex.

Marugan, M., Palazuelo, M., Del Caño, M., & Quintero, M. (2010). Intervención extraescolar con alumnos de altas capacidades: desarrollo de la sensatez. In *XVII Congreso Internacional INFAD*.

Marujo, H. A. & Neto, L. M. (2008). Programa VIP: hacia una psicología positiva aplicada. In C.Vázquez & G. Hervás (Eds.), *Psicología positiva aplicada* (pp. 311-338). Bilbao: Desclée de Brouwer.

Mattson, S., Fryer, S., McGee, C., & Riley, P. (2008). Fetal alcohol syndrome. In C.A.Nelson & M. Luciana (Eds.), *Handbook of developmental cognitive neuroscience* (2 ed., pp. 643-652). Cambridge, MA: MIT Press.

Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P.Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.

McCrae, R. R. and Costa, P. T. (1988). Recalled parent-child relations and adult personality. *Journal of Personality*, 56, 417-434.

McCrae, R. R. and Costa, P. T. (1995). Trait explanations in personality psychology. *European Journal of Personality*, 9, 231-252.

- Meindl, J. R. and Lerner, M. J. (1983). The heroic motive: Some experimental demonstrations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 19, 1-20.
- Metcalfe, J. and Mischel, W. (1999). A hot/cool system analysis of delay of gratification: Dynamics of willpower. *Psychological Review*, 106, 3-19.
- Meyer, J. P. and Mulherin, A. (1980). From attribution to helping: an analysis of the mediating effects of affect and expectancy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 201-210.
- Midlarsky, M. I. (1985). Helping during the Holocaust: The role of political, theological, and socioeconomic identifications. *Humboldt Journal of Social Relations*, 13, 85-305.
- Mischel, W. (1973). Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. *Psychological Review*, 80, 252-283.
- Mischel, W., Shoda, Y., and Peake, P. (1988). The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 687-696.
- Mischel, W., Shoda, Y., and Rodriguez, M. L. (1989). Delay of Gratification in Children. *Science (ProQuest Medical Library)*, 933-937.
- Molero, C., Candela, C., and Cortés, M. T. (1999). La conducta prosocial: una visión de conjunto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31, 325-353.
- Moore, B. S., Underwood, B., and Rosenhan, D. L. (1973). Affect and altruism. *Developmental Psychology*, 8, 99-104.
- Morgan, C. J. (1985). Natural selection for altruism in structured populations. *Ethology and Sociobiology*, 6, 211-218.
- Mönks, F. & Van Boxtel, H. W. (1988). Los adolescentes superdotados: una perspectiva evolutiva. In J.Freeman (Ed.), *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Santillana. Aula XXI.
- Mönks, F. (1999). Desarrollo y educación de niños superdotados ¿cómo pueden descubrir sus necesidades los padres y educadores? In A.Sipán (Ed.), *Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos* (pp. 173-187). Zaragoza: Mira editores.
- Muñoz, A. (1997). *Educación intercultural*. Madrid: Escuela Española.

Murray, J. P. & Ahammer, I. M. (1977). Kindness in the kindergarten: A Multidimensional Program for Facilitating Altruism. In *Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development*.

Mussen, P., Harris, S., Rutherford, E., and Keasey, C. B. (1970). Honesty and altruism along preadolescents. *Developmental Psychology*, 3, 169-194.

Navarro, J. I., Aguilar, M., & Ramiro, P. M. (2004). Cognitive Styles of Gifted Children. In *Comunicación en 9th ECHA Conference of european Council Flor High Ability Children*.

Neef, N. A., Bicard, D. F., and Endo, S. (2001). Assessment of impulsivity and the development of self-control in students with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34, 397-408.

Nieto, S. (1996). *Affirming diversity*. White Plains, NY: Longman.

Nigg, J. T. (2000). On inhibition/disinhibition in developmental psychopathology: Views from cognitive and personality psychology and a working inhibition taxonomy. *Psychological Bulletin*, 126, 230-246.

Noble, K., Norman, M., and Farah, M. (2005). Neurocognitive correlates of socioeconomic status in kindergarten children. *Developmental Science*, 8, 74-87.

Nofziger, S. (2008). The cause of low self-control: The influence of maternal self-control. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 45, 191-224.

O'Leary, S. G. and Dubey, D. R. (1979). Applications of self-control procedures by children: A review. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12, 449-465.

Oh, S. and Lewis, C. (2008). Korean preschoolers' advanced inhibitory control and its relation to other executive skills and mental state understanding. *Child Development*, 79, 80-99.

Oliner, S. P. & Oliner, P. M. (1988). *The altruistic personality: Rescuers of Jews in Nazi Europe*. New York: Free Press.

Olivares, J., Méndez, F. X., & Lozano, M. (1998). Técnicas de autocontrol. In J. Olivares & F. X. Méndez (Eds.), *Técnicas de modificación de conducta* (pp. 371-408). Madrid: Biblioteca Nueva.

Olmedo, M. (2009). Pautas para el desarrollo de la inteligencia emocional en los primeros años de escolarización. In P. Fernández-Berrocal & et al. (Eds.), *Avances en el estudio de la inteligencia emocional* (pp. 449-453). Santander: Fundación Botín.

Ortega-Álvarez, F. (2009). La Educación Emocional de los escolares de Educación Primaria. Trabajo de Investigación para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados. Jaén. Universidad de Jaén.

Ortega-Álvarez, F. and Molero, D. (2012). Inteligencia emocional autoinformada en escolares de Educación Primaria. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 6, 47-61.

Ortet, G., Ibañez, M. I., Ruipérez, M. A., Villa, H., Moya, J., and Escrivá, P. (2007). Adaptación para adolescentes de la versión española del NEO PI-R (JS NEO). *Psicothema*, 19, 263-268.

Ortiz, J. R. N. & Vera-Villarreal, P. E. (2003). Optimismo y salud: estado actual e implicancias para la psicología clínica y de la salud.

Otero, J. M., Luengo, A., Romero, E., Gómez, J. A., & Castro, C. (1998). *Psicología de personalidad. Manual de prácticas*. Barcelona: Ariel Practicum.

Paff, J. and Lynn, M. (2010). Fostering tolerance of obesity through empathy and critical reflection: a curricular unit incorporating filmed testimonials. *College Student Journal*.

Palazuelo, M., Elices, J. A., & Del Caño, M. (2007). *Alumnado con superdotación: respuesta educativa*. Junta de Castilla y León. Consejería de Educación y Cultura.

Palazuelo, M., Marugan, M., Del Caño, M., De Frutos, C., and Quintero, M. (2010). La expresión emocional en alumnos de altas capacidades. *Faisca: revista de altas capacidades*, 15, 50-67.

Palazuelo, M., Marugan, M., Del Caño, M., & Quintero, M. (2010). Evaluación de la sensatez: una propuesta para alumnos de Primaria. In *VII Congreso Iberoamericano de Psicología*.

Palazuelo, M., Del Caño, M., Marugan, M., & Quintero, M. (2011). ¿Sensatez como talento? In J.M. Román, M. A. Carbonero, & J. D. Valdivieso (Eds.), *Educación, Aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (pp. 8607-8629). Madrid: Asociación Nacional de Psicología y Colegio Oficial de Psicólogos de Castilla y León. Edición electrónica.

Park, N. (2004). The role of subjective well-being in positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science.*, 591, 25-39.

Park, N., Peterson, C., and Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology, 23*, 603-619.

Peterson, C. and Park, N. (2003). Positive psychology as the evenhanded positive psychologist views it. *Psychological Inquiry, 14*, 141-146.

Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: a handbook and classification*. Washington, DC: American Psychological Association and Oxford University Press.

Peterson, C., Park, N., & Seligman, M. E. P. (2005). Assessment of character strengths. In G.P.Koocher, J. C. Norcross, & S. S. I. Hill (Eds.), *Psychologists' desk reference* (2 ed., pp. 93-98). New York: Oxford University Press.

Piirto, J. (1994). *Talented children and adults: Their development and education*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Piliavin, I. M., Rodin, J., and Piliavin, J. A. (1969). Good samaritanism: An underground phenomenon? *Journal of Personality and Social Psychology, 23*, 353-361.

Piliavin, J. A., Dovidio, J. F., Gaertner, S. L., & Clark, R. D. I. (1981). *Emergency intervention*. New York: Academic Press.

Piliavin, J.A. and Piliavin, I. M. (1972). Effect of Blood on Reactions to a Victim. *Journal of Personality and Social Psychology, 23*, 353-361.

Post, S.G. & McCullough, M. E. (2004). Kindness. In C.Peterson & M. E. P. Seligman (Eds.), *Character strengths and virtues: A handbook and classification* (pp. 325-335). New York: Oxford/American Psychological Association.

Prieto-Ursúa, R. (2006). Psicología Positiva: una moda polémica. *Clínica y Salud, 17*, 319-338.

Pujol, E. & González, I. (2002). *Valores para la convivencia*. Parramón.

Rachlin, H. (2000). *The science of self-control*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.

Rauch, W., Scheweizer, K., and Moonsbrugger, H. (2006). Method effects due to social desirability as a parsimonious explanation of the deviation from unidimensionality in LOT-R scores. *Personality and Individual Differences, 42*, 1597-1607.

Reddy, R. D. (1980). Individual philanthropy and giving behavior . In D.H.Smith & L. Macaulay (Eds.), *Participation in social and political activities* (pp. 370-399). San Francisco: Jossey-Bass.

- Rehm, L. (1993). Métodos de autocontrol. In V. Caballo (Ed.), *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta* (pp. 655-683). Madrid: Siglo XXI.
- Reig, A. (1985). La psicología en el sistema sanitario. *Papeles del Colegio de Psicólogos*, 20, 7-12.
- Reisenzein, R., Morrow, W., & Weiner, B. (1984). *The effects of false sympathy and anger feedback on judgments of help-giving, sentiments and perceived causality*. Federal Republic of Germany: Free University Berlin.
- Reisenzein, R. (1986). A structural equation analysis of Weiner's attribution-affect model of helping behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 1123-1133.
- Remor, E., Amorós, M., and Carrobbles, J. A. (2006). El optimismo y la experiencia de ira en relación con el malestar físico. *Anales de Psicología*, 22, 37-44.
- Renzulli, J. S. (1977). *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappa*, 60, 180-184.
- Roberts, L., Dean, E., & Holland, M. (2005). Contemporary American Indian cultures in children's picture books. www.journal.naeyc.org/btj/200511/Roberts1105BTJ.asp
- Robins, R. W. and John, O. P. (1997). Effects of visual perspective and narcissism on self-perception: Is seeing believing? *Psychological Science*, 8, 37-42.
- Rodríguez, J. A (2010). Bajo autocontrol y conducta antisocial. En perspectiva de género. *Revista Cenipec*, 213-240.
- Rokeach, M. (1984). El dogmatismo. In E.Torregrosa & E. Crespo (Eds.), *Estudios básicos de psicología social* (pp. 315-327). Barcelona: Hora.
- Román, J. M. (2005). Sense of Humor and Education: model, assesment and development program in diferente areas. In *9º European Congresss of Psychology*. Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos.
- Rosenbaum, M. (1980). Cuestionario de autocontrol. *Revista Española de Terapia del Comportamiento*, 1, 19-39.

Rothbart, M. & Bates, J. (2006). Temperament. In N.Eisenberg, W. Damon, & L. M. Richard (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6 ed., pp. 99-166). Hoboken, NJ US.: John Wiley & Sons Inc.

Rothbart, M. K., Derryberry, D., & Hershey, K. (2000). Stability of temperament in childhood: Laboratory infant assessment to parent report at seven years. In V.J.Molfese & D. L. Molfese (Eds.), *Temperament and personality development across the life span* (pp. 85-119). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Ruch, W. (2004). Humor. In C.Peterson & M. E. P. Seligman (Eds.), *Character strengths and virtues: a handbook and classification* (pp. 583-598). Washington, DC: American Psychological Association and Oxford University Press.

Rueda, M. R., Rothbart, M. K., Saccomanno, L., & Posner, M. I. (2007). Modifying brain networks underlying self-regulation . In D.Romer & E. F. Walker (Eds.), *Adolescent psychopathology and the developing brain and prevention science* (pp. 401-419). New York: Oxford University Press.

Rushton, J. P. (1981). The altruistic personality . In J.P.Rushton & R. M. Sorrentino (Eds.), *Altruism and helping behavior: Social personality, and developmental perspectives* (pp. 251-266).

Sabbagh, M., Xu, F., Carlson, S., Moses, L., and Lee, K. (2006). The development of executive functioning and theory of mind: A comparison of Chinese and U.S. preschoolers. *Psychological Science, 17*, 74-81.

Sadeh, A., Gruber, R., and Raviv, A. (2002). Sleep, neurobiological functioning, and behavior problems in school-age children. *Child Development, 73*, 405-417.

Scheier, M. and Carver, C. (1987). Dispositional optimism and physical well-being: the influence of generalized outcome expectancies on health. *Journal of Personality, 55*, 169-210.

Scheier, M., Carver, C., and Bridges, M. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A re-evaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology, 67*, 1063-1078.

Scheier, M. F. and Carver, C. S. (1993). On the power of positive thinking: The benefits of being optimistic. *Current Directions in Psychological Science, 2*, 26-30.

Scheier, M. F. & Carver, C. S. (2009). Optimism. In S.Lopez (Ed.), *Encyclopedia of positive psychology* (pp. 656-663). Oxford, UK: Wiley-Blackwell.

Schwartz, S. H. (1970). Elicitation of moral obligation and self-sacrificing behavior: An experimental study of volunteering to be a bone marrow donor. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 283-293.

Schweitzer, J. and Sulzer, B. (1988). Self - control: Teaching tolerance for delay in impulsive children. *Journal of Experimental Analysis of Behavior*, 50, 173-186.

Seligman, M. and Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.

Seligman, M. & Peterson, Ch. (2007). Psicología clínica positiva. In L.Asplinwall & U. Staudinger (Eds.), *Psicología del potencial humano* (pp. 409-425). Barcelona: Gedisa.

Seligman, M. E. (2011). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. Vintage.

Seligman, M. E. P. (1991). *Helplessness: On depression, development, and death*. (2 ed.) New York: W.H. Freeman.

Seligman, M. E. P. (1998). *Aprenda optimismo*. Barcelona: Grijalbo-Mondadori.

Seligman, M. E. P. and Pawelski, J. O. (2003). Positive psychology: FAQs. *Psychological Inquiry*, 14, 159-163.

Seligman, M. E. P. & Peterson, C. (2003). Positive clinical psychology. In L.G.Asplinwall & U. M. Staudinger (Eds.), *A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology* (pp. 305-317). Washington, DC: American Psychological Association.

Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., and Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35, 293-311.

Shackman, J., Wismer-Fries, A., & Pollak, S. (2008). Environmental influences on brain-behavioral development: Evidence from child abuse and neglect. In C.A.Nelson & M. Luciana (Eds.), *Handbook of developmental cognitive neuroscience* (2 ed., pp. 869-881). Cambridge, MA: MIT Press.

Shanker, S. (2010). Self regulation: calm, alert and learning. *Education Canada*, 50, 4-7.

Shotland, R. L. and Stebbins, C. A. (1983). Emergency and cost as determinants of helping behavior and the slow accumulation of social psychological knowledge. *Social Psychology Quarterly*, 46, 36-46.

Simmons, R. G., Klein, S. D., & Simmons, R. L. (1977). *The gift of life: The social and psychological impact of organ transplantation*. New York: Wiley.

Simmons, R. G., Marine, S. K., & Simmons, R. L. (1987). *The gift of life: The effect of organ transplantation of individual family and societal dynamics*. New Brunswick, NJ: Transaction.

Skinner, B. F. (1974). *About behaviorism*. New York: Vintage.

Snyder, M. & Ickes, W. (1995). Personality and social behavior. In G.Lindzey & E.Aronson (Eds.), *Handbook of social psychology* (3 ed).

Sober, E. (1988). What is evolutionary altruism? *The Canadian Journal of Philosophy*, 14, 75-99.

Sober, E. (1998). El egoísmo psicológico. *Isegoría*, 47-70.

Soto, G, Ferrándiz, C., Sáinz, M., Ferrando, M., Prieto, M. D., Bermejo, R. et al. (2011). Características psicométricas del cuestionario de personalidad BFQ-NA (Big Five Questionnaire - Niños y Adolescentes). *Aula Abierta*, 39, 13-24.

Staub, E. & Feagens, L. (1969). A child in distress: the influence of age and number of witnesses on children's attempts to help. In *congreso de la Eastern Psychological Association*.

Staub, E. (1971). The use of role-playing and induction in children's learning of helping and sharing behavior. *Child Development*, 42, 805-816.

Staub, E. (1974). Helping a distressed person: Social, personality, and stimulus determinants. In L.Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 293-341). New York: Academic Press.

Staub, E. (1978). *Positive social behavior and morality: Personal and social influences*. (vols. 1) Academic Press.

Stedman, L. M. (1924). *The education of gifted children*. Yonkers-on-Hudson, NY: World Book Company.

Sternberg, R. J (1984). Toward a triarchic theory of human intelligence. *Behavioral and Brain Sciences*, 7, 269-315.

Sternberg, R. J (1993). The concept of "giftedness": A pentagonal implicit theory. *The Origins and Development of High Ability*, 5-21.

Sternberg, R. J (1998). A balance theory of wisdom. *Review of General Psychology*, 2, 347-365.

- Sternberg, R. J. (2000). Creativity is a decision. In A.L.Costa (Ed.), *Teaching for intelligence II* (pp. 85-106). Arlington Heights: Skylight Training and Publishing Inc.
- Sternberg, R. J (2003). Culture and intelligence. *American Psychologist*, 59, 325-338.
- Sternberg, R. J (2004). What is wisdom and how can we develop it? *The annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 164-174.
- Sternberg, R. J, Grigorenko, E., Ferrando, M., Hernández, D., Ferrándiz, C., and Bermejo, R. (2010). Enseñanza de la inteligencia exitosa para alumnos superdotados y talentos. *REIFOP*, 13.
- Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. (1985). Cognitive development in the gifted and talented. In F.D.Horowitz & M. O'Brien (Eds.), *The gifted and talented: A developmental perspectives* (Washington, DC: American Psychological Association.
- Sternberg, R. J. (1994). Allowing for thinking styles. *Educational Leadership*, 52, 36-39.
- Sternberg, R. J., Kaufman, J. C., & Grigorenko, E. (2008). *Applied intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Stotland, E. (1969). Exploratory investigations of empathy. In L.Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*. (pp. 271-312). New York: Academic Press.
- Strack, F. and Deutsch, R. (2004). Reflective and impulsive determinants of social behavior. *Personality and Social Psychology Review*, 8, 220-247.
- Strayer, J. & Chang, A. (1997). Children's Emotional and Helping Responses as a Function of Empathy and Affective Cues. In *Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development*.
- Sutton, S. K. and Davidson, R. J. (1997). Prefrontal brain asymmetry: A biological substrate of the behavioral approach and inhibition systems. *Psychological Science*, 8, 204-210.
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., and Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72, 271-324.
- Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: psychological and educational perspectives*. Nueva York: Macmillan.

Taylor, C. E. and McGuire, M. T. (1988). Introduction. Reciprocal altruism: 15 years later. *Ethology and Sociobiology*, 9, 67-72.

Terman, L. M. (1921). Mental growth and the I.Q. *Journal of Educational Psychology*, 12, 325-341.

Terman, L. M. (1925). *Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Terman, L. M. (1954). The discovery and encouragement of exceptional talent. *American Psychologist*, 9, 221-230.

Thompson, W., Cowan, C., and Rosenhan, D. (1980). Focus of attention mediates the impact of negative affect on altruism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 291-300.

Tice, D. M., Wallace, H. M., & Harter, A. C. (2004). Persistence. In C. Peterson & M. E. P. Seligman (Eds.), *Character strengths and virtues: A handbook and classification* (pp. 229-247). Washington, DC: American Psychological Association.

Toi, M. and Batson, C. D. (1982). More evidence that empathy is a source of altruistic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 281-292.

Torres Ruiz, J. R. (1985). El concepto de tolerancia. *Revista de Estudios Políticos (Nueva Época)*, 105-134.

Tourón, J., Repáraz, Ch., and Peralta, F. (1999). The identification of intellectually highly abled students as a decision-making process: Results of a detection process in Navarra. *High Ability Studies*, 10, 163-181.

Trivers, R. L. (1971). The evolution of reciprocal altruism. *The Quarterly Review of Biology*, 46, 35-37.

Tur, A. M., Mestre, V., and Del Barrio, V. (2004). Factores moduladores de la conducta agresiva y prosocial. El efecto de los hábitos de crianza en la conducta del adolescente. *Ansiedad y Estrés*, 10, 75-88.

Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., and Kyzar, K. (2009). Cooperación entre familias y profesionales como fuerza catalizadora para una óptima inclusión: enfoque de los Estados Unidos de América. *Revista de Educación*, 349, 69-99.

Underwood, B. and Moore, B. (1982). Perspective - taking and altruism. *Psychological Bulletin*, 91, 143-173.

- Unesco. (16-11-1995). Declaración de Principios sobre la Tolerancia.
- Valdez, M. D., Pérez, L., and Beltrán, J. (2010). La inteligencia emocional de los adolescentes talentosos. *Faísca*, 15, 2-17.
- Vázquez, A. (2003). *Tolerancia: ¿Debilidad o fortaleza?* Madrid: Témpora.
- Vázquez, C. (2006). La psicología positiva en perspectiva. *Papeles del Psicólogo*, 27, 1-2.
- Vázquez, M. I. and Buceta, J. M. (1994). Tratamiento psicológico del asma infantil: Diseño, evaluación y mejora de un programa de auto-control. *Cuadernos de Medicina Psicosomática*, 30, 63-76.
- Vera-Villaruel, P., Córdoba-Rubio, N., and Celis-Atenas, K. (2009). Evaluación del optimismo: un análisis preliminar del Life Orientation Test versión revisada (LOT-R) en población chilena. *Universitas Psychologica*, 8, 61-67.
- Vera-Villaruel, P. E. and Guerrero, A. (2003). Diferencias en habilidades de resolución de problemas sociales en sujetos optimistas y pesimistas. *Universitas Psychologica*, 2, 21-26.
- Vickers, K. S. and Vogeltanz, N. D. (2000). Dispositional optimism as a predictor of depressive symptoms over time. *Personality and Individual Differences*, 28, 259-272.
- Vohs, K. D. and Heatherton, T. F. (2000). Self-regulatory failure: A resource-depletion approach. *Psychological Science*, 11, 249-254.
- Vohs, K. D. & Baumeister, R. F. (2010). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. (2 ed.) New York: Guilford Press.
- Weiner, B. (1980). A cognitive (attribution) - emotion- action model of motivated behavior: An analysis of judgments of help giving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 186-200.
- Weinstein, N. D. and Klein, W. M. (1996). Unrealistic optimism: present and future. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 15, 1-8.
- Weinstein, N. D., Lyon, J. E., Sandman, P. M., and Cuite, C. L. (1998). Experimental evidence for stages of health behavior change: the precaution adoption process model applied to home radon testing. *Health Psychology*, 17, 445-453.
- Whipple, G. M. (1919). *Classes for gifted children: an experimental study of methods of selection and instruction*. Bloomington, IL: Public School Publishing Company.

Wiers, R. W., Dictus, M., Houben, K., Van den Wildenberg, E., & Rinck, M. (2008). Strong automatic appetitive action tendencies in heavy drinkers with a g-allele in a Functional Polymorphism of the Mu-Opioid Receptor Gene (OPRM1). Trabajo no publicado.

Wilson, E. O. (1975). *Sociobiology: The new synthesis*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Wispe, L. G. (1968). Sympathy and empathy. In D.L.Sills (Ed.), *International encyclopedia of the social sciences* (pp. 441-447). New York: Free Press.

Yarrow, M. R., Scott, P. M., and Waxler, C. Z. (1973). Learning concern for others. *Developmental Psychology*, 8, 240-260.

Yuste, C. (1998). *Batería de aptitudes diferenciales y generales (BADyG - E2)*. Madrid: CEPE.

Yuste, C., Martínez, R., & Galvez, J. L. (1998). *Batería de aptitudes diferenciales y generales (BADyG - E3)*. Madrid: CEPE.

Zelazo, P., Carlson, S., & Kesek, A. (2008). The development of executive function in childhood. In C.A.Nelson & M. Luciana (Eds.), *Handbook of Developmental Cognitive Neuroscience* (2 ed., pp. 553-574). Cambridge, MA: MIT Press.

Ziegler, A. & Heller, K. A. (2000). Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective. In K.A.Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon.

ANEXOS

ANEXO 1: PRESEN Y DOCUMENTOS RELACIONADOS

ANEXO 2: ATAS_p Y DOCUMENTOS RELACIONADOS

ANEXO 3 FORPES

**ANEXO 1: PRESEN Y DOCUMENTOS
RELACIONADOS**

PRESEN (primera versión experimental)

Nombre: _____ Fecha: _____ Curso: _____
Colegio: _____

¡Hola! En las siguientes hojas te vamos a proponer una serie de actividades, en las que tú va a ser el protagonista. Esto no es un examen, pero debes poner todo tu interés en hacerlo bien. Debes leer bien cada actividad, y elegir la opción que creas correcta. ¡Mucho ánimo y suerte!

A.1.1 ¡SE ME CAYÓ LA PELÍCULA!

Miguel es un niño de 9 años. Cuando va en coche con sus padres, siempre lleva puesto el cinturón de seguridad, para ir completamente seguro. Además, disfruta viendo películas en su DVD portátil. El otro día, en medio de un viaje en el que conducía su madre, sacó una película que estaba deseando ver, pero tuvo la mala suerte de cogerla mal y se le cayó debajo del asiento delantero, el del conductor. Tiene unas ganas enormes de verla, pero no puede cogerla sin soltarse el cinturón, arrodillarse en el suelo y buscarla durante unos minutos. Sus padres quizá paren en una gasolinera en una hora o así.

¿Cómo crees que debe actuar Miguel?

- Debería quedarse sentado en su sitio.
- Debe pedir a su madre que pare el coche para buscar la película.
- Debe soltarse y buscar la película, ya que es fácil de alcanzar y no parece haber peligro.
- Puede pedir a su madre que la busque por él, ya que está justo debajo de su asiento y van por una recta.
- Otra solución (escríbela).

¿Por qué crees que debe hacer eso que has señalado?

A.1.2 EL BALÓN NUEVO

El otro día jugando al fútbol con sus amigos, Pedro encajó su balón nuevo en un árbol muy alto. De hecho es tan alto, que no alcanzan el balón ni subiéndose en la espalda de uno de sus amigos, ni con un palo largo, ni tirándole cosas. Está realmente enganchado. Pedro está pensando en subirse al árbol para intentar llegar a la pelota. La escalada no es fácil y además es peligrosa, pero es su balón nuevo. ¡Y le costó 90 euros! Si llama a sus padres, probablemente le castigarán.

¿Qué crees que debe hacer Pedro?

- Llamar a sus padres de todos modos.
- Subirse a buscarlo.
- Pedir ayuda a su hermano mayor o a otro conocido mayor.
- Dejarlo ahí para que no se entere nadie.
- Otra (escríbela).

¿Por qué crees que es la decisión correcta?

B.1.1 EL MURAL

Hace unos días Sara estaba en su clase, trabajando en grupo haciendo un mural de animales para colgar en el corcho. Es responsabilidad de Sara realizar el mural. Ella quería pintar el título de color azul, pero Alicia, otra niña de la clase que se había acercado para ayudarla, quería pintar el título de rojo. Los otros niños del grupo que estaban colaborando, no están ni a favor ni en contra. Hay que decidirse rápido, porque queda poco tiempo para terminar el trabajo.

¿Qué crees que debe hacer Sara?

- a) No hacer caso a Alicia y pintarlo de azul.
- b) Dejar a Alicia que lo pinte de rojo.
- c) Pedir a sus compañeros que voten y pintarlo del color que se decida.
- d) Agradecer a Alicia su ayuda, pero pintarlo de azul.
- e) Otra (escribe cuál).

¿Por qué crees que debe hacer eso?

B. 1. 2 EL CUMPLEAÑOS

Hoy es el cumpleaños de Iván. Él y sus amigos están intentando decidir a qué jugar, pero no hay forma de ponerse de acuerdo. Hay varios que quieren jugar al fútbol, pero Iván prefiere jugar al baloncesto. Es pronto y aún queda mucha tarde para jugar.

¿Qué crees que deben hacer?

- a) Jugar a fútbol todos juntos, toda la tarde.
- b) Jugar a baloncesto todos juntos, toda la tarde.
- c) Que cada uno haga lo que quiera.
- d) Hacer un pacto. Jugar primero al baloncesto y luego al fútbol.
- e) Otra (escribe cuál).

¿Por qué crees que debe hacer eso?

C. 1. 1 LA COLECCIÓN DE CROMOS

María está a punto de terminar su colección de cromos de deportistas, una colección muy, muy larga. Tan solo le falta uno. Patricia, una compañera de su clase, tiene el cromo que le falta, pero se lo ha prometido a otro compañero, a Juan. A ese compañero aún le faltan muchos cromos para terminar la colección.

¿Qué crees que debe hacer María?

- a) Insistir mucho a Patricia para que se lo cambie a ella.
- b) Ofrecerle más cromos a Patricia para que se lo cambie a ella.
- c) Olvidarse del tema y buscarlo en otra parte.
- d) Pedirle a Juan que se lo cambie, ofreciéndole muchos cromos a cambio.
- e) Otra (di cuál).

¿Por qué crees que debe hacer eso?

C. 1. 2 LA CAJA DE ROTULADORES

Pedro es un compañero de clase. Es un chico majo, pero muy descuidado y desordenado. Esta mañana le ha pedido prestada una caja de rotuladores a Teresa: es su caja nueva, se la acaban de comprar sus padres porque perdió la anterior. Le han dicho que, si pierde ésta, se llevará un gran castigo y que la tendrá que comprar con su paga. Para hacer un trabajo de Cono, la profesora le ha puesto con Pedro (se le da muy bien Cono, y seguro que les ponen una buena nota).

¿Qué crees que debe hacer?

- a) Prestarle la caja de rotuladores.
- b) No prestársela.
- c) Decirle que se la prestará luego y darle una excusa.

- d) Ofrecerle unas pinturas en lugar de la caja.
- e) Otra (escribe cuál).

¿Por qué crees que debe hacer eso?

D. 1. 1 EL EQUIPO DE FÚTBOL

Verónica es una niña de 9 años, muy deportista, que quiere entrar en el equipo de fútbol femenino de su colegio. Hay otros deportes en su Centro, pero el equipo de fútbol es muy bueno, de hecho, uno de los mejores de toda España. Le hace mucha ilusión entrar. Verónica lo ha intentado ya tres veces, pero no consigue superar las pruebas que le ponen: son muy difíciles. En su colegio se está acabando el plazo para entrar en un equipo deportivo. Está bastante triste y desanimada, y te pide tu opinión sobre qué debe hacer. ¿Qué le dirías?

- a) Déjalo, está claro que no lo vas a conseguir por mucho que lo intentes.
- b) Sigue intentándolo, quizá la siguiente vez lo consigas.
- c) Abandona y prueba en otro deporte.
- d) Fíjate en qué fallas, e intenta mejorar eso la próxima vez que te presentes.
- e) Otra (escribe cuál).

¿Por qué crees que debe hacer eso?

D. 1. 2 EL ATASCO SIN SOLUCIÓN

José es un niño de 10 años que le encanta un juego llamado “el juego del atasco”: consiste en liberar un coche de juguete de un atasco, siguiendo unas reglas. Es muy bueno, de hecho, casi el mejor de su colegio, pero le falta resolver uno de los atascos. Por más que lo intenta, no lo consigue. Incluso está pensando en dejar de jugar a ese juego. Imagina que estás en su clase: ¿qué le aconsejarías que hiciese?

- a) Confía en ti, fíjate en qué haces bien o mal, inténtalo de nuevo y di: ¡puedo lograrlo!
- b) Haz una trampa o busca la solución en Internet.
- c) Déjalo, no vale la pena enfadarse por eso.
- d) Pide ayuda a algún adulto.
- e) Otra (escribe cuál).

¿Por qué crees que debe hacer eso?

PUNTUACIÓN (No escribas nada aquí).

A 1.1 + A 1.2	B 1.1 + B 1.2	C 1.1 + C 1.2	D 1.1 + D 1.2	TOTAL 1
---------------	---------------	---------------	---------------	---------

¿QUÉ SIGNIFICA PARA TI...?

En este juego debes escoger varias definiciones para las siguientes palabras o expresiones. Lee bien cada posible solución, y rodea las que para ti son las correctas. Hay tan solo 4 en cada apartado.

A2) Una persona se autocontrola cuando... (rodea 4).

a) Es capaz de esperar algo o a alguien durante un tiempo .	a) Se impacienta mucho porque le toca esperar en una cola.
b) Cuando se equivoca en un ejercicio, lo deja por imposible.	b) Los demás tienen que llamarle la atención.
c) Le prometen un regalo, espera a que llegue el momento de abrirlo.	c) Antes de hacer un ejercicio o una tarea, piensa un momento en cómo hacerla antes de empezar.
d) Le apetece algo, lo hace sin más.	d) Son los demás los que le dicen lo que tiene que hacer.
e) Alguien se mete con él, no reacciona con agresividad.	e) Cuando lo quiere todo y cuanto antes, mejor.

B2) Una persona es tolerante cuando... (rodea 4).

f) En una discusión, piensa que los demás son los que están equivocados.	f) Es capaz de aceptar las opiniones de los demás.
g) No se mete con las personas que piensan distinto a él.	g) Prefiere que le escuchen a escuchar.
h) Le gustaría que todos fuesen como él.	h) Evita relacionarse con los que son distintos a él.
i) Intenta ponerse en lugar de los que piensan de manera distinta a él.	i) Piensa que todos tenemos cosas malas y buenas.
j) Piensa que los que son distintos a él serían más felices siendo como él.	j) No le importa enseñar a los demás lo que piensa, para que puedan pensar como él.

C2) Una persona es altruista cuando... (rodea 4).

a) Ayuda a los demás sin esperar nada a cambio.	f) Da algo del dinero que le sobra a los demás.
b) Ordena a los demás que ayuden en algo.	g) Hace muchos favores a cambio de algo.
c) Está continuamente pidiendo la ayuda de los demás.	h) Entiende, respeta y acepta los sentimientos de otros.
d) Se preocupa sinceramente por los demás.	i) Si le mandan ayudar a alguien, lo hace.
e) Cree que las ONGs son las que deben ayudar a la gente.	j) Enseña a los demás cómo hacer las cosas a su manera, aunque no lo necesiten ni lo pidan.

D2) Una persona tiene sentido positivo de las cosas cuando... (rodea 4).

a) Si fracasa, intenta aprender algo de su error y comienza a intentarlo de nuevo	f) En vez de ver un problema, ve una oportunidad.
b) Le encantan reírse de los fallos de los demás.	g) No se desanima nunca ante las dificultades.
c) Cuenta chistes a menudo.	h) Se ríe de los errores propios.
d) Falla en algo, piensa que él no tiene la culpa de nada.	i) Todo le parece bien.
e) Le cuentas un chiste y se ríe.	j) No es capaz de ver lo malo que hay en las cosas.

PUNTUACIÓN (No escribas nada aquí).

A2)	B2)	C2)	D2)	TOTAL 2
-----	-----	-----	-----	---------

¿QUÉ SIGNIFICAN PARA TI ESTAS FRASES?

En esta actividad te vas a convertir en un investigador de la historia. Lee con atención las frases siguientes: son frases muy famosas dichas hace mucho, mucho tiempo. ¿Qué crees que significan? Rodea la opción que te parezca correcta. Después, explica por qué has escogido ésa.

A 3.1) Es más fácil hacer muchas cosas que hacerlas mucho tiempo (Quintiliano, retórico romano).

- a) Es mejor hacer muchas cosas fáciles que otras difíciles porque te cansas.
- b) Es mejor hacer muchas cosas que no una sola porque te acabas aburriendo.
- c) Es más difícil ser constante y tranquilo que hacer muchas cosas rápidas y fáciles.

La he elegido porque _____

A 3.2) No hay ningún viento favorable para el que no sabe a qué puerto se dirige (Schopenhauer).

- a) Hay que mirar el tiempo antes de salir de casa.
- b) Debemos tener claro nuestro objetivo antes de empezar a hacer algo.
- c) El tener claro lo que queremos es suficiente para conseguirlo.

La he elegido porque _____

B 3.1) Todo el mundo encuentra bello lo que es suyo (Cicerón, filósofo romano).

- a) Todas las personas pensamos que lo nuestro es lo mejor.
- b) Todos pensamos que somos los más guapos.
- c) Hay que respetar las opiniones de los demás.

La he elegido porque _____

B 3.2) El que quiere en esta vida todas las cosas a su gusto, tendrá muchos disgustos en la vida (Quevedo).

- a) Si queremos todo a nuestro gusto, tendremos mala suerte.
- b) No debemos querer tener nada a nuestro gusto.
- c) Debemos aprender a aceptar todas las cosas, tanto las que nos gustan como las que no.

La he elegido porque _____

C 3.1) La generosidad consiste menos en dar mucho que en dar a tiempo (La Bruyère).

- a) Lo mejor es dar cosas cuando hace falta.
- b) Si no ayudamos a tiempo, podemos arreglarlo dando muchas cosas después.
- c) Lo importante es ayudar cuando nos lo piden.

La he elegido porque _____

C 3.2) El sabor del pan compartido no tiene igual (A. de Saint Exupéry).

- a) El ayudar a los demás nos hace sentirnos mejor con nosotros mismos.
- b) El pan, al partirlo, tiene un sabor mejor.
- c) Debemos compartir nuestra merienda con los compañeros.

La he elegido porque _____

D 3.1) También hay que sembrar después de una mala cosecha (Séneca, filósofo latino).

- a) No hay que darse por vencido después de un fracaso. +
- b) Aunque después de sembrar se ha obtenido una mala cosecha, conviene intentarlo de nuevo.
- c) Si ha habido problemas con la cosecha, hay que abandonar el lugar e intentarlo en otro lado.

La he elegido porque _____

D 3.2) Donde hay un sueño hay un camino (proverbio africano).

- a) Tan solo debemos desear algo y sin esfuerzo lo conseguiremos.
- b) Si tenemos claro nuestro objetivo, encontraremos la manera de conseguirlo.
- c) Al soñar, imaginamos caminos para alcanzar cosas.

La he elegido porque _____

E 3.1) Hablar es una necesidad, escuchar es un arte (Goethe).

- a) Necesitamos hablar, al igual que comer, respirar... escuchar no es tan necesario.
- b) Hablar es necesario, pero tiene más mérito escuchar a los demás.
- c) Hablar puede hacerlo cualquiera, escuchar sólo los artistas.

La he elegido porque _____

E 3.2) No llega antes el que va más rápido, sino el que sabe a donde va (Séneca).

- a) Es necesario tener un buen mapa o preguntar la dirección.
- b) Es necesario pensar qué vamos a hacer antes de empezar a hacer algo.+
- c) Siempre debemos hacer las cosas lo más despacio posible.

La he elegido porque _____

PUNTUACIÓN (No escribas nada aquí).

A3 (A3.1+A3.2)	B3 (B3.1 + B3.2)	C3 (C3.1 + C 3.2)	D3 (D3.1 + D3.2)	E3 (E3.1 + E3.2) + TOTAL
-------------------	---------------------	----------------------	---------------------	--------------------------------

¿CÓMO DEBERÍA ACABAR EL CÓMIC?

Observa muy bien las viñetas de la página siguiente. Debes elegir, entre las cuatro alternativas, cuál es la que crees que es mejor para el protagonista.

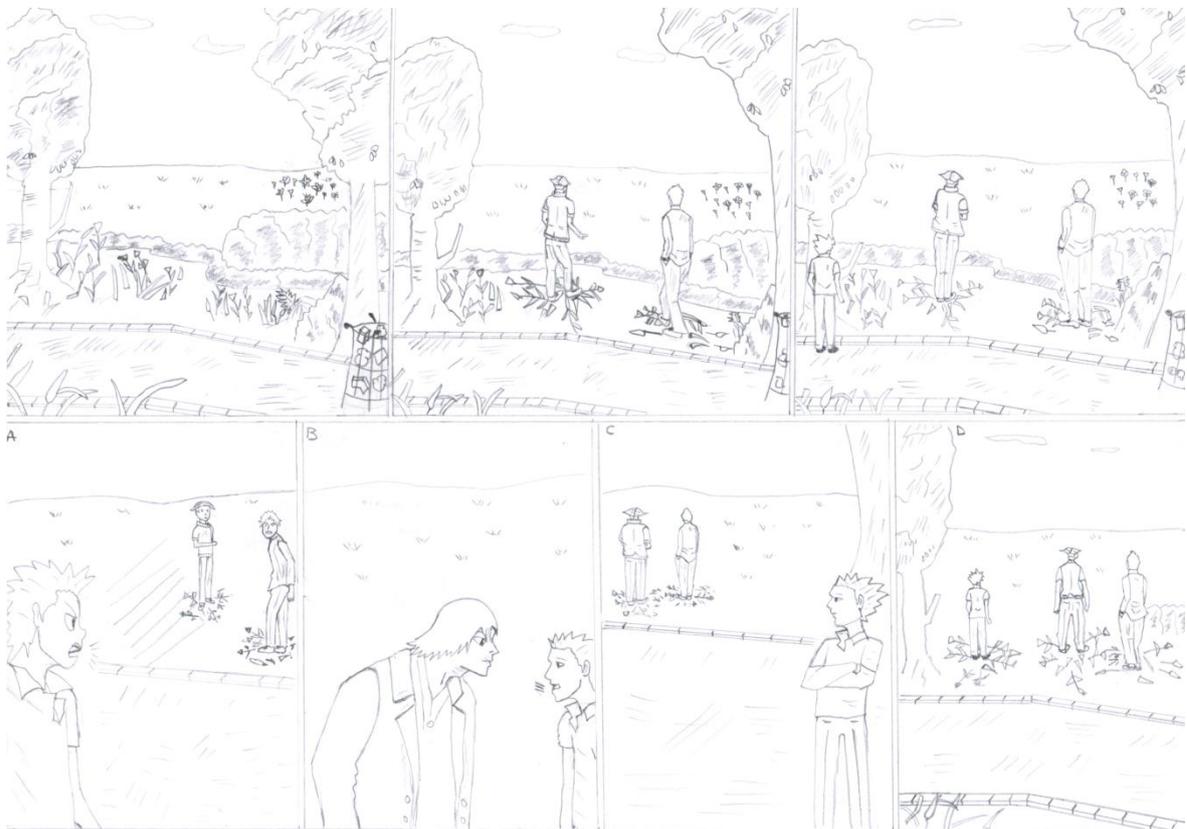
He elegido la viñeta _____

¿Por
qué? _____

PUNTUACIÓN (No escribas nada aquí).

A4	B4	C4	TOTAL (A4 + C4)
----	----	----	-----------------

IMAGEN DE COMIC (parte 4) DE LA PRUEBA PRESEN



PRESEN (versión final)

Nombre: _____ Fecha: _____ Curso: _____

Colegio: _____

¡Hola! En las siguientes hojas te vamos a proponer una serie de actividades, en las que tú va a ser el protagonista. Esto no es un examen, pero debes poner todo tu interés en hacerlo bien. Debes leer bien cada actividad, y elegir la opción que creas correcta. ¡Mucho ánimo y suerte!

A.1.1 ¡SE ME CAYÓ LA PELÍCULA!

Miguel es un niño de 9 años. Cuando va en coche con sus padres, siempre lleva puesto el cinturón de seguridad, para ir completamente seguro. Además, disfruta viendo películas en su DVD portátil. El otro día, en medio de un viaje en el que conducía su madre, sacó una película que estaba deseando ver, pero tuvo la mala suerte de cogerla mal y se le cayó debajo del asiento delantero, el del conductor. Tiene unas ganas enormes de verla, pero no puede cogerla sin soltarse el cinturón, arrodillarse en el suelo y buscarla durante unos minutos. Sus padres quizá paren en una gasolinera en una hora o así.

¿Cómo crees que debe actuar Miguel?

- f) Debería quedarse sentado en su sitio.
- g) Debe pedir a su madre que pare el coche para buscar la película.
- h) Debe soltarse y buscar la película, ya que es fácil de alcanzar y no parece haber peligro.
- i) Puede pedir a su madre que la busque por él, ya que está justo debajo de su asiento y van por una recta.
- j) Otra solución (escríbela).

¿Por qué crees que debe hacer eso que has señalado?

A.1.2 EL BALÓN NUEVO

El otro día jugando al fútbol con sus amigos, Pedro encajó su balón nuevo en un árbol muy alto. De hecho es tan alto, que no alcanzan el balón ni subiéndose en la espalda de uno de sus amigos, ni con un palo largo, ni tirándole cosas. Está realmente enganchado. Pedro está pensando en subirse al árbol para intentar llegar a la pelota. La escalada no es fácil y además es peligrosa, pero es su balón nuevo. ¡Y le costó 90 euros! Si llama a sus padres, probablemente le castigarán.

¿Qué crees que debe hacer Pedro?

- f) Llamar a sus padres de todos modos.

La sensatez como talento

- g) Subirse a buscarlo.
- h) Pedir ayuda a su hermano mayor o a otro conocido mayor.
- i) Dejarlo ahí para que no se entere nadie.
- j) Otra (escríbela).

¿Por qué crees que es la decisión correcta?

B.1.1 EL MURAL

Hace unos días Sara estaba en su clase, trabajando en grupo haciendo un mural de animales para colgar en el corcho. Es responsabilidad de Sara realizar el mural. Ella quería pintar el título de color azul, pero Alicia, otra niña de la clase que se había acercado para ayudarla, quería pintar el título de rojo. Los otros niños del grupo que estaban colaborando, no están ni a favor ni en contra. Hay que decidirse rápido, porque queda poco tiempo para terminar el trabajo.

¿Qué crees que debe hacer Sara?

- f) No hacer caso a Alicia y pintarlo de azul.
- g) Dejar a Alicia que lo pinte de rojo.
- h) Pedir a sus compañeros que voten y pintarlo del color que se decida.
- i) Agradecer a Alicia su ayuda, pero pintarlo de azul.
- j) Otra (escribe cuál).

¿Por qué crees que debe hacer eso?

B. 1. 2 EL CUMPLEAÑOS

Hoy es el cumpleaños de Iván. Él y sus amigos están intentando decidir a qué jugar, pero no hay forma de ponerse de acuerdo. Hay varios que quieren jugar al fútbol, pero Iván prefiere jugar al baloncesto. Es pronto y aún queda mucha tarde para jugar.

¿Qué crees que deben hacer?

- k) Jugar a fútbol todos juntos, toda la tarde.
- l) Jugar a baloncesto todos juntos, toda la tarde.
- m) Que cada uno haga lo que quiera.
- n) Hacer un pacto. Jugar primero al baloncesto y luego al fútbol.
- o) Otra (escribe cuál).

¿Por qué crees que debe hacer eso?

C. 1. 1 LA COLECCIÓN DE CROMOS

María está a punto de terminar su colección de cromos de deportistas, una colección muy, muy larga. Tan solo le falta uno. Patricia, una compañera de su clase, tiene el cromo que le falta, pero se lo ha prometido a otro compañero, a Juan. A ese compañero aún le faltan muchos cromos para terminar la colección.

¿Qué crees que debe hacer María?

- f) Insistir mucho a Patricia para que se lo cambie a ella.
- g) Ofrecerle más cromos a Patricia para que se lo cambie a ella.
- h) Olvidarse del tema y buscarlo en otra parte.
- i) Pedirle a Juan que se lo cambie, ofreciéndole muchos cromos a cambio.
- j) Otra (di cuál).

¿Por qué crees que debe hacer eso?

C. 1. 2 LA CAJA DE ROTULADORES

Pedro es un compañero de clase. Es un chico majo, pero muy descuidado y desordenado. Esta mañana le ha pedido prestada una caja de rotuladores a Teresa: es su caja nueva, se la acaban de comprar sus padres porque perdió la anterior. Le han dicho que, si pierde ésta, se llevará un gran castigo y que la tendrá que comprar con su paga. Para hacer un trabajo de Cono, la profesora le ha puesto con Pedro (se le da muy bien Cono, y seguro que les ponen una buena nota).

¿Qué crees que debe hacer?

- f) Prestarle la caja de rotuladores.
- g) No prestársela.
- h) Decirle que se la prestará luego y darle una excusa.
- i) Ofrecerle unas pinturas en lugar de la caja.
- j) Otra (escribe cuál).

¿Por qué crees que debe hacer eso?

D. 1. 1 EL EQUIPO DE FÚTBOL

Verónica es una niña de 9 años, muy deportista, que quiere entrar en el equipo de fútbol femenino de su colegio. Hay otros deportes en su Centro, pero el equipo de fútbol es muy bueno, de hecho, uno de los mejores de toda España. Le hace mucha ilusión entrar. Verónica lo ha intentado ya tres veces, pero no consigue superar las pruebas que le ponen: son muy difíciles. En su colegio se está acabando el plazo para entrar en un equipo deportivo. Está bastante triste y desanimada, y te pide tu opinión sobre qué debe hacer. ¿Qué le dirías?

- f) Déjalo, está claro que no lo vas a conseguir por mucho que lo intentes.
- g) Sigue intentándolo, quizá la siguiente vez lo consigas.
- h) Abandona y prueba en otro deporte.
- i) Fíjate en qué fallas, e intenta mejorar eso la próxima vez que te presentes.
- j) Otra (escribe cuál).

¿Por qué crees que debe hacer eso?

D. 1. 2 EL ATASCO SIN SOLUCIÓN

José es un niño de 10 años que le encanta un juego llamado “el juego del atasco”: consiste en liberar un coche de juguete de un atasco, siguiendo unas reglas. Es muy bueno, de hecho, casi el mejor de su colegio, pero le falta resolver uno de los atascos. Por más que lo intenta, no lo consigue. Incluso está pensando en dejar de jugar a ese juego. Imagina que estás en su clase: ¿qué le aconsejarías que hiciese?

- f) Confía en ti, fíjate en qué haces bien o mal, inténtalo de nuevo y di: ¡puedo lograrlo!
- g) Haz una trampa o busca la solución en Internet.
- h) Déjalo, no vale la pena enfadarse por eso.
- i) Pide ayuda a algún adulto.
- j) Otra (escribe cuál).

¿Por qué crees que debe hacer eso?

PUNTUACIÓN (No escribas nada aquí).

A 1.1 + A 1.2	B 1.1 + B 1.2	C 1.1 + C 1.2	D 1.1 + D 1. 2	TOTAL 1
---------------	---------------	---------------	----------------	---------

¿QUÉ SIGNIFICAN PARA TI ESTAS FRASES?

En esta actividad te vas a convertir en un investigador de la historia. Lee con atención las frases siguientes: son frases muy famosas dichas hace mucho, mucho tiempo. ¿Qué crees que significan? Rodea la opción que te parezca correcta. Después, explica por qué has escogido ésa.

A 2.1) Es más fácil hacer muchas cosas que hacerlas mucho tiempo (Quintiliano, retórico romano).

- d) Es mejor hacer muchas cosas fáciles que otras difíciles porque te cansas.
- e) Es mejor hacer muchas cosas que no una sola porque te acabas aburriendo.
- f) Es más difícil ser constante y tranquilo que hacer muchas cosas rápidas y fáciles.

La he elegido porque _____

A 2.2) No hay ningún viento favorable para el que no sabe a qué puerto se dirige (Schopenhauer).

- d) Hay que mirar el tiempo antes de salir de casa.
- e) Debemos tener claro nuestro objetivo antes de empezar a hacer algo.
- f) El tener claro lo que queremos es suficiente para conseguirlo.

La he elegido porque _____

B 2.1) Todo el mundo encuentra bello lo que es suyo (Cicerón, filósofo romano).

- d) Todas las personas pensamos que lo nuestro es lo mejor.
- e) Todos pensamos que somos los más guapos.
- f) Hay que respetar las opiniones de lo demás.

La he elegido porque _____

B 2.2) El que quiere en esta vida todas las cosas a su gusto, tendrá muchos disgustos en la vida (Quevedo).

- d) Si queremos todo a nuestro gusto, tendremos mala suerte.
- e) No debemos querer tener nada a nuestro gusto.
- f) Debemos aprender a aceptar todas las cosas, tanto las que nos gustan como las que no.

La he elegido porque _____

C 2.1) La generosidad consiste menos en dar mucho que en dar a tiempo (La Bruyère).

- d) Lo mejor es dar cosas cuando hace falta.
- e) Si no ayudamos a tiempo, podemos arreglarlo dando muchas cosas después.
- f) Lo importante es ayudar cuando nos lo piden.

La he elegido porque _____

C 2.2) El sabor del pan compartido no tiene igual (A. de Saint Exupéry).

- d) El ayudar a los demás nos hace sentirnos mejor con nosotros mismos.
- e) El pan, al partirlo, tiene un sabor mejor.
- f) Debemos compartir nuestra merienda con los compañeros.

La he elegido porque _____

D 2.1) También hay que sembrar después de una mala cosecha (Séneca, filósofo latino).

- d) No hay que darse por vencido después de un fracaso.
- e) Aunque después de sembrar se ha obtenido una mala cosecha, conviene intentarlo de nuevo.
- f) Si ha habido problemas con la cosecha, hay que abandonar el lugar e intentarlo en otro lado.

La he elegido porque _____

D 2.2) Donde hay un sueño hay un camino (proverbio africano).

- d) Tan solo debemos desear algo y sin esfuerzo lo conseguiremos.
- e) Si tenemos claro nuestro objetivo, encontraremos la manera de conseguirlo.
- f) Al soñar, imaginamos caminos para alcanzar cosas.

La he elegido porque _____

E 2.1) Hablar es una necesidad, escuchar es un arte (Goethe).

- d) Necesitamos hablar, al igual que comer, respirar... escuchar no es tan necesario.
- e) Hablar es necesario, pero tiene más mérito escuchar a los demás.
- f) Hablar puede hacerlo cualquiera, escuchar sólo los artistas.

La he elegido porque _____

E 2.2) No llega antes el que va más rápido, sino el que sabe a donde va (Séneca).

- d) Es necesario tener un buen mapa o preguntar la dirección.
- e) Es necesario pensar qué vamos a hacer antes de empezar a hacer algo.
- f) Siempre debemos hacer las cosas lo más despacio posible.

La he elegido porque _____

PUNTUACIÓN (No escribas nada aquí).

A3 (A3.1+A3.2)	B3 (B3.1 + B3.2)	C3 (C3.1 + C 3.2)	D3 (D3.1 + D3.2)	E3 (E3.1 + E3.2) + TOTAL
-------------------	---------------------	----------------------	---------------------	--------------------------------

CORRECCIÓN DE LA PRUEBA PRESEN

La prueba inicialmente constaba de cuatro partes, si bien las instrucciones para su corrección son en gran parte comunes para todas ellas.

Primera parte: textos con dilemas.

En esta parte, además de tener que elegir una posible respuesta entre cuatro posibles (incluso pueden escribir otra), deberán dar razones que la justifiquen. Se puntuarán aquellas respuestas que en líneas generales muestren los cuatro componentes de la sensatez que hemos identificado anteriormente, si bien cada texto se centra en uno en concreto. Se asignarán 3 puntos a la opción más sensata, y uno a la segunda mejor. En el caso singular en que el alumno haya elegido la opción “E” (escribir otra); deberá ser el evaluador el que valore si la respuesta se asemeja a la opción más sensata, a la segunda o no merece puntuación en absoluto.

Se incluye a continuación la puntuación de la parte 1 (dilemas), organizados por el componente que evalúan:

<u>Autocontrol:</u>	<u>Tolerancia:</u>	<u>Altruismo:</u>	<u>Sentido positivo:</u>
<u>¡Se me cayó la película!</u> 3 puntos: A 1 punto: B	<u>El mural.</u> 3 puntos: C 1 punto: D	<u>La colección de cromos.</u> 3 puntos: D 1 punto: B	<u>El equipo de fútbol.</u> 3 puntos: D 1 punto: B
<u>El balón nuevo.</u> 3 puntos: A 1 punto: C	<u>El cumpleaños.</u> 3 puntos: D 1 punto: B	<u>La caja de rotuladores.</u> 3 puntos: D 1 punto: A	<u>El atasco sin solución.</u> 3 puntos: A 1 punto: D

Posteriormente, se abordará la valoración de los argumentos. Se apuntará el número de razones y se asignará puntuación extra a aquellos razonamientos que hagan gala de una cierta autonomía moral y espíritu crítico. Para ello se incluye una serie de justificaciones

como ejemplo (ver más abajo), clasificadas según la puntuación que merecen. El corrector deberá decidir si la mostrada concretamente por su alumno encaja en una u otra categoría.

Nivel 1	El más bajo e inmaduro. No recibe puntuación extra. Entrarán en este nivel aquellos razonamientos que no explican nada o aquellas basadas exclusivamente en aspectos externos (heteronomía moral).	“Porque sí”; “porque así es mejor”; “porque le multan”; “porque le castigan”.
Nivel 2	Intermedio. Se valorará con 1 punto.	“Porque su padre se lo podría bajar”.
Nivel 3	El más alto. Se asignarán 3 puntos. Serán aquellas argumentaciones que hagan gala de una cierta autonomía moral, capacidad de soportar la frustración y de demorar la recompensa, altruismo...	“Porque es mejor quedarse sentado que sufrir un accidente”; “porque así se asegura el balón, sin poner en riesgo a nadie. Es más importante la seguridad de las personas que un balón o evitar una bronca”.

En este apartado, como máximo, se podrán obtener 24 puntos en la elección de alternativas. En el apartado de justificación de la elección, se podrían obtener más puntos, dependiendo del número de argumentaciones (en principio, cuanto más, mejor) y de la calidad de las mismas. En la prueba, al final de esta parte, aparece una pequeña tabla con cinco partes (A,B, C, D, total 1), en la que se debe poner, empezando por la izquierda, el número de puntos obtenidos en las elecciones más el número de puntos obtenidos en las argumentaciones del primer componente (Autocontrol). La segunda parte es exactamente igual, pero referida al siguiente componente. Es necesario poner debajo de cada uno de los cuadros el número de razones esgrimidas.

El cuadro TOTAL 1 será el sumatorio de las puntuaciones parciales de los cuatro componentes.

Segunda parte: elección de alternativas.

Concretamente, el alumno deberá plasmar, a través de su elección, el concepto que tiene de cada uno de los componentes de la sensatez. Deberá seleccionar cuatro entre las posibles alternativas, las cuales estarán graduadas en tres grupos, por ejemplo: nada tolerante (-1 punto), poco tolerante (+1 punto), muy tolerante (+3 puntos). De este modo, en cada uno de las cuatro partes de esta prueba se pueden obtener como máximo 8 puntos (dos de 3 puntos y 2 de 1 punto). De modo que, en el total de esta parte, podrá obtener 32 puntos. Al final aparece otra pequeña tabla para poner las puntuaciones obtenidas, de nuevo repartidas en cada componente más un cuadro de suma total de puntuaciones.

La valoración de las respuestas es la siguiente:

	Autocontrol	Tolerancia	Altruismo	Sentido Positivo
3 puntos	H, E	D, I	A, D	A, G
1 punto	A,C	B, F	F, H	F, H
-1 punto	B, D, F, G, I, J	A,C, E, G, H, J	B, C, E, G, I, J	B, C, D, E, I, J

Tercera parte: Frases célebres.

A continuación, se les pedirá que identifiquen, entre varias posibilidades, cuál creen que es el significado de una frase célebre, las cuales hacen referencia a cada uno de los componentes de la sensatez. A diferencia del resto de los apartados, en este sólo habrá una respuesta correcta en cada frase, que recibirá 3 puntos. Se añadirá a esta puntuación aquella que obtengan gracias a la calidad de su argumentación, siguiendo los mismos criterios que

para la primera parte (elección de alternativa ante una situación). Las respuestas correctas son las siguientes:

A 3.1	A 3.2	B 3.1	B 3.2	C 3.1	C 3.2	D 3.1	D 3.2	E 3.1	E 3.2
C	B	C	C	C	A	A	B	B	B

Debajo de cada casilla, se pondrá el número de argumentaciones. La puntuación de cada casilla será la suma de la obtenida por sus elecciones, más la conseguida por la calidad de sus argumentaciones. La casilla E3 incluirá la puntuación de las otras cuatro, más las E.

Cuarta parte: Cómic

El último apartado de la prueba lo constituirá una pequeña tira a modo de cómic, en el que, sin palabras, deberán comprender la situación que se les plantea y decidir entre las cuatro posibles alternativas (también en dibujo) cuál creen que es la más sensata. Podrán obtener 1 ó 3 puntos, más los que obtengan por la argumentación, siguiendo de nuevo los criterios de la primera parte. En el apartado A4, aparecerá la puntuación obtenida por la elección de su opción (3 ó 1 puntos), en el B4, el número de argumentaciones esgrimidas y en el C4 la puntuación obtenida gracias a esas argumentaciones. Finalmente, se sumarán las puntuaciones parciales de esta parte. La opción más sensata es la B, seguida de la C.

CORRECCIÓN DE LA PRUEBA PRESEN EN SU VERSIÓN FINAL

La corrección en este caso sigue exactamente los mismos criterios que en la versión anterior; concretamente los relativos a la parte 1 (dilemas) y a la parte 3 (frases).

**EJEMPLO DE VALORACIÓN REALIZADA POR UNO DE LOS JUECES
CONSULTADOS RESPECTO A LA ADECUACIÓN DE LAS FRASES DE LA
PRUEBA PRESEN PARA MEDIR CADA UNO DE LOS COMPONENTES DE LA
SENSATEZ.**

Estamos realizando un esbozo de prueba con el objetivo de evaluar qué entienden por sensatez los estudiantes de 6 a 14 años y cómo se podrían valorar sus respuestas y actuaciones ante las situaciones que hipotéticamente se les plantean en el ejercicio que deben hacer. La prueba tiene cuatro partes:

- (a) Situaciones de toma de decisiones (dilemas),
- (b) Conocimientos en torno a términos asociados a sensatez,
- (c) Respuesta al contenido de frases sobre ese constructo.
- (d) Toma de decisiones respecto a una historieta gráfica (cómic).

Se pide su colaboración para ayudarnos a seleccionar algunas frases adecuadas para la tercera parte de la prueba. Por favor,

- EN LA PRIMERA COLUMNA, VALORE DE 1 A 10 EN QUÉ MEDIDA CADA UNA DE ESTAS FRASE PUEDE APLICARSE A LA ACTUACIÓN SENSATA
- EN LA SEGUNDA COLUMNA EN QUÉ MEDIDA SE APLICA ESTA FRASE A ACTUACION ALTRUISTA
- EN LA TERCERA COLUMNA EN QUÉ MEDIDA SE APLICA A ACTUACIÓN TOLERANTE
- EN LA CUARTA COLUMNA EN QUÉ MEDIDA SE APLICA A ACTUACIÓN CON "AUCONTROL"
- EN LA QUINTA COLUMNA EN QUÉ MEDIDA SE APLICA AL "SENTIDO POSITIVO" DE LA VIDA - OPTIMISMO

Para darse por satisfecho con lo sencillo se necesita un alma grande (Arturo Graf	Sensatez	Altruismo	Tolerancia	Autocontrol	Sentido + de vida)
No llega antes el que va más rápido sino el que sabe adónde va" (Séneca)	8	8	8	8	8
Nadie es tan perfecto que no necesite alguna vez un consejo" (Baltasar Gracián)	10	5	5	9	5
Es imposible ser feliz cuando los deseos no están en proporción con lo que se puede lograr" (Plutarco)	9	5	5	5	5
No hay amistad verdadera si no existe la disposición de perdonar los defectos del otro (Jean de la Bruyère	6	5	5	7	6
El poder no tiene ni la mitad de la fuerza que posee la dulzura" (Leigh Hunt)	6	8	9	6	5
No dejes que termine el día sin haber crecido un poco..." (Walt Whitman)	6	6	6	6	6
La amistad disminuye el dolor y la tristeza" (Santo Tomás de Aquino)	6	6	6	6	8
Lo que ahoga a alguien no es caerse en el río, sino quedarse sumergido en él" (P. Coelho)	6	9	8	6	5
La alegría y el amor son las dos alas para las grandes acciones" (Goethe)	10	6	6	9	9
Me lamentaba de no tener mejores zapatos... hasta que vi un hombre que no tenía pies" (proverbio Japonés)	6	9	9	9	8
A nadie la fortuna elevó tan alto que no le faltara algo" (Séneca)	9	6	6	8	9
Donde hay un sueño, hay un camino" (proverbio africano)	10	8	8	9	9
En el mundo hay más hambre de amor y de estima que de pan" (Teresa de Calcuta)	8	6	6	7	10
No hay ningún viento favorable para el que no sabe a qué puerto se dirige"(Schopenhauer)	10	10	9	5	7
El que no busca la felicidad es el que la encuentra" (Aristóteles	10	6	6	10	8
El día más perdido de todos es aquel en el que no nos hemos reído" (Champffort)	8	6	6	8	8
Escucha y serás sabio: el comienzo de la sabiduría es el silencio" (Pitágoras)	6	5	5	5	10
Lo que tiene precio, poco valor tiene" (F. Nietzsche)	10	8	9	9	6

Prefiero una gota de sabiduría a una tonelada de riqueza" (Anaxágoras)	10	6	6	6	6
El bien más importante en la vida es la posesión de la amistad" (Epicuro)	10	6	6	6	6
El amor sin risa no es bonito" (Cinderella)	10	9	10	9	8
Hablar es una necesidad, escuchar es un arte" (Goethe)	7	6	7	6	10
La alegría es la piedra filosofal que todo lo convierte en oro (Benjamín Franklin)	10	9	9	10	6
La risa es como los limpiaparabrisas. Nos permite avanzar, aunque no detenga la lluvia. (Gerard Jugnot)	6	6	6	6	10
Todos tenemos la capacidad de ser felices" (Adam J. Jackson)	6	6	6	6	10
La felicidad no depende de lo que cambies en tu vida ... salvo que te cambies a ti mismo" (Adam J. Jackson)	8	8	8	9	10
El humor y la risa deben constituir una parte importante en la dieta de toda persona sana" (Norman Cousins)	9	6	6	9	6
Es increíble lo bien que uno se siente cuando cree en lo que está haciendo y lo disfruta" (Adam J. Jackson)	6	6	8	8	10
Quien no perdona no es feliz" (Adam J. Jackson)	8	6	6	10	10
El pesimista se queja del viento; el optimista espera que cambie; el realista ajusta las velas" (W.G. Ward)	9	9	10	10	8
Nuestros sentimientos dependen de nuestras actitudes y nuestras creencias, no de las circunstancias externas" (Adam J. Jackson)	10	6	7	9	10
No hagáis el mal y no existirá". (León Tolstoi)	8	8	8	10	8
Un corazón alegre le hace mucho bien al cuerpo" (Libro de los Proverbios 17, 22)	10	10	10	10	10
Con un buen amigo no hay camino largo" (Proverbio japonés)	6	6	6	6	10
El sabor del pan compartido no tiene igual" (A. de Saint Exupéry)	8	8	8	8	8
Lo que convierte la vida en una bendición no es hacer lo que nos gusta, sino que nos guste lo que hacemos" (GOETHE)	9	10	10	9	9
Cuando un lobo se empeña en tener razón, pobres corderos" (Esopo)	8	6	6	8	8
Cuatro características corresponden al juez: escuchar cortésmente, responder sabiamente, ponderar prudentemente y decidir imparcialmente" (Sócrates)	10	6	6	10	6
Consuélate de soportar las injusticias, la verdadera desgracia consiste en cometerlas" (Pitágoras)	10	6	6	8	6
El que hace reír a sus compañeros merece el paraíso" (Mahoma)	10	6	9	9	7
El sabio puede cambiar de opinión. El necio, nunca. Kant	6	10	10	6	10
La alegría es piedra filosofal que todo lo convierte en oro (Benjamín Franklin)	10	6	6	10	7
"El trabajo sin prisas es el mejor descanso para el organismo" (Gregorio Marañón)	7	6	6	6	10
Toda tolerancia llega a ser, a la larga, un derecho adquirido. Georges Clemenceau	9	6	6	10	6
¡Triste época la nuestra! Es más fácil desintegrar un átomo que un prejuicio. Albert Einstein	8	8	9	9	6
Echad los prejuicios por la puerta: volverán a entrar por la ventana. Federico II de Prusia	10	6	10	8	6
Quien da a los pobres, presta a Dios" (Victor Hugo)	10	6	6	6	5
Haz bien y no mires a quién.	8	10	8	6	6
Quien no es generoso esta muy cerca de ser injusto. Anónimo	10				
Si tratas de hacer felices a los demás, tú serás feliz. Anónimo	8	10	10	8	7
Sé un rayo de luz para iluminar la vida de los que se acercan a él.	8	10	10	8	7
Hemos aprendido a volar como los pájaros, a nadar como los peces, pero no hemos aprendido el sencillo arte de vivir juntos como hermanos" (M.L. King)	8	10	10	8	7
Hay un límite más allá del cual la tolerancia deja de ser virtud. Edmund Burke	9	10	10	8	7
Hay que ser pobre para apreciar la dicha de dar. George Eliot	8	6	7	8	6
La generosidad no consiste en dar mucho, sino en dar a	6	6	6	6	6

La sensatez como talento

tiempo. Autor anónimo					
De todas las variedades de virtud, la generosidad es la más estimada. Aristóteles	10	10	8	10	7
Todo lo que no es dado, es perdido"(proverbio indio)	8	10	10	10	6
Buscando el bien de nuestros semejantes encontramos el nuestro" (PLATON)	8	10	8	8	6
Esperando, el nudo se deshace y la fruta madura. García Lorca	8	10	10	8	6
La mayoría de los hombres no carecen de fuerza, sino de constancia. Victor Hugo	10	6	6	10	6
La prudencia es el más excelso de todos los bienes. Epicteto de Frigia	10	6	6	10	6
No hables mal del puente hasta haber cruzado el río. Proverbio	10	6	6	9	6
Sé prudente. Lo mejor en todo es escoger la ocasión. Hesíodo	10	6	6	10	6
La mayoría de las personas son todo lo felices que ellas mismas deciden ser (Abraham Lincoln)	10	6	6	9	6
La imaginación es más importante que el conocimiento" (Einstein)	6	6	6	8	6
La belleza puede salvar al mundo"(Dostoievski)	6	6	6	6	6
Un rosa no necesita hablar, simplemente esparce su fragancia". (Gandhi)	6	6	6	6	6

EJEMPLOS DE ARGUMENTACIONES OFRECIDAS POR LOS PARTICIPANTES EN LA FASE EXPERIMENTAL DE LA PRUEBA PRESEN

DILEMA 1

VALORADAS CON 3 PUNTOS	VALORADAS CON 1 PUNTO	SIN PUNTOS
Porque debe esperar, ya que si no se pone nerviosa y tienen un accidente	Porque si dan un frenazo sale volando	Porque es más seguro
Porque es más seguro y su madre puede distraerse y tener un accidente	Porque si se suelta se caería de la sillita.	Porque es lo más adecuado
Las otras opciones pueden ser malas para su seguridad y la de su madre, y pueden tener un accidente	Porque son las normas hay que cumplirlas y podía salir volando	Porque si no estaría muy nervioso y lloraría
Es mejor ser paciente, porque va a tener tiempo para ver la película. Además podría conversar con su madre	Porque si no su madre puede tener un accidente	Para que no pierda tiempo

DILEMA 2

VALORADAS CON 3 PUNTOS	VALORADAS CON 1 PUNTO	SIN PUNTOS
porque si llaman a sus padres aunque le riñan le podrían ayudar	porque así no se haría daño escalando	Porque es lo más sensato
porque sus padres son los mejores para ayudarles.	porque si le pide ayuda a su hermano no se hace daño	porque no importa que le echen una bronca al menos lo recupera
porque su hermano no le reñirá y es más alto	porque si subiera al árbol se caería	porque le puede ayudar
pedir ayuda a un vecino) porque así puede recuperar su balón y no le riñen	aunque se enfaden lo cogen	porque le riñan o no es su balón nuevo y le valió 90 euros.

DILEMA 3

VALORADAS CON 3 PUNTOS	VALORADAS CON 1 PUNTO	SIN PUNTOS
porque si votan nadie se enfadará con nadie y no habrá problemas	Porque las dos se quedan contentas	Porque es lo que se debe hacer
porque es mejor votar que obligar	porque se les acaba el tiempo y no pueden hacer el mural	porque quedaría más claro
porque así lo pintan del color que la mayoría de los compañeros quiera.	no puede Alicia llegar y cambiar de opinión	Porque es lo justo
Porque es mejor decidirlo entre todos	porque así nadie se enfada	sería lo más justo

DILEMA 4

VALORADAS CON 3 PUNTOS	VALORADAS CON 1 PUNTO	SIN PUNTOS
porque así Juan tiene más cromos y Miguel completa la colección	para no perder muchos cromos cambiándoselo a Miguel.	porque obligar es malo
porque así que a él le faltan muchos y ganarían los dos	porque hay que ser generosos	porque tiene que terminarla ya
porque es lo más razonable y porque así Juan tendría más cromos y Jaime terminaría la colección	porque así los dos lo cambian	porque quiere el cromos
porque Juan gana más cromos y Jaime consigue la colección	porque así no discuten	porque lo puede comprar en otra parte

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LAS RESPUESTAS DADAS POR LOS ADULTOS A LOS DILEMAS A LOS DILEMAS DE PRESEN ASÍ COMO DE LAS RESPUESTAS QUE ÉSTOS CONSIDERAN QUE DARÍAN LOS SUJETOS DE EDADES COMPRENDIDAS ENTRE LOS 8 Y 12 AÑOS.

LA ACTUACION MÁS SENSATA EN CADA SITUACION SERIA...	Lo que dice el adulto		Lo que dice el adulto que diría el niño		
	ADULTO		NIÑO		
	media	dt	media	dt	
A PELICULA VIDEO	a) Debería quedarse sentado en su sitio.	8,871	2,291	1,617	1,690
	b) Debe pedir a su madre que pare el coche para buscar la película.	6,068	2,094	4,752	2,622
	c) Debe soltarse y buscar la película.	1,758	1,615	7,301	3,234
	d) Puede pedir a su madre que la busque por él.	3,265	2,078	6,346	2,745
B ENCAJAR BALON	a) Llamar a sus padres de todos modos.	8,689	2,233	2,720	1,786
	b) Subirse a buscarlo.	1,409	1,358	8,098	2,550
	c) Pedir ayuda a su hermano mayor.	5,909	2,444	7,242	2,130
	d) Dejarto ahí	4,091	2,244	1,879	1,384
C HACER UN MURAL	a) Coger la pintura y pintarlo del color que quiere.	3,352	1,783	8,792	2,213
	b) Pintarlo del color que dice Alicia.	4,927	2,082	2,117	1,849
	c) Pedir a sus compañeros que voten y pintarlo del color que se decida.	9,458	1,802	3,547	2,708
	d) Obligar a Alicia a pintarlo como quiere Sara.	2,126	2,216	5,646	2,337
D COLECCIÓN CROMOS	a) Obligar a Miguel a que se lo cambie a él.	1,303	1,158	6,244	3,435
	b) Ofrecerle más cromos a Miguel para que se lo cambie a él.	6,295	2,591	7,374	2,747
	c) Olvidarse del tema y buscarlo en otra parte.	4,727	2,940	1,527	1,790
	d) Pedirle a Juan que se lo cambie, ofreciéndole varios cromos.	7,652	2,548	4,847	2,086
E CUMPLEAÑOS	a) Jugar al fútbol	3,882	3,004	3,723	3,192
	b) Jugar al baloncesto	3,656	2,203	7,746	3,249
	c) Que cada uno haga lo que quiera.	4,110	3,329	3,419	2,857
	d) Jugar primero al baloncesto y luego al fútbol	8,310	2,529	5,292	2,335

**CORRELACIONES ENTRE LAS VALORACIONES DE LOS ADULTOS SOBRE
LAS POSIBLES RESPUESTAS DE LOS NIÑOS A LAS PREGUNTAS DEL
PRESEN Y LAS RESPUESTAS DE ÉSTOS ÚLTIMOS.**

Correlaciones

		v1	v2	v3	v4	v5	v6	v7	v8	v9	v10	v11	v12	v13	v14	v15
v1	Correlación de Pearson		,392(**)	,376(**)	,332(**)		,307(**)					,343(**)	,342(**)			
	Sig. (bilateral)		0	0	0		0		0,07	0,108	0,057	0	0	0,141	0,128	0,123
	N	134	134	134	134	0	134	134	134	134	134	0	134	134	134	134
v2	Correlación de Pearson	,392(**)		-0,092	,399(**)							0,052	-0,086	-0,023	0,033	
	Sig. (bilateral)	0		0,291	0		-0,112	-0,009	-0,059	,209(*)		0,553	0,323	0,796	0,701	
	N	134	134	134	134	0	134	134	134	134	134	0	134	134	134	134
v3	Correlación de Pearson	,376(**)			,246(**)		,481(**)					,235(**)	,570(**)			
	Sig. (bilateral)	0	0,291		0,004		0	-0,082	-0,069	-0,11		0,006	0	0,364	0,71	
	N	134	134	134	134	0	134	134	134	134	134	0	134	134	134	134
v4	Correlación de Pearson	,332(**)	,399(**)	,246(**)											,266(**)	
	Sig. (bilateral)	0	0	0,004			0,092	0,035	0,036	-0,114		-0,144	0,024		0,17	-0,119
	N	134	134	134	134	0	134	134	134	134	134	0	134	134	134	134
v5	Correlación de Pearson															
	Sig. (bilateral)															
	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
v6	Correlación de Pearson	,307(**)		,481(**)					,264(**)	,443(**)	,299(**)		,390(**)			
	Sig. (bilateral)	0	0,199	0	0,289		1		0,002	0	0		0,026	0	0,942	0,474
	N	134	134	134	134	0	135	135	135	135	135	0	134	134	134	134
v7	Correlación de Pearson						,264(**)		,538(**)	,401(**)						
	Sig. (bilateral)	0,07	-0,009	-0,082	0,035		0,002		0	0		0,067	-0,017	0,13	,194(*)	
	N	134	134	134	134	0	135	135	135	135	135	0	134	134	134	134
v8	Correlación de Pearson	0,108	-0,059	-0,069	0,036		,443(**)	,538(**)		,339(**)						
	Sig. (bilateral)	0,214	0,498	0,426	0,679		0	0		0		,191(*)	-0,107	-0,125	0,091	
	N	134	134	134	134	0	135	135	135	135	135	0	134	134	134	134
v9	Correlación de Pearson	0,057	,209(*)	-0,11	-0,114		,299(**)	,401(**)	,339(**)		1					
	Sig. (bilateral)	0,515	0,015	0,206	0,191		0	0	0			0,248	0,263	0,698	0,113	
	N	134	134	134	134	0	135	135	135	135	135	0	134	134	134	134
v10	Correlación de Pearson															
	Sig. (bilateral)															
	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
v11	Correlación de Pearson	,343(**)		,235(**)									,468(**)	,408(**)		
	Sig. (bilateral)	0	0,553	0,006	0,098		,192(*)	0,067	,191(*)	-0,1		1	0	0	0,071	
	N	134	134	134	134	0	134	134	134	134	134	0	134	134	134	134
v12	Correlación de Pearson			,570(**)			,390(**)									
	Sig. (bilateral)			0,024			0	-0,017	-0,107	-0,097		,468(**)	1	0,132	,228(**)	
	N			134			134	134	134	134	134	0	134	134	134	134

La sensatez como talento

	Sig. (bilateral)	0	0,323	0	0,787	0	0,846	0,216	0,263	0	0,129	0,008				
	N	134	134	134	134	0	134	134	134	0	134	134	134			
v13	Correlación de Pearson	-0,128	-0,023	-0,079	,266(**)	(a)	0,006	0,13	-0,125	0,034	(a)	,408(**)	,615(**)	(a)		
	Sig. (bilateral)	0,141	0,796	0,364	0,002		0,942	0,135	0,15	0,698		0	0,129	0		
	N	134	134	134	134	0	134	134	134	134	0	134	134	134		
v14	Correlación de Pearson	0,123	0,033	-0,032	-0,119	(a)	-0,062	,194(*)	0,091	0,113	(a)	-0,156	,228(**)	,615(**)	1	(a)
	Sig. (bilateral)	0,158	0,701	0,71	0,17		0,474	0,025	0,297	0,194		0,071	0,008	0		
	N	134	134	134	134	0	134	134	134	134	0	134	134	134	134	
v15	Correlación de Pearson	(a)	(a)	(a)	(a)	(a)	(a)	(a)	(a)	(a)	(a)	(a)	(a)	(a)	(a)	
	Sig. (bilateral)															
	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
v16	Correlación de Pearson	-0,07	0,038	0,04	0,047	(a)	,281(**)	,338(**)	,206(*)	(a)	,174(*)	,172(*)	0,018	0,047	(a)	
	Sig. (bilateral)	0,423	0,668	0,651	0,589		0,001	0,401	0	0,017		0,045	0,048	0,834	0,588	
	N	133	133	133	133	0	134	134	134	134	0	133	133	133	133	
v17	Correlación de Pearson	0,109	0,025	0,048	-0,088	(a)	,216(*)	-0,099	,319(**)	-0,133	(a)	0,141	0,044	0,024	-0,144	(a)
	Sig. (bilateral)	0,212	0,776	0,586	0,315		0,012	0,256	0	0,124		0,105	0,615	0,782	0,097	
	N	133	133	133	133	0	134	134	134	134	0	133	133	133	133	133
v18	Correlación de Pearson	0,126	0,057	,219(*)	0,081	(a)	-0,113	0,148	-0,113	0,165	(a)	,179(*)	,265(**)	0,114	-0,054	(a)
	Sig. (bilateral)	0,15	0,511	0,011	0,357		0,192	0,088	0,194	0,057		0,04	0,002	0,193	0,535	
	N	133	133	133	133	0	134	134	134	134	0	133	133	133	133	133
v19	Correlación de Pearson	-0,142	-0,01	,223(**)	0,02	(a)	,176(*)	-0,069	0,083	-0,099	(a)	-0,161	0,091	,202(*)	,311(**)	(a)
	Sig. (bilateral)	0,103	0,909	0,01	0,817		0,042	0,429	0,343	0,257		0,064	0,296	0,02	0	
	N	133	133	133	133	0	134	134	134	134	0	133	133	133	133	133
v20	Correlación de Pearson	(a)	(a)	(a)	(a)	(a)	(a)	(a)	(a)	(a)	(a)	(a)	(a)	(a)	(a)	(a)
	Sig. (bilateral)															
	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
v21	Correlación de Pearson	,215(*)	-0,02	0,079	,270(**)	(a)	0,151	0,049	-0,001	-0,085	(a)	0,099	-0,049	0,04	-0,122	(a)
	Sig. (bilateral)	0,015	0,82	0,377	0,002		0,09	0,583	0,992	0,343		0,267	0,581	0,655	0,172	
	N	127	127	127	127	0	127	127	127	127	0	127	127	127	127	127
v22	Correlación de Pearson	0,148	0,008	-0,026	-0,075	(a)	-0,088	,220(*)	0,061	,252(**)	(a)	0,001	-0,128	-0,143	,234(**)	(a)
	Sig. (bilateral)	0,099	0,93	0,77	0,405		0,325	0,013	0,499	0,004		0,994	0,153	0,111	0,008	
	N	126	126	126	126	0	126	126	126	126	0	126	126	126	126	126
v23	Correlación de Pearson	0,159	0,137	,231(**)	0,027	(a)	,214(*)	0,088	0,092	0,026	(a)	0,102	-0,019	0,071	0	(a)
	Sig. (bilateral)	0,068	0,115	0,007	0,759		0,013	0,312	0,291	0,763		0,242	0,832	0,42	0,998	
	N	133	133	133	133	0	133	133	133	133	0	133	133	133	133	133
v24	Correlación de Pearson	-0,048	-0,083	,229(**)	-0,048	(a)	,255(**)	0,055	-0,111	-0,068	(a)	-0,158	,290(**)	0,067	-0,081	(a)
	Sig. (bilateral)	0,586	0,35	0,009	0,593		0,003	0,534	0,211	0,443		0,073	0,001	0,451	0,363	

	N	129	129	129	129	0	129	129	129	129	0	129	129	129	129	
v25	Correlación de Pearson	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	
	Sig. (bilateral)	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
v26	Correlación de Pearson	,339(**)		,242(**)			,226(**)		,262(**)			0,13	-0,143	-0,043	0,136	
	Sig. (bilateral)	0	0,329	0,005	0,922	.(a)	0,009	0,163	0,002	0,67	.(a)	0,138	0,103	0,626	0,12	
	N	131	131	131	131	0	132	132	132	132	0	131	131	131	131	
v27	Correlación de Pearson	,298(**)										,302(**)				
	Sig. (bilateral)	0,001	0,358	0,018	0,211	.(a)	0,279	0,151	0,792	0,33	.(a)	0,001	0,026	0,093	0,926	
	N	129	129	129	129	0	130	130	130	130	0	129	129	129	129	
v28	Correlación de Pearson	-0,002	0,024	0,068	-0,057	.(a)	,328(**)	,330(**)	,403(**)			,231(**)		-0,055	-0,049	-0,144
	Sig. (bilateral)	0,979	0,783	0,443	0,521	.	0	0	0	0,602	.(a)	0,008	0,533	0,583	0,104	
	N	129	129	129	129	0	130	130	130	130	0	129	129	129	129	
v29	Correlación de Pearson	0,023	0,009	-0,019	0,043	.(a)	,279(**)		,285(**)			-0,021	0,035	0,028	0,034	
	Sig. (bilateral)	0,796	0,921	0,828	0,63	.	0,001	0,119	0,001	0,915	.(a)	0,811	0,692	0,75	0,707	
	N	128	128	128	128	0	129	129	129	129	0	128	128	128	128	
v30	Correlación de Pearson	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	
	Sig. (bilateral)	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
v31	Correlación de Pearson	-,200(*)		,333(**)			,223(**)					-0,045	,178(*)	-0,037	-0,027	
	Sig. (bilateral)	0,02	0,639	0	0,955	.(a)	0,01	0,941	0,209	0,98	.(a)	0,609	0,04	0,672	0,759	
	N	134	134	134	134	0	134	134	134	134	0	134	134	134	134	
v32	Correlación de Pearson	-,172(*)										,276(**)	,229(**)			
	Sig. (bilateral)	0,047	0,813	0,087	0,179	.(a)	0,038	0,543	0,046	0,309	.(a)	0,052	0,001	0,008	0,028	
	N	134	134	134	134	0	134	134	134	134	0	134	134	134	134	
v33	Correlación de Pearson	0,143	0,08	-0,102	-0,135	.(a)	-0,133	-0,146	,200(*)	-0,011	.(a)	0,121	,191(*)	,212(*)	,217(*)	
	Sig. (bilateral)	0,099	0,357	0,24	0,121	.	0,126	0,092	0,02	0,901	.(a)	0,164	0,027	0,014	0,012	
	N	134	134	134	134	0	134	134	134	134	0	134	134	134	134	
v34	Correlación de Pearson	,179(*)		-,172(*)	0,054	.(a)	-0,122	0,149	0,017	-0,011	.(a)	0,132	-0,15	0,053	-0,032	
	Sig. (bilateral)	0,038	0,829	0,047	0,539	.	0,159	0,086	0,845	0,896	.(a)	0,13	0,084	0,54	0,712	
	N	134	134	134	134	0	134	134	134	134	0	134	134	134	134	
v35	Correlación de Pearson	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	
	Sig. (bilateral)	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
v36	Correlación de Pearson	0,092	0,046	-0,014	-0,112	.(a)	-0,098	-0,158	,191(*)	-0,035	.(a)	0,016	-0,036	0,053	-0,007	
	Sig. (bilateral)	0,294	0,597	0,874	0,201	.	0,261	0,069	0,028	0,69	.(a)	0,855	0,686	0,549	0,938	
	N	132	132	132	132	0	133	133	133	133	0	132	132	132	132	
v37	Correlación de Pearson	-,172(*)		-,181(*)	-0,017	.(a)	-0,076	0,117	-0,063	0,047	.(a)	0,083	-0,027	-0,005	0,001	

La sensatez como talento

	Sig. (bilateral)	0,048	0,59	0,038	0,843	.	0,382	0,18	0,469	0,589	.	0,341	0,758	0,953	0,99	.
	N	132	132	132	132	0	133	133	133	133	0	132	132	132	132	
v38	Correlación de Pearson	,308(**)	-0,111	,347(**)	,173(*)	.(a)	,239(**)	0,019	-0,066	-0,092	.(a)	-0,11	,195(*)	-0,021	0,014	.(a)
	Sig. (bilateral)	0	0,207	0	0,047	.	0,006	0,832	0,452	0,292	.	0,21	0,025	0,811	0,871	.
	N	132	132	132	132	0	133	133	133	133	0	132	132	132	132	
v39	Correlación de Pearson	-0,014	0,024	-0,033	0,081	.(a)	0,024	0,122	-0,122	0,134	.(a)	0,061	-0,072	-0,011	0,025	.(a)
	Sig. (bilateral)	0,871	0,787	0,711	0,358	.	0,781	0,161	0,162	0,123	.	0,486	0,41	0,904	0,773	.
	N	132	132	132	132	0	133	133	133	133	0	132	132	132	132	
V40	Correlación de Pearson	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)
	Sig. (bilateral)	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
v41	Correlación de Pearson	-0,129	-0,023	0,116	0,097	.(a)	,220(*)	-0,008	-0,089	0,013	.(a)	-0,163	,180(*)	-0,011	0,038	.(a)
	Sig. (bilateral)	0,147	0,8	0,189	0,274	.	0,012	0,929	0,318	0,882	.	0,065	0,041	0,903	0,67	.
	N	129	129	129	129	0	129	129	129	129	0	129	129	129	129	
v42	Correlación de Pearson	0,07	0,003	-0,153	0,075	.(a)	-0,047	0,155	-0,019	-0,065	.(a)	0,045	-0,097	0,037	-0,042	.(a)
	Sig. (bilateral)	0,426	0,973	0,083	0,395	.	0,594	0,078	0,828	0,463	.	0,608	0,274	0,679	0,632	.
	N	130	130	130	130	0	130	130	130	130	0	130	130	130	130	
v43	Correlación de Pearson	-0,1	-0,027	0,146	0,049	.(a)	0,131	-0,019	-0,011	-0,029	.(a)	0,028	0,055	-0,063	0,014	.(a)
	Sig. (bilateral)	0,262	0,758	0,098	0,579	.	0,14	0,826	0,904	0,745	.	0,749	0,535	0,478	0,877	.
	N	129	129	129	129	0	129	129	129	129	0	129	129	129	129	
v44	Correlación de Pearson	,281(**)	0,13	,212(*)	,197(*)	.(a)	,362(**)	-0,035	0,108	0,156	.(a)	,177(*)	,212(*)	0,074	-0,015	.(a)
	Sig. (bilateral)	0,001	0,14	0,015	0,024	.	0	0,691	0,218	0,076	.	0,043	0,015	0,399	0,861	.
	N	131	131	131	131	0	131	131	131	131	0	131	131	131	131	
v45	Correlación de Pearson	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)
	Sig. (bilateral)	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
v46	Correlación de Pearson	-0,166	,191(*)	-0,073	0,045	.(a)	0,118	0,015	0,016	-0,071	.(a)	0,079	0,032	0,037	-0,112	.(a)
	Sig. (bilateral)	0,057	0,029	0,406	0,614	.	0,178	0,866	0,856	0,416	.	0,369	0,72	0,678	0,203	.
	N	131	131	131	131	0	132	132	132	132	0	131	131	131	131	
v47	Correlación de Pearson	,208(*)	-0,054	-0,066	-0,064	.(a)	,251(**)	-0,134	0,128	0,124	.(a)	-0,066	-0,081	0,004	0,157	.(a)
	Sig. (bilateral)	0,017	0,54	0,454	0,471	.	0,004	0,125	0,143	0,157	.	0,454	0,358	0,963	0,073	.
	N	131	131	131	131	0	132	132	132	132	0	131	131	131	131	
v48	Correlación de Pearson	0,058	-0,004	0,014	-0,085	.(a)	0,045	0,059	-0,036	-0,04	.(a)	0,044	-0,001	-0,086	0,115	.(a)
	Sig. (bilateral)	0,513	0,966	0,876	0,334	.	0,608	0,502	0,685	0,651	.	0,62	0,989	0,328	0,192	.
	N	130	130	130	130	0	131	131	131	131	0	130	130	130	130	
v49	Correlación de Pearson	-0,052	-0,168	0,166	0,137	.(a)	,182(*)	0,131	-0,142	-0,088	.(a)	0,029	0,134	0,165	-0,171	.(a)
	Sig. (bilateral)	0,558	0,055	0,059	0,118	.	0,037	0,133	0,104	0,317	.	0,743	0,127	0,059	0,051	.
	N	131	131	131	131	0	132	132	132	132	0	131	131	131	131	

v50	Correlación de Pearson	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)
	Sig. (bilateral)	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
V5 2	Correlación de Pearson	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)
	Sig. (bilateral)	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
V5 3	Correlación de Pearson	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)
	Sig. (bilateral)	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

BAREMOS DE REFERENCIA (8-12 AÑOS) PRESEN

	TOTAL SENSATEZ	AUTOCONTROL	TOLERANCIA	ALTRUISMO	SENTIDO POSITIVO	
1	12	1	1	1	1	1
5	23	4	4	3	4	5
7	26	4	5	3	4	7
12	30	5	7	4	5	12
15	32	6	7	5	6	15
17	33	6	8	5	7	17
18	35	6	8	6	7	18
21	36	7	8	6	7	21
23	37	7	8	6	8	23
25	38	7	8	6	8	25
27	38	7	8	6	9	27
29	39	8	8	7	9	29
31	40	8	9	7	9	31
33	40	8	9	7	9	33
35	41	8	9	7	10	35
37	41	8	9	7	10	37
39	42	8	9	7	10	39
41	43	8	10	8	10	41
43	44	9	10	8	11	43
45	44	9	10	8	11	45
47	44	9	10	8	12	47
50	45	10	11	8	12	50
52	45	10	11	9	12	52
55	46	10	11	9	12	55
62	48	11	11	9	12	62
65	48	11	11	10	13	65
67	49	11	12	10	13	67
69	49	11	12	10	13	69
71	50	11	12	10	13	71
73	50	11	12	10	13	73
75	51	12	12	11	13	75
77	51	12	13	11	13	77
79	52	12	13	11	14	79
81	53	12	13	11	14	81
89	55	14	14	13	15	89
91	57	14	14	13	15	91
93	58	14	14	14	16	93
95	59	14	14	14	16	95
97	60	15	15	16	16	97
99	67	16	17	17	18	99

Media	44,64	9,62	10,55	8,45	11,65
Mediana	45	10	11	8	12
Moda	49	8	11	7	12
Desv. típ.	10,56	3,36	3,04	3,46	3,79
N	442	445	445	444	440

**ANEXO 2: ATASp Y DOCUMENTOS
RELACIONADOS**

CUESTIONARIO ATASp (primera versión experimental)

Nombre: _____

Fecha: _____

Por favor, lee atentamente las siguientes afirmaciones. Imagina que se refieren a ti. Debes puntuarlas de 1 a 4, según el grado en que estés de acuerdo con ellas, en la casilla "Respuesta".

1 = completamente de acuerdo.	3 = poco de acuerdo.
2 = bastante de acuerdo.	4 = nada de acuerdo.

Debes contestar a todas. ¡Muchas gracias por tu colaboración!

Nº	Afirmaciones	Respuesta
1	Soy capaz de esperar algo o a alguien durante bastante tiempo.	
2	Me gustaría que todos fuesen como yo.	
3	Si fracaso, pienso que puedo aprender algo de mis errores y lo intento de nuevo.	
4	En una discusión, siempre son los demás los que están equivocados.	
5	Ayudo a los demás sin esperar nada a cambio.	
6	Siempre lo quiero todo y cuanto antes, mejor.	
7	Soy incapaz de ver lo malo que hay en las cosas.	
8	Cuando una persona es distinta a mí, no me meto con ella.	
9	Digo a los demás cómo deben hacer las cosas, aunque no me lo pidan.	
10	Cuando me equivoco en algo, lo abandono enseguida.	
11	Creo que todos tenemos cosas malas y buenas.	
12	Todo me parece bien.	
13	A menudo son los demás los que me dicen lo que tengo que hacer.	
14	Si alguien piensa de distinta forma, intento ponerme en su lugar e imaginar lo que piensa.	
15	Si me cuentan un chiste me suelo reír.	
16	Entiendo, respeto y acepto a los demás.	
17	Antes de empezar a hacer algo, planifico cómo hacerlo.	
18	Suelo reírme de los fallos de los demás.	
19	Me preocupo sinceramente por otras personas.	
20	Me encantaría ayudar a los demás a pensar como yo.	

21	Si me mandan ayudar, lo acabo haciendo aunque sin muchas ganas.	
22	Con frecuencia tienen que llamarme la atención por lo que hago.	
23	Me suelo reír de mis propios fallos.	
24	Si me sobra algo y no me gusta, se lo doy a los demás.	
25	No me gusta relacionarme con personas distintas a mí.	
26	Me gusta divertir a la gente.	
27	Esperar en una cola me pone muy nervioso.	
28	Hago solo favores a quien me los puede devolver.	
29	Si fracaso en algo, seguro que no es culpa mía.	
30	Prefiero que me escuchen a escuchar.	
31	Cuando alguien se mete conmigo, no reacciono con agresividad.	
32	Ordeno a los demás que ayuden en algo.	
33	Soy capaz de aceptar las opiniones de los demás.	
34	Donde otros ven solo un problema, yo veo una oportunidad.	
35	Si me apetece algo, lo hago sin más.	
36	Pido ayuda continuamente, la verdad es que me aprovecho de los demás.	
37	Todos deberían ser como yo.	
38	Ante una dificultad, confío en poder resolverla.	
39	Si me prometen darme un regalo, espero tranquilamente a que llegue el momento de abrirlo.	
40	Ayudar es trabajo de las organizaciones de ayuda a los necesitados.	

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

CUESTIONARIO ATASp (versión final)

Nombre: _____

Fecha: _____

Por favor, lee atentamente las siguientes afirmaciones. Imagina que se refieren a ti. Debes puntuarlas de 1 a 4, según el grado en que estés de acuerdo con ellas, en la casilla “Respuesta”.

1 = completamente de acuerdo.	3 = poco de acuerdo.
2 = bastante de acuerdo.	4 = nada de acuerdo.

Debes contestar a todas. ¡Muchas gracias por tu colaboración!

Nº	Afirmaciones	Respuesta
1	Soy capaz de esperar algo o a alguien durante bastante tiempo.	
2	Si fracaso, intento aprender algo de mis errores y lo intento de nuevo.	
3	En una discusión, siempre son los demás los que están equivocados, yo no.	
4	Ayudo a los demás sin esperar nada a cambio.	
5	Siempre lo quiero todo y cuanto antes, mejor.	
6	Cuando me equivoco en algo, lo dejo por imposible.	
7	Me encanta reírme de los fallos de los demás.	
8	Me preocupo sinceramente por otras personas.	
9	No me importaría ayudar a los demás a que piensen como yo.	
10	No me gusta relacionarme con personas distintas a mí.	
11	Me gusta divertir a la gente.	
12	Esperar en una cola me pone muy nervioso.	
13	Hago favores a quien me los puede devolver.	
14	Prefiero que me escuchen a escuchar.	
15	Donde otros ven solo un problema, yo veo una oportunidad.	
16	Si todos fuesen como yo serían más felices.	
17	No me desanimo ante las dificultades.	
18	Si me prometen darme un regalo, espero tranquilamente a que llegue el momento de abrirlo.	
19	Ayudar es trabajo de las ONG's (Organizaciones de ayuda a los necesitados), no mío.	

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

BAREMO DE REFERENCIA ALUMNOS UNIVERSITARIOS ATASp (versión final)

	TOTAL SENSATEZ	AUTOCONTROL	TOLERANCIA	ALTRUISMO	SENTIDO POSITIVO	
1	6,0921	4,6500	5,6875	4,5625	4,1563	1
5	6,4803	5,0000	6,2500	6,2500	5,6250	5
10	6,8421	6,0000	6,6667	6,2500	6,2500	10
15	6,9737	6,0000	7,0833	6,8750	6,2500	15
20	7,1053	6,5000	7,5000	6,8750	6,8750	20
25	7,2368	6,5000	7,5000	7,5000	6,8750	25
30	7,3684	6,5000	7,5000	7,5000	6,8750	30
35	7,5000	7,0000	7,9167	7,5000	7,5000	35
40	7,5000	7,0000	7,9167	8,1250	7,5000	40
45	7,6316	7,0000	8,3333	8,1250	7,5000	45
50	7,7632	7,2500	8,3333	8,1250	7,5000	50
55	7,9934	7,5000	8,3333	8,1250	7,5000	55
60	8,1579	7,5000	8,7500	8,1250	8,1250	60
65	8,1579	7,6250	8,7500	8,7500	8,1250	65
70	8,1579	8,0000	8,7500	8,7500	8,1250	70
75	8,2895	8,0000	8,7500	8,7500	8,1250	75
80	8,4211	8,5000	9,1667	9,3750	8,1250	80
85	8,6842	8,5000	9,1667	9,3750	8,7500	85
90	8,8158	9,0000	9,5833	9,3750	8,7500	90
95	8,9474	9,0000	9,5833	10,0000	9,3750	95
99	9,3947	10,0000	10,0000	10,0000	10,0000	99

BAREMO DE REFERENCIA (8-12 años) ATASp (versión final)

	TOTAL SENSATEZ	AUTOCONTROL	TOLERANCIA	ALTRUISMO	SENTIDO POSITIVO	
1	5,0000	4,5000	4,5833	3,1250	5,6250	1
5	6,2171	5,5000	5,4167	4,3750	6,2500	5
10	6,5132	5,5000	5,8333	5,6250	6,2500	10
15	6,7105	6,0000	6,2500	5,6250	6,2500	15
20	6,8421	6,0000	6,6667	6,2500	6,8750	20
25	6,8421	6,5000	6,6667	6,2500	6,8750	25
30	6,9737	7,0000	7,0833	6,2500	7,1875	30
35	7,1053	7,0000	7,5000	6,2500	7,5000	35
40	7,3684	7,5000	7,9167	6,8750	7,5000	40
45	7,5329	7,5000	7,9167	6,8750	8,1250	45
50	7,6316	7,5000	8,3333	7,5000	8,1250	50
55	7,9934	7,5000	8,3333	7,5000	8,1250	55
60	8,1579	8,0000	8,3333	8,1250	8,7500	60
65	8,3224	8,0000	8,7500	8,1250	8,7500	65
70	8,4868	8,5000	8,7500	8,1250	8,7500	70
75	8,6842	8,5000	8,7500	8,7500	9,3750	75
80	8,8158	8,5000	9,1667	8,7500	10,0000	80
85	8,9474	9,0000	9,5833	9,5313	10,0000	85
90	9,0789	9,5000	9,5833	10,0000	10,0000	90
95	9,4737	9,8750	9,8958	10,0000	10,0000	95
99	9,8684	10,0000	10,0000	10,0000	10,0000	99

ANEXO 3 FORPES

CUESTIONARIO FORPES

Fecha: _____

PARTE A

Esta prueba tiene por objeto constatar **qué es para usted y qué implica el concepto de sensatez**. Para ello le invitamos a que reflexione por un instante *qué cree usted que es necesario para que una persona o conducta sea considerada **sensata***. Puntúe a continuación de 1 a 10 el grado en que cada uno de los siguientes términos se relaciona con su concepto de sensatez, siendo 1 “nada relacionado” y 10 “estrechamente relacionado”.

Creatividad		Equidad	
Curiosidad		Liderazgo	
Apertura de mente		Trabajo en grupo	
Gusto por aprender		Clemencia	
Perspectiva		Modestia	
Autenticidad		Prudencia	
Valor		Autorregulación	
Perseverancia		Apreciación de la belleza	
Entusiasmo		Gratitud	
Amabilidad		Optimismo	
Amor		Humor	
Inteligencia social		Religiosidad	

Por favor **gire a continuación la hoja y responda a la segunda parte del cuestionario.**

Muchas gracias por su colaboración.

PARTE B

En esta segunda parte le invitamos a que reflexione sobre la siguiente definición de una persona sensata. Por favor léala con atención:

“Las personas sensatas son aquellas capaces de mantener la calma ante cualquier situación, actuando de forma tranquila pero diligente, valorando las diferentes opciones antes de decidirse por una. Soportan bien la frustración y no se dejan llevar por simples juicios de valor, haciendo gala además de una gran empatía al ser capaces de ponerse en el lugar de otros y adoptar su punto de vista. Por último, se muestran hábiles en ver el lado bueno de las cosas y actúan con perspectiva, manteniendo el buen humor aun en las circunstancias más difíciles.”

Indique de 1 a 10 el grado de acuerdo entre esta definición y su concepto de sensatez, siendo 1 “ningún acuerdo” y 10 “completamente de acuerdo”: _____

Por último, y **teniendo en cuenta la definición anterior**, puntúe los siguientes términos de 1 a 10 según el grado en que usted cree que se relacionan con dicha definición.

Término	Marque aquí	Término	Marque aquí
Creatividad		Equidad	
Curiosidad		Liderazgo	
Apertura de mente		Trabajo en grupo	
Gusto por aprender		Clemencia	
Perspectiva		Modestia	
Autenticidad		Prudencia	
Valor		Autorregulación	
Perseverancia		Apreciación de la belleza	
Entusiasmo		Gratitud	
Amabilidad		Optimismo	
Amor		Humor	
Inteligencia social		Religiosidad	

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN