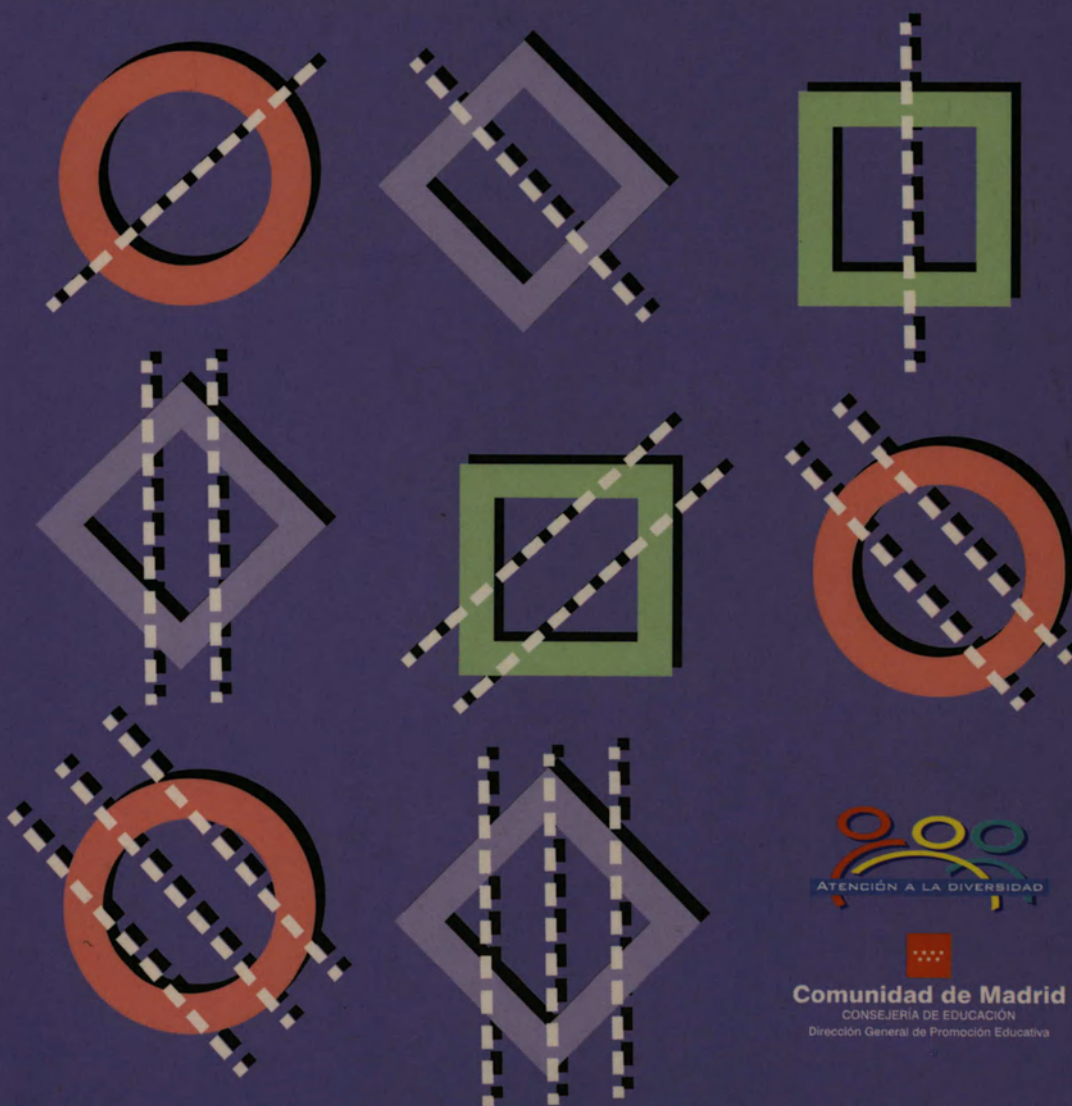


Superdotación y Adolescencia

Características y necesidades en la Comunidad de Madrid



Ref.: 1032

LUZ F. PÉREZ SÁNCHEZ
PILAR DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ

**SUPERDOTACIÓN Y ADOLESCENCIA:
CARACTERÍSTICAS Y NECESIDADES
EN LA COMUNIDAD DE MADRID**





Biblioteca Virtual

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
Comunidad de Madrid

Esta versión digital de la obra impresa forma parte de la Biblioteca Virtual de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y las condiciones de su distribución y difusión se encuentran amparadas por el marco legal de la misma.

www.madrid.org/edupubli

edupubli@madrid.org

Edita: Comunidad de Madrid
Consejería de Educación
Dirección General de Promoción Educativa

© Pérez Sánchez, Luz F.
Domínguez Rodríguez, Pilar

© De esta edición: Consejería de Educación. Comunidad de Madrid.

Coordinación de publicaciones: M^a Victoria Reyzábal

Diseño de cubierta: Miguel Jiménez

ISBN: 84-451-1931-1

Depósito Legal: M-50564-2000

AGRADECIMIENTOS

Este libro, y la investigación realizada, ha podido ser llevado a cabo por la ayuda recibida de la Comunidad de Madrid, la Dirección Provincial de Educación, y la colaboración de los Directores, Orientadores y Profesores de los Institutos de Educación Secundaria, y de un grupo de alumnos de las Facultades de Educación y Psicología, interesados en este tema. A todos ellos manifestamos nuestro más sincero agradecimiento.

*A Mónica, Juan Antonio,
David, Francisco y Lourdes,
nuestros hijos adolescentes.*

INDICE

INTRODUCCIÓN	11
1. PERSPECTIVA SOBRE ADOLESCENCIA Y SUPERDOTACIÓN.....	15
1.1. El concepto de superdotación	20
1.2. Transición evolutiva del adolescente superdotado	32
1.3. Búsqueda de la identidad. Principal logro del adolescente	37
2. IDENTIFICACIÓN DE ADOLESCENTES SUPERDOTADOS.....	41
2.1. Puntos de discrepancia.....	43
2.2. Sistemas de identificación	46
2.3. Principios que se han de tener en cuenta.....	50
3. DESARROLLO COGNITIVO.....	53
3.1. Percepción.....	56
3.2. Memoria.....	57
3.3. Pensamiento formal	60
3.4. Creatividad.....	62
3.5. El papel de la motivación en el aprendizaje.....	68
4. ASPECTOS EMOCIONALES.....	73
4.1. Clasificación de las emociones.....	75
4.2. Emoción y personalidad	79
4.3. Cognición y emoción.....	83
4.4. La teoría de Dabrowski.....	85
4.5. Características diferenciales de la personalidad del superdotado	88
5. SOCIALIZACIÓN DEL ADOLESCENTE SUPERDOTADO	95
5.1. Relaciones familiares.....	98
5.2. El grupo de iguales	104
6. ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS ADOLESCENTES DOTADOS	109
6.1. Problemática de la elección profesional	111
6.2. Evolución y características de los intereses profesionales	115
6.3. Sistemas de ayuda para la elección y el desarrollo profesional	117
7. BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA ADOLESCENCIA	125
7.1. Rendimiento por debajo de lo esperado y fracaso escolar	128
7.2. Intervención en el bajo rendimiento	131
7.3. Ambientes familiares de riesgo	136
7.4. Escuela de padres.....	138

8. LA SITUACIÓN DE LOS ADOLESCENTES SUPERDOTADOS EN LA COMUNIDAD DE MADRID. ESTUDIO EMPÍRICO	145
8.1. Objetivos de la investigación.....	147
8.2. Hipótesis	147
8.3. Metodología	148
8.4. Estructura de la muestra	148
8.5. Técnicas de recogida de datos	150
9. RESULTADOS DE LA FASE I.....	155
9.1. Datos de la población	157
9.2. Resultados.....	157
10. RESULTADOS DE LA FASE II	161
10.1. Datos descriptivos de la muestra.....	164
10.2. Correlaciones entre las diferentes medidas	173
10.3. Descriptivos generales de las pruebas	183
10.4. Uso de estrategias en alumnos con diferente rendimiento académico	187
10.5. Estudio de problemas de personalidad	189
10.6. Análisis del entorno familiar	194
11. LAS ADOLESCENTES SUPERDOTADAS: UN GRUPO DE RIESGO	209
11.1. El papel del género	211
11.2. La vulnerabilidad de las superdotadas.....	213
11.3. Situación actual.....	216
11.4. Factores que contribuyen a la falta de éxito.....	219
11.5. Estrategias positivas.....	222
11.6. Orientación vocacional femenina	225
11.7. Del «aurea mediocritas» al síndrome de la «abeja reina».....	227
12. COMPRENDER Y AYUDAR A LOS ADOLESCENTES SUPERDOTADOS.....	231
13. ANEXOS	239
14. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	299

PRESENTACIÓN

El sistema educativo español considera la atención a la diversidad como ámbito fundamental para que todos y cada uno de los alumnos y alumnas reciban una educación de calidad. No obstante, durante algunos años, quizá por la falta de antecedentes existentes en el país, el grupo de los estudiantes superdotados o con altas capacidades no ha recibido una respuesta educativa acorde con sus características y necesidades. En este sentido, la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y, específicamente, la Dirección General de Promoción Educativa, consciente de esta realidad, ha asumido la detección y seguimiento de dichos alumnos/as, además de ofrecerles la posibilidad de participar en Programas de Enriquecimiento extracurriculares.

Por otra parte, no sólo ha tomado medidas en cuanto al reajuste de la legislación existente, sino que desarrolla planes de trabajo anuales, con la asistencia de responsables de los Servicios de Unidades de Programas Educativos e Inspección de Educación con el fin de homogeneizar criterios, mejorar prácticas y reflexionar conjuntamente para así poder asesorar más eficazmente a los docentes, a los miembros de Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y a las familias.

A su vez, parece de fundamental importancia el difundir investigaciones y estudios llevados a cabo sobre estos aspectos, como es el caso de la presente publicación. Cuestiones como los modelos de inteligencia, la identificación de los estudiantes superdotados, la evaluación psicopedagógica, las distintas estrategias de atención curricular y extracurricular, la flexibilización y el seguimiento de los alumnos o alumnas que la reciben, las adaptaciones curriculares, la creatividad, etc., constituyen campos de trabajo que no se pueden desatender. Si se acepta que los sujetos superdotados presentan el mayor número de recursos de procesamiento de la información, incluyendo, por lo general, la continuación de estrategias convergentes y divergentes, algo no habitual en el resto de la población, hay que considerar que el trabajo didáctico con ellos debe abarcar un gran abanico de intervenciones pedagógicas, ya que el uso de distintos recursos cognitivos permite la adquisición y desarrollo de nuevas capacidades.

Sin embargo, el sistema educativo no puede ocuparse exclusivamente de los llamados tradicionalmente “aprendizajes académicos”, sino que tiene que atender al desarrollo emocional y social, partiendo de que los niños/as, adolescentes y jóvenes con talento o sobredotación también son diversos. La noción de la superdotación como un rasgo simple, innato y no sujeto a cambios ha sido sustituida por una concepción multidimensional y cambiante. Por eso, la escuela debe adaptarse a cada educando, en cada etapa, partiendo de su identificación y del desarrollo del talento en todos los estudiantes, brindando la atención que requiera cada uno. A parte de la incuestionable justicia que implica garantizar una educación de calidad para este grupo de alumnado, el sistema educativo tiene la obligación de desarrollar al máximo sus capacidades con el fin de que enriquezcan la realidad profesional, cultural y social de la comunidad en la que viven y logren desarrollarse plenamente como personas equilibradas y satisfechas.

Madrid, 11 de diciembre de 2000
M^a Antonia Casanova
Directora General de Promoción Educativa

INTRODUCCIÓN

Puede decirse que un adolescente es por definición un ser en busca de su personalidad propia, con apetito de futuro y un nuevo y gran potencial intelectual: el pensamiento formal.

Si esta definición puede aplicarse a cualquier adolescente, en un adolescente superdotado estas características se multiplican, potencian, complican y adquieren dimensiones y dificultades propias.

Los sujetos con alta capacidad intelectual, superdotados o con talentos específicos, son personas situadas en los márgenes superiores de la distribución normal de la población y representan numéricamente un 2% de la población total. No obstante sus características intelectuales o sus talentos específicos, no son habitualmente garantía de un buen desarrollo socio-emocional; al contrario, multitud de estudios clásicos y actuales demuestran las dificultades sociales de este tipo de personas, que se agudizan especialmente en la adolescencia provocando auténticos cuadros de desintegración social, predelinuencia y fracaso académico.

Los factores que llegan a confirmar esta situación son numerosos, y una mayoría de autores coinciden en que el desconocimiento social de las características de este tipo de individuos es la causa primera de las situaciones a las que se ven abocados. Estudios experimentales clásicos y actuales (Terman y Oden 1947.; Whitmore 1980, 1988; Davis y Rimm, 1986; Webb 1993; Pérez 1993, 1994, 1995) destacan la existencia de un alto porcentaje de sujetos con alto potencial intelectual que no consiguen un desarrollo social ni académico adecuados, son individuos en los que aparecen sentimientos de inseguridad, poca perseverancia, indecisión para trazar objetivos, etc. Las variables motivacionales y las habilidades resolutivas parecen ser las responsables, de una forma general, de esta situación personal negativa, conjuntamente con variables educativas y contextuales.

Dentro del grupo de los adolescentes superdotados, numerosos autores (Entwistle y Greenberg, 1972, Fox y Denham, 1974, Eccles, 1985, Grau, 1985, Pérez, 1995, Kerr, 1997, 2000) no dudan en afirmar que un grupo de especial riesgo lo constituyen las mujeres superdotadas, a las que hemos dedicado un apartado

especial en nuestra investigación por distintas razones, algunas de las cuales resumimos aquí.

En primer lugar es más difícil su detección: en la adolescencia, especialmente, se da en las mujeres el fenómeno del "ocultamiento", provocado por el conflicto entre "talento y feminidad", las chicas prefieren desarrollar sus "talentos" hacia lo que la sociedad considera "femenino" frente a los talentos intelectuales; otra razón es, como se ha comprobado en numerosas investigaciones (Kitano y Kirby; 1985, Kerr, 2000), que muchos tests de inteligencia han enfatizado contenidos que son más familiares a los chicos que a las chicas, con problemas de mecánica, juegos o deportes del entorno masculino, con lo cual las puntuaciones de las chicas pueden ser altas pero no especialmente brillantes.

En segundo lugar, la presión social para conformarse con un "papel femenino" esperado, lleva a las chicas a la disminución de su propio autoconcepto y a un cambio de las atribuciones de su éxito o fracaso, con lo cual sus rendimientos tienden a ser peores y sus aspiraciones menores.

Para contextualizar la comprensión del adolescente superdotado en general, es necesario comprender las características de este periodo, sin olvidar que cada ser humano, en cada momento de su existencia revivirá todo lo que ha vivido; debido a ello, para la comprensión del desarrollo evolutivo, no conviene separar las fases vitales que se dan desde la infancia hasta la madurez.

A los datos que demuestran la importancia de la atención a este periodo evolutivo, y la dificultad añadida de la unión entre "adolescencia y superdotación", se une el hecho, al menos en nuestro país, de la ausencia de investigación específica sobre adolescentes superdotados. Se han hecho numerosas investigaciones de tipo general, dedicadas a etapas evolutivas anteriores, o a aspectos específicos (García, Yagüe, 1986; Genovard, 1983; Tourón, 1998; Sánchez, 1997; Pérez, Domínguez y Díaz, 1998; Domínguez y Pérez 1998; Sastre y Domenech, 1999; Martín Bravo, 1997; Castelló y Batlle, 1999; Prieto, 1997, 2000 etc.), pero apenas hay estudios sobre los adolescentes.

Este fue el motivo por el que iniciamos este trabajo, partiendo de las siguientes premisas:

Existe un porcentaje de población en sujetos superdotados que sufre desajustes sociales, lo que repercute en su integración social y en su rendimiento académico.

Esta problemática es especialmente aguda en el período de la adolescencia, ya que se unen los problemas antes enunciados con otros típicos de la etapa evolutiva, como la búsqueda de la identidad personal.

Estos problemas se dan en un mayor porcentaje en sujetos no identificados y en entornos sociales donde se desconocen sus características personales y sociales.

Especialmente las adolescentes superdotadas constituyen un grupo de riesgo, dada su dificultad de identificación y la pérdida de autoconcepto.

Programas informativos para profesores y padres, con datos básicos para el conocimiento de las características de estos sujetos, disminuirán la incidencia de esta problemática.

A estos supuestos pretendemos dar respuesta a lo largo de los apartados de este libro, donde hacemos un recorrido por los estudios y las teorías de los distintos aspectos de la adolescencia y la superdotación; aspectos cognitivos, emocionales sociales, etc., a los que contribuimos con nuestro propio trabajo sobre los adolescentes superdotados. Analizamos también, desde aquí, la problemática de la orientación vocacional y los distintos sistemas de orientación empleados con estos jóvenes.

El bajo rendimiento académico, el fracaso escolar y las situaciones familiares de riesgo son otros de los aspectos estudiados, con un análisis específico de la situación de la mujer superdotada en el inicio del S.XXI. Comprender y ayudar a los adolescentes superdotados cierra los contenidos de este texto, al tiempo que representa al eje de nuestra propuesta. Todos los datos de este libro son el resultado de las experiencias y trabajos de investigación realizados, que nos han permitido profundizar sobre la situación real de este colectivo y compararla con las de otros lugares. También nos ha permitido comprobar las demandas y colaborar en la formación de padres y profesores.

1.

*PERSPECTIVA SOBRE
ADOLESCENCIA Y SUPERDOTACIÓN*

Para contextualizar la comprensión del adolescente superdotado es necesario analizar la complejidad y diversidad que abarca el constructo de la superdotación y entender las características generales de este periodo, ya que el sujeto superdotado, además de su alto potencial intelectual, tiene también características evolutivas propias de su edad.

No podemos olvidar que cada ser humano, en cada momento de su existencia, revive todo lo que ha vivido; debido a ello, para la comprensión de una persona concreta, no conviene separar las fases vitales de la evolución desde la infancia hasta la madurez. A veces puede ser necesario aislar, como en el caso de la adolescencia, ciertas etapas y momentos críticos, conceder énfasis a determinadas crisis, con objeto de conocer mejor sus diversos componentes y el porqué y para qué de los cambios, pero siempre desde la perspectiva de la profunda unicidad del ser humano, a la unicidad de un tiempo vivido en evolución que a veces se manifiesta con cambios, saltos precipitados o rupturas más tajantes, pero casi siempre en un continuo existencial de adaptación.

Diversos antropólogos rechazan las teorías de edades y etapas del desarrollo, reivindican la importancia del contexto y afirman que los humanos pasan por varias etapas de desarrollo en edades distintas. Remiten a comparaciones, como, por ejemplo, los niños samoanos que siguen un modelo continuo de desarrollo, distinguiéndose en ellos pocos cambios, tanto comportamentales como cognitivos, de una edad a otra. A los niños occidentales, por el contrario, en cada etapa se les reclama comportamientos diversos y asumen roles distintos según la edad. A estos, en la niñez, por ejemplo, se les enseña a ser sumisos, pero se espera que de adultos sean dominantes, que adquieran mayor responsabilidad poco a poco y no al mismo ritmo en todas las áreas de comportamiento, mientras en las sociedades primitivas se aprende muy pronto el sentido de la responsabilidad. Respecto a los roles sexuales, igualmente encontramos diferencias de unas sociedades a otras, siendo reprimida la sexualidad infantil y adolescente en las sociedades occidentales y dentro de ellas no con la misma intensidad.

Hay enfoques diversos si se estudia la adolescencia desde culturas opuestas. Dentro de la literatura clásica encontramos que Stanley Hall (1904) definió la adolescencia como un periodo de gran «tormenta y estrés», causado por factores biológicos. Para este autor, la pubertad supone un periodo de trastorno e incapacidad emocional, donde el estado de ánimo oscila entre la alegría y la depresión, siendo estos cambios producidos por el desarrollo biológico. Otros autores enfatizan que será el contexto el que disuelva o potencie la evolución o revolución en este periodo y no los cambios biológicos. Los adolescentes crecen en un entorno social que difiere de una generación a la siguiente, donde influyen numerosas variables, incluso el número relativo de coetáneos de una generación y la proporción entre esta y el resto de la población de un país.

En el seno de una generación concreta existen diferencias significativas entre los adolescentes, debidas a variables socioeconómicas, culturales, consumo de los medios de comunicación (de los que suelen ser grandes devoradores), los amigos,

la escuela (entendida como un centro social para hacer amigos, encontrar pareja, buscar el apoyo de los compañeros, poner a prueba sus destrezas académicas, deportivas, sociales, etc.), y la familia, con la que mantienen lazos de interdependencia simultáneamente a la búsqueda de su autonomía. Autonomía y vínculos que frecuentemente pueden generar sentimientos contradictorios en los adolescentes y en sus padres, por desfases generacionales, roles diferentes e intereses encontrados.

La refutación de la noción de desfase generacional está basada en los estudios de Douvan y Adelson (1966) con 3000 adolescentes y en el longitudinal de Offer (1969). Kimmel y Weiner (1998) citan el estudio de una muestra a lo largo de cuatro años de universidad, se observó que muy pocos adolescentes mostraban alteraciones de la personalidad entre los 14 y 22 años. Las investigaciones llevadas a cabo a lo largo de los años han indicado que el patrón más habitual de desarrollo de la personalidad, en esta etapa, es lo que Offer llamaba *crecimiento continuo*, que consiste en un progreso tranquilo y adaptativo a lo largo de la adolescencia hasta llegar a la vida adulta. Al segundo patrón más común lo llamó *crecimiento en oleadas* que implica un progreso adaptativo, pero irregular hacia la madurez: a veces el adolescente está evolutivamente estático y otras concentra una energía considerable en el dominio de los logros evolutivos. El resto de los adolescentes, aproximadamente una quinta parte, muestran un *crecimiento tumultuoso*, que provoca inquietud interior y problemas conductuales manifiestos.

Esta noción de grandes confusiones en este periodo se atribuye erróneamente a la mayoría de los adolescentes. El desarrollo adolescente es casi siempre un proceso lento y constante en el que la maduración tiene lugar gradualmente y sin tumultos. No es necesaria ninguna interrupción del crecimiento tranquilo para que tenga lugar el desarrollo normal del adolescente. No hay que olvidar las capacidades adaptativas que los individuos muestran desde la infancia, con sus crisis y cambios no necesariamente dramáticos.

Para Ausubel (1965), la adolescencia es un periodo de transiciones específicas, con específicos resultados cuando patrones de conducta nuevos y fuertes pueden emerger. Para él, hay una diferenciación de las capacidades cognitivas cuando los jóvenes llegan a ser capaces de reflexionar sobre sus propios pensamientos y de ocuparse de actividades metacognitivas para, al final de este periodo, adquirir sus propios valores sociales y morales y una mayor conciencia de sus capacidades personales y necesidades sociales.

Mönks (1985) consideró la adolescencia como parte de un proceso de desarrollo a lo largo de la vida, que es efectuado por un entramado de situaciones biológicas, sociales, históricas y culturales, de tal manera que un cambio en un aspecto del desarrollo produce modificaciones también en los otros; enfoque interesante para comprender al adolescente superdotado. A la hora de aproximarnos a su conocimiento, debemos tener en cuenta el porqué de los cambios evolutivos. Las personas superdotadas no son simplemente el resultado de las relaciones entre las características personales y el entorno social, también están muy influenciadas por las transformaciones que tienen lugar en su adolescencia.

Una definición neutra y consensuada podría ser considerar la adolescencia como un periodo de transición entre la niñez y la vida adulta. Además de los cambios puberales, empieza el pensamiento de operaciones formales, la búsqueda de la identidad y el deseo de un mayor contacto y un sentido de pertenencia y compañía con sus iguales.

Todos los adolescentes, sea cual sea su nivel de habilidades, experimentan cambios biológicos y cognitivos en sus situaciones vitales, tanto en relación con la familia, como con los compañeros, que conllevan modificaciones en el comportamiento. Se puede entender mejor el desarrollo de los adolescentes superdotados, si se considera desde el punto de vista de la evolución que el individuo ha seguido desde su infancia.

Las diferencias individuales dentro de los sistemas de socialización producen gran variedad de cambios conductuales durante la adolescencia, especialmente en seis áreas psicosociales: *en la afectividad*, determina los vínculos humanos desde una temprana edad; *en las amistades*, sobre todo entre pares o iguales (persona igual desde el punto de vista del desarrollo, pero diferente de un compañero de la misma edad); *en la sexualidad*, con la reorganización de la identidad del rol sexual; *en el éxito*, fuertemente ligado a las carreras profesionales, especialmente con relación a los superdotados; *en la independencia* o el aumento de autonomía, que depende fuertemente de las capacidades cognitivas a la hora de la adaptación e integración de dichos valores y, finalmente, *en la identidad*, que engloba todas las anteriores. Erikson (1968) ve la identidad como un modo de bienestar psicosocial, lo que nos lleva a unir el mundo de los valores con el equilibrio emocional.

Dentro de los cambios que se producen en la adolescencia, nos interesa destacar la implicación en la tarea, componente esencial en la superdotación. Hay autores que afirman que a partir de los doce años no tiene lugar ningún cambio observable en la motivación de logro. Sin embargo, McClelland (1982) y Heckhausen (1980) afirman que existen transformaciones durante la adolescencia y que el desarrollo de la implicación en la tarea está influenciado por los marcos sociales, especialmente por el colegio. El superdotado se encuentra con el problema de que generalmente la educación está orientada hacia los de capacidades medias, de manera que los jóvenes superdotados pueden encontrar el trabajo escolar demasiado fácil y convertirse en perezosos.

Los marcos sociales en los que tienen lugar los procesos evolutivos son de suma importancia, ya que los adolescentes superdotados no existen en un vacío, sino en una continua interacción activa con otros individuos significativos para ellos.

En las sociedades post-industriales actuales la duración de la adolescencia se ha incrementado debido al aumento del periodo de dependencia o *moratoria* para la incorporación a la vida adulta, lo que en el caso de los superdotados y de algunos talentos, pueden suponer una dificultad añadida: se encuentran fuertes por su dominio de destrezas y conocimientos de un área en la que pueden y desean producir, encuentran inaceptables o al menos contradictorias las moratorias sociales y se rebe-

lan contra mensajes contradictorios entre su capacidad de comprensión, producción y los límites que cada contexto y cultura les imponen por su edad cronológica.

Tras esta primera visión sobre adolescencia y superdotación nos vamos a centrar en algunos aspectos de ambos términos que darán sentido al resto de nuestro trabajo.

1.1. El concepto de superdotación

Definir qué es un superdotado puede parecer inicialmente sencillo: *Es aquella persona cuyas capacidades son superiores a las normales, o a las esperadas para su edad y condición, en una o en varias áreas de la conducta humana.* Esta definición, aparentemente clara y sencilla abre una serie de interrogantes no fáciles de resolver, tales como: ¿Qué es lo normal y lo anormal?, ¿cómo damos cuenta de esas diferencias?, ¿en qué medida deben existir esas diferencias para requerir tratamiento especializado?, ¿qué tipo de tratamiento o intervención es el más indicado?, ¿cuándo se entrecruzan intervenciones afectivas, cognitivas o sociales, cuáles se priorizan y cuáles se sacrifican?

La multitud de respuestas posibles queda claramente reflejada en la falta de unanimidad científica en cuanto al concepto y a la terminología, en la multitud de enfoques y métodos utilizados en las diversas ciencias y por los diversos especialistas (pedagogos, maestros, psicólogos, médicos, etc.), en las demandas familiares, etc., para la atención a estos sujetos.

Es completamente distinto partir de la idea de considerar la superdotación como manifestación de alguna capacidad por encima de la media, en cuyo caso el número de posibles «dotados» podría llegar hasta un 20% de la población (Witty, 1957), que considerar que estos sujetos serían aquellos que mediante pruebas demostrables de capacidad se encontraran en el límite superior de la distribución de la curva normal. Aquí la proporción oscilaría en cifras mucho menores (de un 2% a un 5% como máximo) o considerar únicamente a los sujetos situados en el 1% superior en inteligencia dentro de la población total (Hollingsworth, 1942; Pritchard, 1951).

Si esta primera consideración ya plantea posturas diferentes que llevan a confusiones, en no pocas ocasiones, a los profanos en la materia, aún hay menos unanimidad a la hora de establecer en qué momento o en qué situación necesitan estos sujetos una educación especializada. Hay quienes plantean que no es necesario desarrollar programas especiales para apoyar a los sujetos de capacidad superior, puesto que, al contar con mayor inteligencia, podrán triunfar solos. Sin embargo, multitud de estudios clásicos y actuales (Terman y Oden, 1947; Pérez y Domínguez, 1998) indican que si bien algunos salen adelante por sí mismos, otros rinden muy por debajo de su capacidad, llegan a sentirse frustrados y fracasan escolarmente.

Muchos de los problemas que se encuentran los padres, profesores y los propios sujetos de altas habilidades, provienen más de un conocimiento inadecuado o falso de lo que es la superdotación, que de lo que se ignora sobre ella.

Como en otros muchos temas, los conocimientos previos influyen y condicionan los aprendizajes posteriores. Es importante por tanto precisar unos conocimientos básicos sobre el tema, en los que la mayoría de los expertos coinciden, y desechar ideas erróneas e imprecisiones que generalmente en este tema están bastante extendidas y condicionan las actuaciones e intervenciones.

Otras líneas de investigación para explicar qué es la superdotación, y por qué unas personas son dotadas y otras no, han centrado la atención de los especialistas en el estudio de la estructura de funcionamiento del cerebro humano que necesitamos conocer mejor. El neurobiólogo Tyler (1977) sostiene que el cerebro de las personas más capacitadas está más evolucionado, lo que hace que su pensamiento sea más rápido y tenga mayor alcance. Esto también se traduciría en un mayor volumen de masa cerebral. Un estudio de Fisch (1976) sobre 2.023 niños que nacieron en el Hospital de la Universidad de Minessotta corrobora la idea de Tyler, ya que encontró que el alto CI correlacionaba significativamente con una circunferencia craneal superior a la del promedio. Sin embargo, otros estudios realizados rechazan estas conclusiones.

Es necesario continuar con esta serie de estudios neurológicos y biológicos, además de con los psicológicos y pedagógicos, para intentar comprender y analizar la formación y el funcionamiento de la inteligencia superior.

1.1.1. *Tres mentiras y tres mitos acerca de la sobredotación*

La primera de las «mentiras» es de tipo lingüístico y viene dada, según los especialistas, por una inadecuada traducción del término original inglés. En 1925, C.M. Whiple utiliza y define por primera vez el término *gifted* en «The twenty-fourth yearbook of the National Society for Study of Education». De aquí, término y concepto pasan a otros países y otras lenguas. No es necesario ser un lingüista experto para saber que la etimología de la palabra *gifted*, deriva de *gift* (dote o regalo) y que la traducción a nuestro idioma hubiera sido más precisa como dotado o capacitado; así la emplean Ajurriaguerra «doué, três doué y surdué»: dotado, muy dotado y sobredotado; Fernández Huerta (1955) y García Yagüe (1986) los denominaban bien dotados. La utilización del prefijo «super» da un carácter distinto y equívoco al término en nuestro idioma, ya que socialmente marca diferencias importantes. Por tanto, si queremos ser precisos en relación al término original tiene poco sentido que empleemos la palabra con el prefijo «super», aunque éste ya tan implantado en nuestra lengua.

La segunda de las «mentiras» está condicionada por la amplitud de utilización y diagnóstico. Una mayoría de expertos (Martinson, 1974; Martinson y Lessinger, 1962; Phenix 1964) reconocen que el término «superdotado» es un término muy amplio e impreciso, que dice muy poco de la persona a la que se le aplica, ya que podemos referirnos a multitud de capacidades, si no se especifica otra cosa. La idea se entiende mejor si comparamos el término «superdotado» con su antónimo de

«infradotado»; si de alguien nos dicen que es infradotado podemos suponer, desde que es débil físicamente, hasta que tiene pocas aptitudes musicales, dependiendo del contexto o las personas que la utilicen. El término «superdotado» es un término genérico o «paraguas» que abarcaría todo un conjunto de variedades y características diferenciales de la excepcionalidad superior.

Tannenbaum (1993) recoge algunas de las acepciones del concepto, que en principio didácticamente y conceptualmente son útiles. Así, hablaríamos de sujetos:

- **Precoces:** los que tienen un desarrollo temprano inusual para su edad. La precocidad es un fenómeno evolutivo, mientras que la superdotación y talento son fenómenos cognitivos estables una vez se ha completado la maduración cognitiva. La mayoría de los superdotados son precoces, pero no todos los niños precoces llegan a desarrollar capacidades excepcionales.

- **Prodigios:** son los que realizan una actividad fuera de lo común para su edad y condición. Desarrollan productos que llaman la atención en un campo específico: memoria, lenguaje, ritmo, etc. Ha habido figuras eminentes que fueron niños prodigio en su infancia; el caso de Mozart es universalmente conocido, pero ha habido otros que no lo fueron (Einstein o Picasso), y también son conocidos numerosos casos de niños prodigio que posteriormente no han desarrollado más habilidades que cualquier otro adulto.

- **Genios:** hay menos unanimidad respecto a esta denominación, pero bajo este término se encontrarían sujetos con una gran capacidad intelectual y de producción. Históricamente el caso más representativo sería Leonardo Da Vinci. También se denomina así a los sujetos de capacidad ilimitada.

- **Talentos:** el talento es la capacidad de rendimiento superior en un área de la conducta humana. Hay numerosas clasificaciones de tipos de talentos. DeHaan y Havighurst (1957) hablan de: *intelectual, creativo, científico, social, mecánica y artístico*. Phenix (1964) propone: *simbólico, empírico, estético, intuitivo, ética y sintético*. El propio Tannenbaum (1993) prefiere hablar de: *científicos, artísticos, adicionales, escasos, anómalos, etc.*

- **Alta capacidad:** se reconoce en este grupo a sujetos con alta capacidad intelectual medida a través de pruebas psicométricas. La línea de corte la establecería un CI de 125-130.

- **Brillantes:** sujetos que destacan en alguna capacidad en un contexto determinado.

- **Excepcionales:** sujetos que se desvían de la media.

- **Superdotado o sobredotado:** algunos autores reservan este término para adultos que destacan en todas las áreas del conocimiento humano.

Una tercera «mentira» del término es la edad de su cristalización y utilización. Hemos de emplear el término con una gran prudencia en edades tempranas; esto no quiere decir que se deje de intervenir o apoyar a los sujetos que demuestran altas habilidades o manifestaciones tempranas y precoces de excepcionalidad, lleguen o no realmente a convertirse en capacidad superior. La superdotación es un estado al que se llega de adulto, nadie nace genio. Se puede nacer con unas capa-

idades que debidamente desarrolladas se convertirán en habilidades superiores, talento o superdotación. Como después veremos, la superdotación es un constructo en el que inciden diversos factores que son poco predecibles en edades tempranas; por ello, cualquier estudio en niños pequeños hablará de probabilidad de lograr la eminencia, pero no de eminencia lograda. La intervención educativa temprana es importante, pues será en buena medida la que dificulte o apoye el desarrollo de las capacidades superiores.

Entre los mitos o falsas creencias, la primera que destacamos es la que afirma que los niños más capacitados provienen de familias con padres brillantes, ambientes ricos y con oportunidades, cuando también se han detectado niños muy capaces de padres con inteligencia promedio o torpes y de ambientes desfavorecidos. Según Hallahan y Kauffman (1974), desde el punto de vista estadístico, hay mayores probabilidades de encontrar sujetos muy dotados entre la población de padres con inteligencia superior y ambientes estimuladores, con oportunidades, con estabilidad emocional, etc., que entre padres y ambientes menos favorecidos, pero en esta afirmación subyace el problema de la identificación y el cómo, cuándo, dónde y para qué se realiza.

La segunda falsa creencia es considerar que los superdotados tienen rendimientos académicos brillantes, quedando así «a priori» discriminados de posibles y adecuadas ayudas de intervención: superdotados con discapacidades de aprendizaje, superdotados que se aburren, estudiantes de diversas culturas para los que el currículum puede ser irrelevante, niños creativos, que necesitan diferentes estilos de aprendizaje, niñas y, sobre todo, adolescentes superdotadas que esconden sus capacidades y conocimientos, los que están con otros compañeros de bajo nivel intelectual y también ocultan sus habilidades, los introvertidos que no hablan en clase y los que provienen de otras culturas y tiene el idioma de la escuela como segunda lengua.

La tercera falsa creencia va unida a la generalización de que la superdotación supone desequilibrio emocional y trastornos de personalidad. Los estudios de Terman (1925) lograron demostrar que los bien dotados gozaban de mejor salud mental y física que la media, cosa que hasta aquella época se había puesto en tela de juicio, ya que clásicamente se había asociado la alta capacidad con la neurosis y la debilidad física. No debemos generalizar que las conclusiones de Terman protegen a todos los superdotados de todo tipo de trastornos ni les garantiza un equilibrio emocional.

De mentiras y falsas creencias, como las citadas, surgen una serie de actitudes erróneas e incluso contradictorias que dificultan la atención a estos sujetos, como creer que los superdotados no necesitan ninguna ayuda especial, que pueden aprender en cualquier circunstancia y autoeducarse, que son superhombres o supermujeres, etc. Unos estereotipos generalizan que son personas inadaptadas, insociables e inestables en alguna medida, que crean problemas a sus educadores, y otros, que a los profesores les gusta tener en clase alumnos con gran capacidad, ya que comprenden con gran facilidad y hacen más sencillo y efectivo su trabajo, por lo que

atienden más a estos alumnos que a los menos capaces, cuando hay numerosos estudios que demuestran que los alumnos de alta capacidad son «incómodos» para los profesores, ya que son en ocasiones impacientes y/o inquisitivos. Incluso en algunos casos profesor y alumno entran en rivalidad por su nivel de conocimientos.

La realidad es que la mayor parte de las estructuras sociales y educativas están preparadas para el grupo mayoritario de la población y, por tanto, estos sujetos con rendimientos y características diferentes no encuentran en estas estructuras «su lugar» para su pleno desarrollo, como exige la legislación vigente. No podemos olvidar tampoco que, a pesar de su capacidad y/o talento, tienen una determinada edad cronológica, con sus características propias; son niños adolescentes o adultos y sus necesidades socio-emocionales necesitan ser apoyadas lo mismo que las intelectuales.

Es evidente que si a un niño o a un adolescente no se le presta la atención educativa adecuada tiende a distraerse e incluso volverse indisciplinado, pero si encuentran apoyos suelen ser buenos alumnos que se adaptan bien a sus compañeros y profesores.

Cuando las condiciones son adversas, el fracaso escolar y personal es uno de los datos estadísticamente más probados en el desarrollo de las personas con alta capacidad.

Hay variaciones en este grupo lo mismo o más que en el resto de la población. Son seres humanos con grandes dotes en unas áreas, pero en las demás pueden ser iguales o inferiores a otras personas; si encuentran la comprensión e intervención para sus características personales, tienden a ser sociables, adaptados socialmente y emocionalmente muy estables.

1.1.2. Modelos explicativos de la capacidad superior

El establecimiento de un modelo que constituya el marco teórico y sea la base de los rasgos comunes y específicos que definen e identifican a los sujetos denominados de altas habilidades o superdotados, y en el que se sustenten y desarrollen las investigaciones, ha sido un empeño y una necesidad entre los expertos que se dedican al estudio de la superdotación.

Podemos decir que expertos y profanos reconocen hoy el papel que en su día tuvieron los primeros **modelos psicométricos**. Cronológicamente son los primeros y, evidentemente, corren en paralelo con la conceptualización de la inteligencia de principios de siglo. Desde que Stern acuñó en 1911 el término Cociente Intelectual, Binet estableció el término Edad Mental y Spearman propuso la utilización del Factor G como representación de la capacidad humana, se inició una etapa en que se pretendió determinar la superdotación en función de la cifra de CI. Concretamente, Terman y sus colegas de la Universidad de Stanford en California, pioneros en el estudio sistemático de las características de los superdotados, propusieron la medida de $CI = 130$ o superior, utilizando la prueba de Stanford-

Binet como línea de corte para determinar la inteligencia superior (Terman y Oden, 1947; Sears, 1977).

Este sistema permitió objetivar el concepto y hacerlo cuantificable en diferentes entornos, pero evidentemente el tiempo demostró a sus propios creadores la parcialidad y debilidad del modelo para la intervención y la predicción de conductas en los sujetos superdotados.

Los modelos **simples y complejos de aptitudes**, representados en las propuestas de inteligencia factorial de Spearman (1927), Thurstone (1938) y Guilford (1967), conceptualizan la inteligencia como un perfil de aptitudes distintas, en algunos casos relacionadas y en otros independientes (Domínguez, 1998a).

La aportación de estos modelos dio un nuevo dinamismo a la interpretación de la superdotación, al tiempo que amplió el concepto y la definición. No obstante, planteó algunos nuevos problemas que nunca fueron totalmente resueltos: los puntos «de corte» en cada una de las aptitudes y las posibles interrelaciones. Quizá en el modelo de Thurstone, basado en factores independientes entre sí, este problema fue abordado considerando que la superdotación estaba condicionada por la pertenencia al grupo de percentiles superior al 75 en uno o varios factores, pero en otros modelos como el de Guilford, o en los jerárquicos de Vernon, o Burt por ejemplo, la situación era mucho más compleja.

El cambio más importante en la conceptualización de la inteligencia humana y, por añadidura, en el concepto de superdotación, vino dado por los denominados **modelos cognitivos**. Estos modelos, como ya es sabido, toman sus principios de las aportaciones de la psicología cognitiva y centran sus estudios en los procesos cognitivos a través de los cuales se llega a la realización superior en el caso de la superdotación. De esta forma, quedan definidas de una forma mucho más precisa las características del superdotado y las diferencias con los sujetos de la media. Todo ello mejora la comprensión del funcionamiento intelectual, tanto en el nivel cuantitativo como en el cualitativo y, a partir de esta situación, es mucho más factible establecer las necesidades educativas para la mejora cognitiva de los sujetos de alta, media y baja capacidad. (Castejón, Prieto y Rojo, 1997). También representativos de esta línea son el modelo de Sternberg, que ha sido uno de los más estudiados (Sternberg y Davidson, 1995) y los de Borkowski y Peck (1986), que destacan la importancia de componentes y estrategias metacognitivas, o el de Jackson y Butterfield (1986), que defiende el estudio de los rendimientos actuales más que las capacidades potenciales.

Otro paso importante lo han constituido los **modelos basados en el rendimiento**. Estos modelos presuponen la existencia de un determinado nivel de capacidad o talento, como condición necesaria pero no suficiente para el alto rendimiento, e incorporan un perfil de características de cuyo funcionamiento conjunto depende este alto rendimiento. El más conocido es el modelo de «los tres anillos» de J. Renzulli (1978).

Los **modelos socioculturales** incorporan el valor de los contextos sociales a la hora de definir la superdotación. Parten de la idea de que los contextos condicionan las necesidades y los resultados del comportamiento humano. La sociedad y la cul-

tura en cada época histórica determinan qué tipo de productos poseen valor para considerarlos dignos de un talento especial.

Tannenbaum (1986) establece un primer modelo que luego perfecciona, en el que hace depender el rendimiento superior de cinco factores: a) capacidad general, b) capacidades específicas, c) factores no intelectuales, d) influjos ambientales y e) factor suerte.

F. Mönks (1993), ampliando a Renzulli, establece otro modelo en esta línea, valorando la influencia de los contextos familiares y escolares. Otros autores, como Csikszentmihalyi y Robinson (1986) o Albert y Rounco (1986), inciden en estos mismos supuestos.

A partir de este breve resumen, podríamos preguntarnos ¿Cuál es la situación actual y hacia dónde se encaminan los modelos sobre el tema?

Evidentemente los enfoques son cada vez más precisos, pero, a la vez, más amplios y más complejos.

Vamos a realizar el análisis de cuatro modelos de los años más recientes y que muy bien pueden representar las líneas de la situación actual: el **modelo diferenciador de superdotación y talento** de Gagné (revisado y actualizado, 1993, 1998), el **modelo global de la superdotación** (Pérez 1998), el modelo **psicosocial de «fili-grana»** (actualización de propuestas anteriores) de Tannenbaum (1997) y el **modelo explicativo de la superdotación** de Prieto y Castejón (1997).

Gagné (1999) propone una clara distinción entre superdotación y talento en su modelo diferenciado de superdotados y talentosos (DMGT). La superdotación designa la posesión y el uso de habilidades naturales (denominadas aptitudes o dotaciones) que no están entrenadas y se manifiestan espontáneamente en, al menos, un campo en el que ocuparía un percentil situado alrededor del 10%, como mínimo, de los mejores de los individuos de su edad.

El talento designa el dominio de conocimientos y habilidades sistemáticamente desarrolladas en, al menos, un campo de la actividad humana, en cuya práctica destaca sobre el 10% más alto dentro de los sujetos de su misma edad.

Algunos autores hablan de talentos simples y complejos. Dentro de los talentos simples detectados, un ejemplo sería el matemático o el espacial, llamados también talentos puros, es decir, no asociados a ningún rasgo excepcional. Entre los talentos complejos o conglomerados, el mejor ejemplo sería el talento académico.

El término «aptitudes» se refiere a las capacidades que según este autor constituyen la superdotación. Con un componente genético significativo, su desarrollo depende del ambiente y del entrenamiento formal e informal.

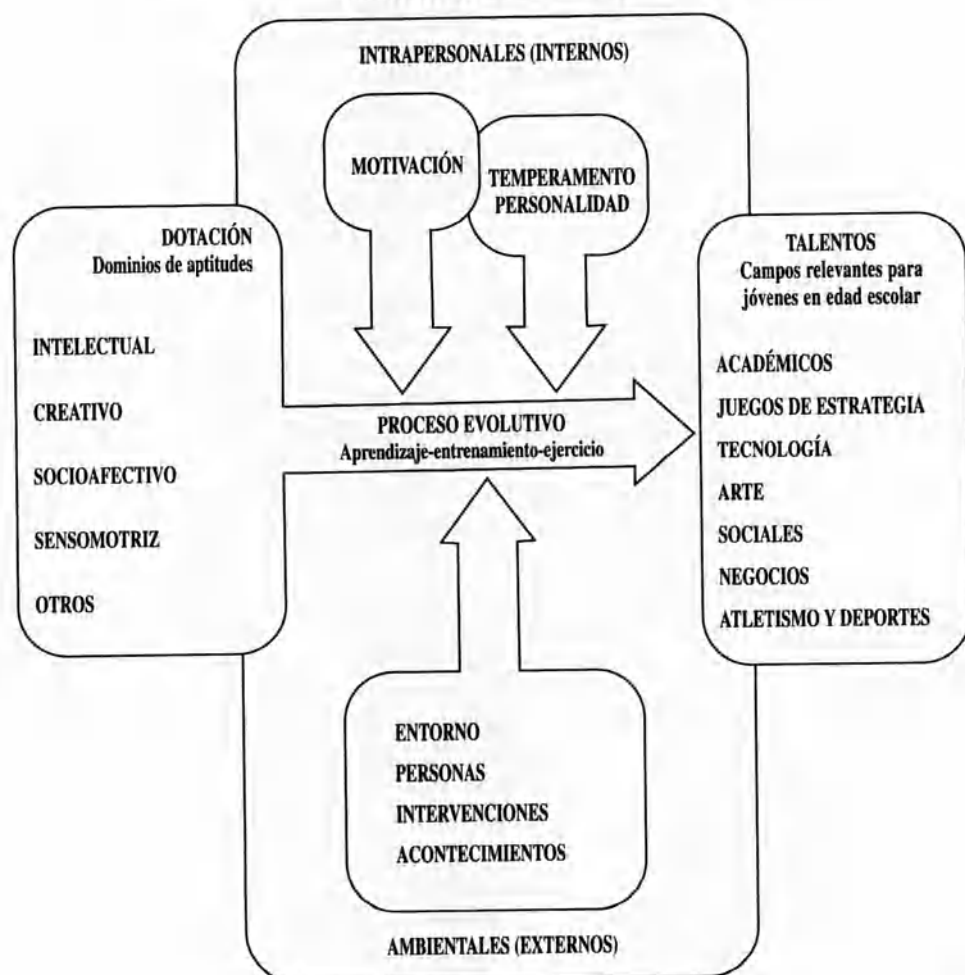
El modelo utiliza cinco dominios de aptitudes que cubren básicamente el espectro de las aptitudes humanas: intelectual, creativo, socioafectivo, sensomotriz y otros (Figura 1.1.).

Como vemos, este autor, además de recoger los dominios intelectuales más conocidos y más extensamente estudiados, recoge la creatividad, que considera un ingrediente clave en el rendimiento superior, especialmente en ciertas áreas (ciencias, arte, etc.).

Las aptitudes socio-afectivas, que también recoge este autor, han sido mucho menos estudiadas y señaladas como componente de la superdotación; no obstante, la habilidad en las relaciones sociales, la empatía o el liderazgo son formas que acompañan la capacidad superior.

Las aptitudes sensoriomotrices toman muchas formas relacionadas con la fuerza, flexibilidad, destreza, etc. En el apartado de «otras» se incluyen aquellas habilidades menos reconocidas o estudiadas que coincidirían en algún caso con los talentos de «cuota» y «anómalos» que plantea Tannenbaum (futbolistas, prodigios de memoria, etc.).

Figura 1.1. *Modelo Diferencial de Superdotación y Talento D.M.G.T. (F. Gagné 1998)*



Además, este autor recoge unos elementos intermedios «internos» y «externos» que en su origen denominó «catalizadores» y que actúan como moderadores positivos o negativos que transforman o no las aptitudes en talentos. Este talento implicaría un rendimiento que se sitúa claramente por encima de la media en uno o más campos de la actividad humana (Gagné, 1993; Tournon y otros, 1998; Pérez, Domínguez y Díaz, 1998); Domínguez y Pérez, 1999).

El **modelo global de la superdotación** surge de la revisión de los distintos modelos teóricos existentes, de la aplicación de las últimas teorías sobre el desarrollo de la inteligencia humana y del análisis de las distintas investigaciones que se han venido realizando en España, principalmente las universidades de Madrid (UCM), Murcia y Santiago.

De forma resumida diríamos que el modelo (Figura 1.2.) retoma las propuestas de algunos modelos de rendimiento, como fue el modelo de Renzulli, e insiste en la necesaria interacción entre tres núcleos de factores: a) capacidad, b) creatividad y c) aplicación a la tarea. No obstante, puntualiza algunos aspectos diferenciales, como es el hecho de distinguir, al menos, siete núcleos de capacidad que pueden darse aislados o de forma compleja y recoger capacidades no intelectuales. También en la aplicación y desarrollo de cada una de estas capacidades reconoce las diferencias en los estilos intelectuales y las formas de «autogobierno mental», que evidentemente van a hacer funcionar un mismo talento de forma diferente.

Además incorpora en cada uno de estos ámbitos dos tipos de componentes que han denominado a y b, si bien no corresponden a la idea de Cattell de inteligencia fluida y cristalizada. Son los elementos que nos gustaría definir como **probables y posibles**. Los primeros son los que el sujeto va a desarrollar probablemente, dadas sus capacidades e incluso su contexto ordinario; el segundo dependería de las oportunidades de enseñanza y de lo que podríamos llamar «suerte».

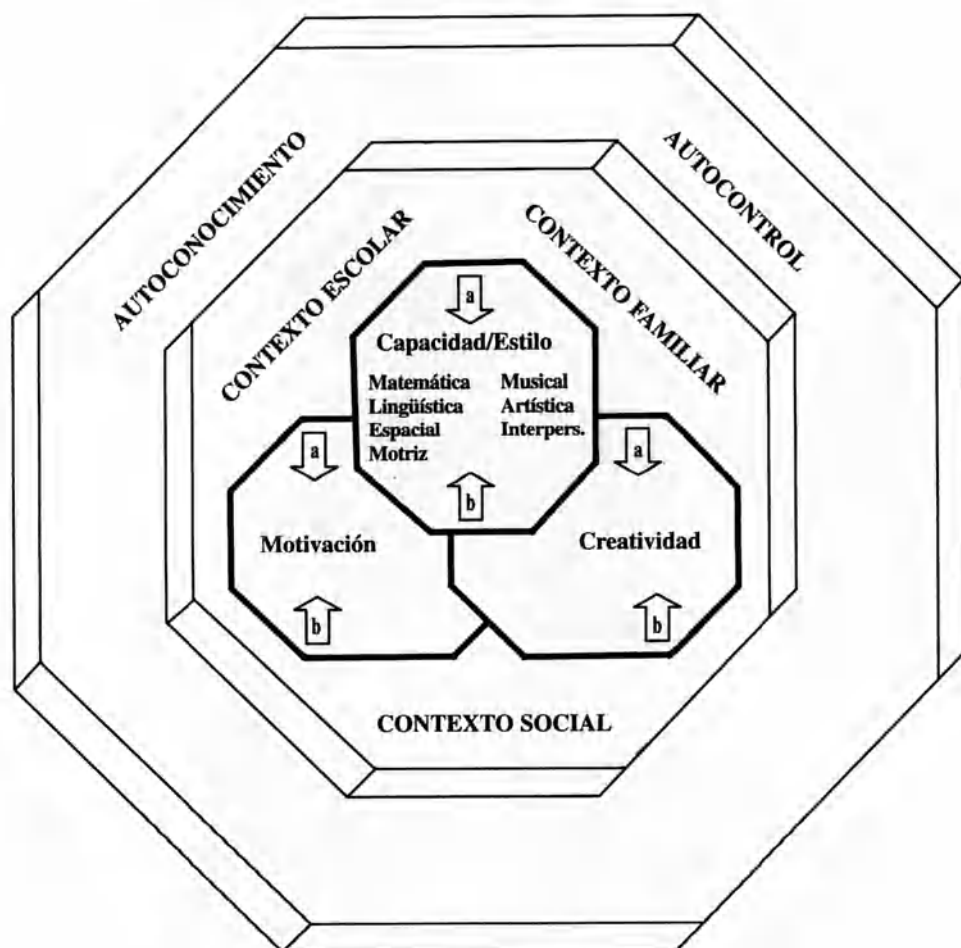
Esto nos lleva a enlazar con el siguiente nivel del modelo, que es el contextual; la escuela, la familia y el entorno socioeconómico son factores determinantes en el desarrollo del talento.

El último componente del modelo está constituido por los factores de autoconocimiento y autocontrol. Evidentemente, ambos son factores de la personalidad, y de hecho algunos autores incluyen la personalidad como un elemento determinante en la superdotación; no obstante, si revisamos la literatura clásica referida a este tema (Getzels y Jackson, 1962; Wallach y Kogan, 1965), estudios psicométricos realizados con las pruebas Minnesota Multiphasic Personality Inventory y con el Cuestionario de Personalidad de Eysenck (Barron, 1969; Götz y Götz, 1979; Rushton, 1990) o estudios biográficos más recientes (Gardner, 1993), parece claro que no hay unos factores generales o un «prototipo» de personalidad que pueda predecir la «eminencia», pero sí parece evidente que el autoconocimiento, en el sentido de reconocer nuestras capacidades o «debilidades» y el control de las mismas, son buenos predictores para el desarrollo de la superdotación.

Podríamos resumir las aportaciones de este modelo en las siguientes ideas:

- 1 Es un modelo de «coalescencia». Combinación de distintas variables sobre una base más cualitativa que cuantitativa.
- 2 La «inteligencia» como capacidad general (CI) es una condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo de la superioridad.
- 3 Los elementos «posibles» y los contextos llegan a ser determinantes en el desarrollo de la capacidad superior.
- 4 La motivación y algunos factores de la personalidad condicionan a medio y largo plazo las ejecuciones brillantes.

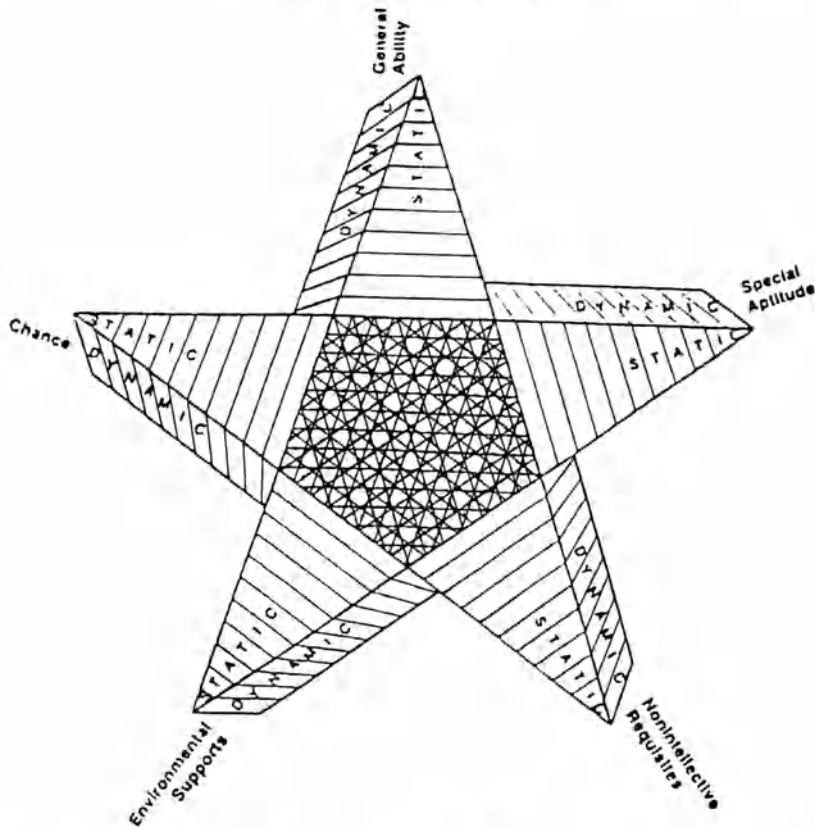
Figura 1.2. *Modelo Global de los Factores que Componen la Superdotación*
(L. Pérez y O. Díaz, 1995)



El tercer modelo es el desarrollado por Tannenbaum (1997); modelo «en estrella» o modelo psicosocial (Figura 1.3.). En él se recogen con ciertas modificaciones los cinco factores ya enunciados por este autor:

- 1 Capacidad general, considerada como factor G.
- 2 Aptitudes específicas, como habilidades mentales primarias o las distintas habilidades descritas por Guilford.
- 3 Factores no intelectuales, como motivación y autoconcepto
- 4 Influjos ambientales familiares y escolares.
- 5 Factor suerte

Figura 1.3. *Modelo Psicosocial de los Factores que Componen la Superdotación* (J. Tannenbaum, 1997)



Estos cinco factores han de darse todos ellos en combinación. La falta de uno no está compensada por la presencia de otro. Se necesita un nivel mínimo de cada uno (coalescencia).

La creatividad no aparece diferenciada porque es consecuencia de todas las anteriores y está presente en el producto.

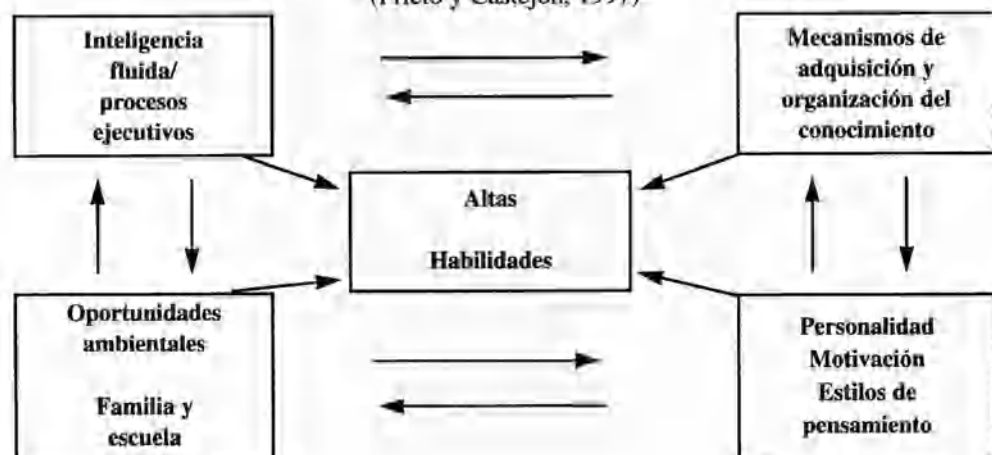
En cada uno de estos factores el autor reconoce la existencia de los que denomina «factores estáticos» y «factores dinámicos»; la interpretación de estos factores no obedece a un exacto principio en cada uno de los componentes del modelo. Por ejemplo, en el caso de la capacidad general, sí se aproxima bastante a las ideas de inteligencia fluida y cristalizada, pero en el caso del factor suerte los elementos estáticos van ligados a la falta de expectativas de cambio y los dinámicos al efecto del puro azar.

Además, y lo que es más importante, la superdotación sólo puede observarse en los adultos, de acuerdo con un criterio de productividad como valor social.

En la Universidad de Murcia, Prieto y colaboradores (1997) presentan un modelo heurístico, abierto y flexible, en el que se van integrando dentro del marco teórico, de forma dinámica, los resultados de las investigaciones que realizan y modifican y enriquecen el modelo con dichos resultados. El modelo recoge cuatro componentes donde se inscriben las principales características de las altas habilidades; el primer componente sería la habilidad intelectual general, que recoge a la inteligencia fluida, a la capacidad intelectual general del tipo analítico factor g, otros componentes cognitivos como la atención y la memoria de trabajo, actitudes intelectuales específicas de carácter verbal, numérico, espacial, etc. El segundo, está constituido por la capacidad del manejo del conocimiento, tanto en dominios generales como particulares de contenido, de forma cualitativa y cuantitativa. El tercer componente está constituido por factores referidos a la personalidad: habilidades interpersonales, intrapersonales, etc. El cuarto componente implicado en las altas habilidades es el ambiente.

En este modelo, figura 1.4, los componentes son relativamente independientes, se requiere niveles mínimos de todos o de la mayor parte de ellos, se combinan entre sí de forma interactiva; las influencias entre ellos son recíprocas, no sólo sumativas. Cada uno de estos componentes tiene una presencia distinta en cada sujeto y sirve para precisar si éste es superdotado, talentoso, experto o creativo.

Figura 1.4. Componentes de las altas habilidades
(Prieto y Castejón, 1997)



1.2. Transición evolutiva del adolescente superdotado

Como expusimos anteriormente, intentamos analizar los dos términos de nuestro trabajo, superdotación y adolescencia; hemos presentado el primero y ahora nos centraremos en su relación con el segundo.

Ayudado por el pensamiento formal, el adolescente puede ya considerar múltiples alternativas en torno a un hecho y examinarlas sistemáticamente para encontrar la clave explicativa del mismo. Es lo que se llama pensamiento hipotético-deductivo, particularmente necesario para la investigación científica. Es el pensamiento que permite establecer hipótesis acerca de un fenómeno cualquiera y comprobar sistemáticamente cada una de ellas hasta encontrar aquella que tiene mayores probabilidades de ser causalmente responsable del fenómeno examinado. La capacidad del razonamiento hipotético-deductivo sirve al adolescente para interpretar la conducta de sus padres, aventurando hipótesis y comprobando la posibilidad de cada una de las variables.

El adolescente superdotado, como cualquier adolescente, está preocupado por cada aspecto personal y puede ser muy poco objetivo con respecto a su auto-evaluación. Al no tener frecuentemente referentes de iguales se le dificulta el compromiso que debe asumir de carácter adulto por no tener un sentimiento estable del yo.

Los valores fluctúan tanto como la identidad. No sólo los adolescentes deben decidir qué valores asumir, también deben superar los conflictos que inevitablemente ocurrirán entre sus valores y los de los otros. Deben aprender que en sus interacciones sociales es inevitable algún compromiso de los valores personales que dependen también del rol que personalmente asumen.

La necesidad de lograr la independencia puede hacer que los adolescentes rechacen los valores y relaciones con las cuales fueron educados. Esto desemboca en sentimientos de alienación que son otro rasgo normal de la adolescencia en nuestra sociedad. La alienación es más severa si va más allá de situaciones o temas específicos y es peor cuando falta una identidad estable.

Estas dos tareas, la de establecer los valores y la de reconocer y cumplir el compromiso, entran frecuentemente en conflicto. Habitualmente, el compromiso, como otras formas de acomodación, suele producirse al final de la adolescencia.

El hecho de que no vean la realidad objetivamente les da coraje para tratar de hacer cambios. La defensa de los valores personales es una manera en que los adolescentes ven afirmar su independencia.

La virtud fundamental que surge de la crisis de identidad es la virtud de la fidelidad. Implica un sentido de pertenencia a un ser amado, o a los amigos y compañeros. También implica identificarse con un conjunto de valores, una ideología, una religión, un movimiento o un grupo étnico. La autoidentificación surge porque el individuo ha seleccionado las personas y valores que considera justos. La fidelidad ahora representa un sentido más desarrollado de confianza de lo que fue en la niñez. En la niñez era importante confiar en los padres y ahora el adolescente tiene que confiar en sí mismo y transferir su confianza de sus padres a otras per-

sonas que pueden ayudar a guiarlos a lo largo de la vida. Estos pueden ser los mentores o las personas amadas.

Para Erikson, el amor es una vía hacia la identidad. Al llegar a ser íntimo con una persona, y compartir los pensamientos y los sentimientos con otro, el adolescente ofrece su propia tentativa de identidad, la ve reflejada en el otro y es más capaz de clarificarse a sí mismo.

El adolescente es capaz de razonar sus propios pensamientos, de practicar la introspección y de mirar el futuro. El niño comienza sus tareas sin considerar cuál va a ser el método ni diseñar una estrategia que le permita realizarlas de manera satisfactoria. El adolescente puede planificar sus tareas pensando en todos los pasos que debe recorrer y estudiándolos secuencialmente antes de comenzar a trabajar. Esta capacidad le permite mejorar las estrategias de estudio, la memoria y la capacidad de resolver problemas. Pero el contenido principal de su reflexión es ahora él mismo. Por primera vez, el adolescente se convierte a sí mismo en tema de reflexión y puede evaluarse desde el punto de vista de los demás, en cuanto se refiere a las tres grandes instancias de valoración social: apariencia, inteligencia y personalidad. Es ahora cuando empieza a preocuparse por las reacciones de los demás hacia él. La capacidad de introspección le va a permitir aumentar progresivamente su nivel de reflexión personal, que se traducirá, poco a poco, en hábitos de planificación, control y evaluación de su propio comportamiento, es decir, en la capacidad de autogobierno inteligente.

No es extraño que el adolescente, sorprendido por el descubrimiento de sus capacidades intelectuales, ejerza una cierta labor de reserva con respecto al patrimonio de sus ideas y pensamientos personales. El adolescente, que sabe muy bien que lo que dice y lo que piensa son cosas muy diferentes, no siempre cree sus invenciones o argumentaciones, pero puede hacer que parezcan convincentes. Empieza así a emplear la hipocresía social tan común entre los adultos y tan rara en los niños, detrás de la cual se esconden sus pensamientos y deseos en plena contradicción con sus afirmaciones verbales; el adolescente puede decir una cosa y pensar la contraria dándose cuenta de lo que hace.

A esta edad todavía le quedan al adolescente numerosos restos del egocentrismo infantil que le convierten en el centro de la vida y del universo. Por eso surge la crítica aguda sobre sí mismo al pensar en todas las cosas que podía ser y no es. Pero sobre todo hace una crítica despiadada contra la autoridad, especialmente la doméstica. Incluso los ídolos, que con tanto mimo había ido creando, empiezan a resquebrajarse y a perder entidad ante su crítica.

El adolescente cree que los ideales se alcanzan sin esfuerzo; por eso piensa que los adultos han traicionado sus ideales, se han vendido y han claudicado. Más tarde, la dimensión ideal alcanza también a sus amistades. Cree que sus amigos deben ser perfectos, leales, absolutamente comprometidos. Por eso, algunos amigos le duran tan poco, pues ninguno alcanza el nivel del ideal adolescente. Esto le lleva a la intransigencia con los demás, especialmente con los padres. Más tarde, él mismo se da cuenta de que no sabe cómo transformar en realidad esos modelos ideales que ha construido y surgen la depresión y el desprecio de sí mismo por sus resultados aca-

démicos o deportivos. Esta rebeldía e intransigencia se va superando poco a poco, con los años, adaptándose cada vez más a la realidad, sobre todo cuando comienza un trabajo profesional, haciéndose más comprensivo con todos.

Uno de los fenómenos más curiosos de los adolescentes es lo que se ha dado en llamar «audiencia imaginaria». El pensamiento formal adulto, que ya posee el adolescente, le permite conceptualizar no sólo su pensamiento, sino el de otras personas, pero el lastre de egocentrismo que todavía sigue arrastrando le impide distinguir su punto de vista del de los demás. Es decir, a pesar de que el adolescente puede percibir los pensamientos de los demás, no llega a diferenciar entre el objeto del pensamiento de los demás y el objeto de sus propias preocupaciones, ya que está centrado esencialmente sobre sí mismo. Por eso, como no llega a diferenciar entre lo que preocupa a los demás y lo que le preocupa a él mismo, supone ingenuamente que los demás están tan preocupados como él por su comportamiento y apariencia. En realidad, es la creencia de que los otros están preocupados por su figura y su conducta lo que constituye el egocentrismo del adolescente. En este egocentrismo hay que distinguir dos clases de fuerzas: una gran avidez por liberar todas las energías descubiertas en su yo y una profunda repulsa por todo lo que pueda limitar esas potencialidades o hacerle perder su originalidad.

De esta forma, el adolescente, empujado por los restos de egocentrismo que todavía le quedan, anticipa las reacciones de la gente frente a él, apoyado en la falsa premisa de que los otros le admiran o le critican como él mismo se critica o se admira. Según Elkind (1967), está construyendo o reaccionando ante unos espectadores imaginarios. Son espectadores porque el adolescente cree ser el foco de la atención, y son imaginarios porque en las situaciones reales esto no sucede. El fenómeno de los espectadores imaginarios explica que, cuando el adolescente se critica, supone que los espectadores —y él forma parte de ellos— le criticarán también. El deseo del adolescente de mantener su intimidad y de ser reacio a revelar sus interioridades puede provocar una sensación de sentirse siempre observado críticamente por los demás y explica el hecho de que el efecto que más les preocupa no es la culpabilidad, sino la vergüenza, es decir, la reacción frente a una audiencia imaginaria.

El efecto de la audiencia imaginaria llega no sólo a la crítica, sino también al sentimiento de admiración de los adolescentes y a su comportamiento con el otro sexo. Los adolescentes no sólo se critican; a veces, también se admiran, por ejemplo sus posibles exageraciones en su forma de vestir, se explican por qué quieren construir su propia imagen, su propia identidad, no llegan a distinguir entre lo que ellos creen atractivo y lo que es atractivo para los demás. Cada adolescente es, a la vez, actor y espectador.

Se vuelven más autónomos no sólo porque son física y psicológicamente más maduros, sino también por la autosuficiencia que se espera de ellos, por los mensajes y reclamos del contexto propio social y «audiovisual», pero tienen una permanente necesidad de sentirse protegidos mientras practican la independencia.

La adolescencia es un tiempo de cambio en el mundo de los afectos y los sentimientos. La reflexión sobre su mundo interior aumenta su gusto por la vivencia y exaltación del yo y explica su gran susceptibilidad cuando expresa un sentimiento exagerado de la propia dignidad.

En diversos modelos de superdotación aparece como componente importante el autoconcepto. Además, cada día es más frecuente que se valore esta «organización» como responsable del equilibrio humano; es por eso por lo que conviene reflexionar sobre lo que la psicología explica sobre el autoconcepto. Domínguez (1998b) presenta algunos aspectos que pasamos a resumir. Se puede considerar el autoconcepto como la organización de actitudes hacia sí mismo, ya que se define el autoconcepto general como un conjunto de percepciones, sentimientos y valoraciones que el individuo tiene sobre sí mismo en cuanto persona, por tanto hace referencia a las dimensiones básicas que definen al sujeto, como sus rasgos físicos, habilidades, rasgos cognitivos, emocionales, afectivos, etc.

La mayoría de los autores afirman que el autoconcepto es multifacético, multidimensional y jerárquico. L'Ecuyer (1985) destaca las estructuras de la organización interna del autoconcepto: sí mismo material, sí mismo personal, sí mismo adaptativo, sí mismo cognitivo-afectivo, sí mismo social y sí mismo- no sí mismo (los otros) que influyen en la conducta.

Para Burns (1977), el autoconcepto es una organización donde el componente cognitivo, el afectivo y el conductual van íntimamente unidos, de modo que al modificarse uno de ellos se producen cambios en los otros.

- El componente cognitivo representa el contenido del yo, supone percepciones, ideas, creencias, procesamiento de la información, es decir, la opinión que tenemos sobre nuestra propia identidad, nuestra personalidad y nuestra conducta.

Diversos autores, entre ellos Rosenberg (1973), destacan tres grandes áreas en el modo en que la persona organiza, codifica y usa la información que le llega sobre sí mismo: cómo el individuo se ve a sí mismo, cómo le gustaría verse y cómo se muestra a los otros.

- El componente afectivo del autoconcepto supone la valoración de lo que en nosotros hay de positivo y de negativo, es la valoración que hacemos de nuestras propias cualidades, en el que intervienen nuestra sensibilidad, emotividad, aceptación de valores y contravalores que encontramos en nosotros mismos. Es el juicio de valor más importante para la persona, que le va a modular y acompañar en todo su ciclo vital. El componente afectivo es el que Coopersmith (1967) define como autoestima. Este autor puso de relieve la importancia, como determinantes de la autoestima de una persona, de la calidad de trato y la aceptación emocional de las personas significativas para el niño, la historia personal de éxitos y fracasos, el estatus objetivo y la posición social alcanzada dentro del grupo.

Hay autores que consideran lo mismo autoconcepto que autoestima y otros que diferencian estos conceptos y el de autoimagen, considerando al autoconcepto como un elemento cognitivo (conocerse a sí mismo), la autoimagen como un elemento descriptivo y la autoestima como un elemento evaluativo del autoconcepto (lo que

uno siente por sí mismo, se traduce en acciones más o menos conscientes). De todas formas, formen estos conceptos una misma estructura o tengan estructuras interrelacionadas, las actitudes que favorecen su desarrollo armónico son muy semejantes y deben ser conocidas por padres, educadores y demás componentes del entorno afectivo del niño.

- El componente conductual. Bandura (1987) afirma que el autoconcepto es el que dirige y regula la conducta. Sabemos que seleccionamos nuestras propias percepciones, experiencias, jerarquía de valores y comportamientos, por componentes cognitivos y afectivos y por los refuerzos que hemos obtenido en nuestras anteriores experiencias.

En la preadolescencia se comienza a conceptualizar el yo en términos de sentimientos interpersonales de diversa intensidad y matices. Según va desarrollando sus capacidades cognitivas y afectivas, su autoconcepto va siendo menos global y más diferenciado, cada vez le van influyendo menos los adultos de su entorno en la elaboración del autoconcepto y lo va conformando sobre la base de los propios juicios y valores. Hacia los doce años tiene la capacidad definitiva y necesaria para enriquecer el conocimiento del propio yo. A partir de los doce años hay nuevas percepciones, cambios biológicos, cognitivos y afectivos que provocan el planteamiento y búsqueda de la propia identidad, característica central de la adolescencia que producirá modificaciones en el autoconcepto y en la autoestima.

1.2.1. El desarrollo del yo

El valorar el «self» es fundamental para el funcionamiento humano. Un sentido sano del self puede afectar positivamente las relaciones con los demás y ser la base para una vida adecuada, así como elecciones educativas correctas. Si la autoestima de los superdotados se ve afectada de alguna manera puede severamente inhibir su capacidad para dar rienda suelta a su potencial en los canales más productivos.

En una revisión de literatura sobre el desarrollo social-emocional de los superdotados, Janos y Robinson (1985) encontraron en las investigaciones tres aspectos importantes de autoestima en los superdotados: (1) que los superdotados muestran mayor madurez psicosocial que los grupos no identificados, según se vio en sus intereses en el juego, la elección de chicos mayores como amigos y la capacidad de perspectiva y conocimiento social; (2) los superdotados demuestran cambios psicológicos superiores o normales en las edades de la preadolescencia comparados con los grupos que no son superdotados, como se ha visto en los estudios que documentan diversas cualidades tales como honradez bajo presión, sociabilidad, tendencias antisociales reducidas, poca agresividad y tendencias de retraimiento, porcentajes más altos en educación, cooperación y seguridad en sí mismo; (3) los superdotados suelen mostrar una autoestima más alta que los otros grupos en los cuestionarios de autoexposición social o cortesía.

En estudios más recientes sobre autoconcepto y superdotados, Hoge y Renzulli (1991) resumieron los siguientes hallazgos: los estudiantes superdotados como grupo no muestran más déficits en la autoestima, etiquetar a un niño como superdotado puede tener un impacto positivo en la autoestima y el cambio hacia un grupo de aprendizaje más alto que el grupo normal puede tener un impacto negativo en la autoestima.

Otros estudios han llegado a la conclusión de que el efecto de una programación especial en autoconcepto de los superdotados era menor (Kulik y Kulik, 1982; Olszewski, Kulieke y Willis 1987). Sin embargo, hay pruebas de que la competencia intelectual autopercebida declina con la edad como resultado de los grupos de comparación más competitivos y expectativas sociales más rigurosas para el rendimiento.

Podría decirse que la literatura continúa sugiriendo que los estudiantes superdotados, en general, tiene autoconceptos fuertes en áreas sociales y académicas, según los cuestionarios de autoconcepto, aunque en algunas pruebas los chicos altamente superdotados y chicas superdotadas reflejaban tener menos autoestima positiva que los otros estudiantes superdotados. Parece ser que hay una reducción temporal en la autoestima en los estudiantes que se relacionan con más frecuencia con sus coetáneos iguales en C.I. o con habilidades superiores en programas especiales. Sin embargo, en grupos que han participado en programas globales de enriquecimiento, la reducción en autoestima no se ha demostrado.

El supuesto de autoconcepto positivo puede que sea exacto, pero la relación es compleja, al igual que determinar los aspectos de *autoconceptos diferentes*. Algunos estudiantes superdotados puede que tengan un alto autoconcepto en lo académico y no así en el aspecto social (Van Tassel-Baska, Olszewski-Kubilius y Kulieke, 1994) o, como se encontró en estudiantes de enseñanza media superdotados, con una autopercepción baja en lo referente a su aspecto físico.

En esta etapa, la adquisición y el dominio del pensamiento formal y la modificación cognitiva que ello supone, junto con el desarrollo de otras áreas, producirá cambios cualitativos en el conocimiento que el adolescente tiene sobre sí mismo, su capacidad para jerarquizar y para organizar de forma lógica los hechos, objetos y personas, le ayudan a definir y comprender los atributos de su propio yo y a imaginar lo que piensan los demás sobre él, el desarrollo de su capacidad lingüística y comunicativa favorecerá y matizará la comprensión del sí mismo, junto con variables personales, interacción y dependencia del contexto.

1. 3. Búsqueda de la Identidad: Principal logro adolescente

Para algunos expertos, la tarea principal de la adolescencia es resolver el conflicto de identidad frente a la confusión de identidad, para llegar a ser un adulto único con un papel propio en la vida. Para formar una identidad, el yo organiza las habilidades, las necesidades y los deseos de la persona y ayuda a adaptarlos a las

demandas de la sociedad. La búsqueda de la identidad persiste a través del ciclo vital y, aunque es más insistente en algunas épocas que en otras, viene a enfocarse durante la adolescencia con una intensidad propia.

La formación de la identidad tiene distintos ritmos; empieza con un *estado difuso* en el que los jóvenes todavía no han establecido o no han comenzado a pensar en serio en los compromisos, a veces, después optan por un *estado prestado* que consiste en un compromiso con una serie conveniente de creencias y objetivos, sin explorar demasiadas posibilidades alternativas. Más a menudo, no obstante, al estado difuso le sigue un *estado de moratoria*, que es un periodo de incertidumbre activa y de valoración de alternativas, y a continuación una resolución gradual de la moratoria hasta alcanzar el *logro de la identidad*. En algunos casos, la formación de la identidad llega a estancarse en los estados difuso, prestado o de moratoria y es frecuente que se produzcan cambios progresivos y regresivos entre ellos. En los adolescentes súperdotados, la fase de moratoria adquiere una dimensión de ansiedad y temor ante las múltiples opciones profesionales y académicas que hay que atender con especial cuidado.

Erikson (1950) señala el logro de la identidad como principal tarea psicosocial de la adolescencia. Así, las personas pueden identificarse por sus rasgos físicos, sexo, habilidades de interacción social, elección de carrera, militancia política, identidad étnica, características de personalidad y salud mental. Tener una identidad positiva y ser capaces de adaptarse, supone para los adolescentes disponer de mayores posibilidades de ser mentalmente sanos. Los elementos físicos y sexuales acontecen muy temprano, pero las identidades vocacional, ideológica y moral se establecen progresivamente. Después del periodo de operaciones formales del desarrollo cognoscitivo, los adolescentes son capaces de descubrir ideas y vocaciones alternativas de forma sistemática. Las ideologías políticas y religiosas tienen lugar al final de la adolescencia y, como educadores, hay que estar muy atentos a los mensajes extremistas que llegan a los adolescentes, deseosos de adquirir una ideología propia y unos compromisos, pero sin el bagaje adulto que les permita adquirirla desde una perspectiva crítica.

La adquisición de nuevas experiencias que influyen en el adolescente obliga a éste a la reorganización del concepto de sí mismo. Durante esta reorganización, aparece una sensación de identidad en el propio núcleo de sí mismo. Esto quiere decir que el concepto que de él mismo tiene el adolescente es moldeable y se va modificando y desarrollando de diversos modos según sus experiencias. Por ejemplo, una adolescente que sea a la vez una buena estudiante y con atractivo físico y éxito, puede desarrollar un concepto de sí misma como intelectual o como belleza, pero pasado el tiempo, generalmente a los 16 años, se sentirá fundamentalmente o una cosa u otra y es lo que marcará su propia identidad (Rappoport, 1986).

Erikson emplea el término moratoria psicosocial en la adolescencia para referirse al periodo donde la persona puede analizar y experimentar varios roles sin adoptar ninguno. Así, el grado de conflicto emocional experimentado en la adoles-

encia variará de unas sociedades a otras, dependiendo de sus «exigencias». El fracaso a la hora de establecer la identidad genera duda. La formación de la identidad está asociada sobre todo a tres aspectos: compromisos (como la vocación o la selección de pareja), análisis y toma de decisiones (crisis de identidad) y la moratoria psicosocial para lograr una identidad personal coherente.

Debido a que muchos superdotados tienen una multiplicidad de talentos e intereses, la moldeabilidad que narra Rappoport y esta característica general de moratoria psicosocial de Erikson de la etapa adolescente deben tenerse en cuenta, pues pueden condicionar la identidad de los superdotados.

Marcia (1980) describió cuatro niveles en la formación de la identidad: el nivel menos avanzado es el de la difusión de identidad, donde las personas no están comprometidas con ningún estilo de vida definido y suele ser una de las características del inicio de la adolescencia; otro nivel es el de exclusión, que se refiere a la persona que no ha pasado la exploración y continúa con los valores adquiridos en la niñez; el que podemos llamar tercero, es el nivel de moratoria, lo que supone un tiempo de demora concedido y el cuarto, es el logro de la identidad (es el nivel más avanzado del desarrollo y de la identidad).

Respecto a estos niveles es necesario hacer una serie de aclaraciones. La primera es que algunas personas no logran la transición entre la moratoria y el logro de la identidad. Otra de ellas es que un número significativo de adolescentes se mantiene en el nivel de difusión de la identidad y otros, sin embargo, pueden incluso retroceder a un nivel anterior. Además, las personas pueden pasar por esta secuencia del desarrollo de la identidad en más de una ocasión a lo largo de su vida.

Es importante, en los programas de intervención para facilitar el logro de la identidad con adolescentes superdotados, valorar también la identidad étnica, que es la reunión de los sentimientos de los miembros del grupo sobre los valores, símbolos e historias comunes que los definen como grupo diferente. Es necesario en toda persona, ya que proporciona sentimientos de pertenencia y de continuidad histórica. Este aspecto en la adolescencia implica tres componentes: actitudes étnicas positivas, logro de la identidad étnica y conductas étnicas. Algunos problemas los pueden encontrar, por ejemplo, los adolescentes inmigrantes, ya que en muchas ocasiones su cultura de origen no es valorada en la cultura que ahora les rodea, existiendo conflicto entre su cultura étnica y los valores de la sociedad donde viven. Dentro de la identidad étnica, podríamos incluir de manera amplia el concepto de género y los valores sobre los prototipos de belleza y de aceptación de la propia identidad corporal, desfigurada hoy con «modelos» que corresponden casi exclusivamente a características físicas de un grupo étnico y de unas áreas geográficas determinadas.

Hay cuatro formas distintas en que los miembros de los grupos étnicos pueden participar en una sociedad diversa: la asimilación (los miembros del grupo étnico se identifican con la cultura dominante, renunciado a su cultura étnica), la integración (identificación y compromiso de ambas culturas), la separación (aten-

ción exclusiva a los propios valores étnicos) y la marginalidad (pérdida de las dos culturas). De estas cuatro formas, es la integración la que produce un mayor ajuste psicológico y contribuye al desarrollo positivo de la autoestima y la identidad en la adolescencia. La renuncia a la cultura étnica puede tener consecuencias negativas sobre el autoconcepto, siendo así la marginalidad la opción menos satisfactoria. En Estados Unidos, en diversas investigaciones, los estudiantes negros tienen más límites en el desarrollo de la identidad racial que los blancos. Más concretamente, los estudiantes superdotados negros experimentan más problemas emocionales y psicológicos que los estudiantes negros no identificados como superdotados. En nuestro país, donde la inmigración aumenta y además se están acentuando los hechos diferenciales y culturas propias, debemos tener en cuenta estas aportaciones para facilitar el logro de la identidad adolescente en los grupos de superdotados de riesgo, bien sea por procedencias de culturas y etnias minoritarias o por cuestiones de género, cuestión esta última que trataremos más adelante en el capítulo 11.

En el desarrollo de la identidad influyen las habilidades, conocimientos, funciones y actitudes que las personas deben adquirir para desenvolverse efectivamente en situaciones de la vida. Durante la adolescencia, se pueden distinguir como importantes las siguientes tareas: aceptación del propio físico, logro de la independencia emocional de los adultos, logro de un rol psico-social-sexual, establecimiento de relaciones nuevas y maduras con personas de la misma edad de ambos sexos, deseo y adopción de conductas socialmente responsables, adquisición de valores y un sistema ético para guiar la conducta, vocación y preparación para una carrera o profesión, compromiso para la vida social y/o familiar, para lo que necesitan habilidades sociales, actitudes positivas, madurez emocional, comprensión empática y pensamiento crítico.

Conviene resumir diciendo que la identidad de una persona consiste en llegar a estar razonablemente seguro de la clase de persona que se es, de aquello en lo que cree, y de lo que se quiere hacer en la vida. Lograr la identidad implica establecer compromisos relativamente estables con una serie de valores y creencias (actitud ideológica), con una serie de objetivos profesionales y educativos (actitud ocupacional), y con una orientación de género que influye en los patrones de relación con hombres y mujeres (actitud interpersonal). Esto tiene lugar a lo largo de un periodo de varios años de experimentación con actitudes y roles alternativos, su intensidad de búsqueda depende de factores internos y facilitadores externos y se logra en relación con los padres, iguales, medios de comunicación y la sociedad en general. Los "modelos" familiares, sociales y los sistemas educativos son responsables de los facilitadores externos, cada sociedad debe plantearse con responsabilidad que tipo de identidad quiere facilitar a sus adolescentes.

2.

*IDENTIFICACIÓN DE ADOLESCENTES
SUPERDOTADOS*

Aunque la adolescencia es un periodo evolutivo en el que las manifestaciones de la superdotación suelen ser más claras que en etapas anteriores, todavía hay algunos obstáculos que en muchos casos distorsionan esta identificación.

El estereotipo creado por los entornos sociales es sin duda uno de ellos. A pesar de los años transcurridos desde la publicación de los trabajos pioneros de Terman (1925) y las numerosas investigaciones posteriores, muchos profesores y padres mantienen aún la creencia de que el joven superdotado tiene unas características físicas y conductuales específicas y que debe tener unos patrones de rendimiento académico específico.

La literatura sobre la identificación es muy abundante y en estas páginas ofreceremos apenas un esbozo que justifica el modelo de identificación utilizado.

La concepción tradicional del superdotado consistía en un proceso por el cual se buscaba determinar «quién era» y «quién no era», como si la superdotación fuera una cuestión de «ser o no ser». Tal planteamiento de «aceptaciones y rechazos» ha cambiado sustancialmente, la identificación debe ser un proceso de búsqueda de talentos jóvenes, como paso previo para ofrecerles la posibilidad de su pleno desarrollo. No se trata pues de «buscar» superdotados, sino de identificar el talento potencial y las dificultades que ese talento puede estar encontrando en su evolución, que se pueden manifestar, entre otras formas, en situaciones de fracaso escolar.

2.1. Puntos de discrepancia

El proceso de identificación es objeto de múltiples controversias entre los expertos; mencionaremos cinco puntos de discrepancia recogidos mayoritariamente.

La primera cuestión problemática que aparece comentada en muchos autores es la referida a si se debe, o por qué se debe, identificar a los sujetos superdotados en los contextos escolares o educativos (Whitmore, 1980, 1988; Rutter, y otros, 1979). El tema se ha elaborado desde distintas disciplinas científicas: psicología, pedagogía, sociología... , hasta la ética ha aportado razones diversas.

El proceso de identificación lleva, en primer lugar, a formar desde el punto de vista social, humano y educativo, dos grupos sociales de dinámica y tratamiento distinto, que de suyo se enfrentarían con los ya clásicos principios de normalización e integración socio-educativa, defendidos desde la formación para sujetos con necesidades educativas especiales.

Los defensores de la no identificación parten, en una gran medida, de la idea de que una oferta educativa diversificada permite a este tipo de alumnos desarrollar adecuadamente sus capacidades, sin necesidad de etiquetamientos ni de establecer diferencias con el grupo de los iguales, con las connotaciones, a la larga negativas, que casi siempre esto supone. También ha habido creencias, más o menos explícitas, en el sentido de aceptar que las altas capacidades intelectuales suponen una facultad de autoformación y, por tanto, que este tipo de alumnos ape-

nas si necesitan apoyo docente. En esta idea simplista subyace un concepto de superdotación unidireccional y uniforme.

No obstante, el hecho real de que alumnos excepcionalmente capaces hayan fracasado en su formación personal y escolar, los numerosos informes de alumnos de altas capacidades que han abandonado los estudios por diversas causas, y datos obtenidos sobre población escolar española donde resulta revelador que el índice de fracaso escolar es semejante entre los alumnos de la media y los de altas capacidades intelectuales, cuestionarían los principios anteriores.

La segunda cuestión problemática se refiere al tipo de instrumentos se han de utilizar en esta identificación. Así, mientras unos proponen para la selección indicadores generales (inteligencia, creatividad etc.), otros prefieren indicadores específicos, relacionados con los programas de intervención que se vayan a seguir. Un modelo combinado entre ambas tendencias parece poder dar respuesta a este apartado de la controversia (Renzulli y Smith, 1977).

La tercera cuestión se refiere al uso de tests de inteligencia. Las preguntas que se plantean son: ¿Es la medida del Cociente Intelectual un elemento suficiente para determinar la superdotación? ¿Qué tests son los más adecuados? ¿Deben existir puntos de corte o «zonas» de probabilidad?

Tomando distintos referentes (Mönks, 1992; Assouline, 1997; Domínguez y Pérez, 1999; Feldhusen y Fathi, 2000), podemos considerar que, en este aspecto, existen algunos puntos de acuerdo mayoritario. El Cociente Intelectual es un elemento necesario pero no «suficiente» para que se desarrolle la superdotación, la condición «*sine qua non*», a partir de la cual otros elementos como la creatividad, el uso de estrategias, la motivación etc., llevarían al sujeto a logros excepcionales.

Como pruebas más adecuadas para la medida de la inteligencia, también existe coincidencia en que deben utilizarse aquellas que tengan un carácter internacional, un rango de edad para su aplicación, más amplio, y cuyos resultados hayan sido contrastados en diferentes investigaciones. (Este es el caso, por ejemplo, de la Escala de Inteligencia de Stanford-Binet, de la Escala de Wechsler o de la de Kaufman), mientras que para otro tipo de medidas los elementos contextuales son más importantes y, por tanto, deben utilizarse preferentemente instrumentos realizados desde el propio entorno. (Por ejemplo, pruebas de rendimiento, autoinformes, etc.) (Assouline, 1997).

El cuarto punto de discrepancia es la utilización de determinadas fuentes de información, como los profesores o el rendimiento académico. Algunos autores consideran importante su pertinencia, ya que, en el caso de los profesores, son habitualmente las personas que mejor conocen al sujeto y más tiempo pasan con él (Tannenbaum, 1983, 1993), y otros en cambio ponen de relieve su debilidad, por la inadecuada formación y conocimiento de estos profesionales sobre las verdaderas características de estos individuos (Richert, 1991). Consideramos que estas fuentes de información pueden aportar riqueza en el conocimiento y perfil de estos adolescentes, si bien, sus datos deben ser adecuadamente interpretados y contrastados con otras fuentes de información.

Por último, un quinto aspecto discrepante, y complejo, es el que se refiere a la combinación de la información para obtener una puntuación global. Si bien es recomendable que se utilice tanta información como sea posible, es muy discutible sobredimensionar la importancia de tests parciales y más aun estandarizarlos en puntuaciones conjuntas. Las dos cuestiones que este problema plantea son: a) cómo llegar a una puntuación global, sintetizando la información, de forma que esto nos ayude a decidir y b) qué procedimientos utilizar.

Touron y colaboradores (1998) exponen, entre otros, cuatro métodos o enfoques para realizar esta síntesis.

- a) El método de las puntuaciones tipificadas.
- b) El método de regresión múltiple.
- c) El enfoque matricial.
- d) Los puntos de corte múltiple.

a) *El método de las puntuaciones tipificadas*

Este método tiene por objetivo reducir a una métrica común puntuaciones expresadas en diversas escalas. Para ello es necesario reducir las puntuaciones directas que ofrece cada instrumento a una misma escala. El sistema habitualmente utilizado es el de la tipificación de las puntuaciones directas, expresándolas en valores z , que a su vez se transforman en cualquiera de las escalas tipificadas al uso.

Este método presenta ventajas obvias y hace más fácil al evaluador la interpretación de las puntuaciones. Ahora bien, estas combinaciones se pueden hacer razonablemente entre valores de áreas semejantes, por ejemplo, aptitud verbal y rendimiento lingüístico. Pero sería discutible combinar creatividad con aptitud numérica. Se podría únicamente establecer ponderaciones en cada variable de acuerdo con criterios fundados.

b) *El método de regresión múltiple*

Este método es especialmente útil para predecir criterios de éxito, en programas específicos, en estudios superiores, etc. Se pueden establecer algunos indicadores de éxito, dependiendo de la naturaleza de los estudios o actividades, analizando la relación que existe entre los indicadores utilizados en la selección de los sujetos y la información sobre dichos estudios o actividades.

Los criterios de éxito en la actividad se convierten aisladamente, o de modo combinado, en la variable dependiente y las variables sobre las que se ha tomado la decisión en las variables independientes. La precisión con que seamos capaces de predecir la varianza de la variable independiente, a partir de una combinación lineal de las variables independientes, no señalará la bondad del proceso (Touron, 1997).

Este método, ofrece, según distintos autores (Sawyer, 1996, Hensen 1980), una estrategia de selección no sesgada, porque en lugar de llevar a cabo la identificación a partir de las puntuaciones obtenidas en los tests, se identifica sobre la base de índices predictivos que son la mejor combinación lineal de los diferentes componentes y donde los márgenes de error son menores.

c) *El enfoque matricial*

Este procedimiento consiste en la elaboración de un sistema que permita establecer un *ranking* entre los alumnos de determinados grupos, en función de las puntuaciones que hubiesen obtenido en las diversas pruebas utilizadas en la identificación, llegando a obtener una puntuación total.

Una adaptación de este sistema es la *Matriz de Identificación de Baldwin* (Beltrán y Pérez 1993). Operativamente está constituida por una rejilla en la que se señalan los resultados de las diferentes pruebas que son transformadas en una escala de cinco puntos. Los puntos, así obtenidos en las diferentes áreas, son sumados con los de otras áreas para obtener una puntuación global.

La ventaja de este procedimiento es que permite llegar a establecer una puntuación única como índice de superdotación; los inconvenientes se derivan, una vez más, de la legitimidad de combinar puntuaciones de ámbitos muy diversos. Davis y Rimm (1994) también señalan que puede representar desventajas para los alumnos que tienen un alto potencial en un ámbito en particular y no en otros, pueden tener una puntuación global baja y por tanto ser excluidos en el proceso de identificación.

A pesar de ello, consideramos que utilizada con flexibilidad, puede ser un buen instrumento de identificación, especialmente si tenemos un perfil previo de características con vistas a un sistema de intervención educativa o programa especializado.

d) *Los puntos de corte múltiple*

Este procedimiento, muy usado en los sistemas de selección colectiva y en los métodos de «screening», implica el establecimiento de un punto de corte para cada una de las pruebas empleadas en el proceso de identificación. El soporte teórico de este enfoque se basa en el hecho de que un sujeto que puntúe alto en un criterio, no compensa una baja puntuación en otro. (Por ejemplo, la puntuación alta en una prueba de inteligencia no compensaría bajas puntuaciones en otras pruebas).

El problema que presenta este sistema está, evidentemente, en definir los criterios para establecer estos puntos de corte. Las variables continuas no ofrecen en sí mismas puntos de corte, la práctica o el número de sujetos admisibles en un programa pueden ser criterios orientativos para estos puntos de corte (Hany, 1993). A pesar de estos inconvenientes, el uso de una combinación de medidas siempre es más ventajoso que el de medidas aisladas, dado que la fiabilidad de una puntuación compuesta es mayor que la de una simple, y lo mismo ocurre con la validez predictiva de una puntuación compuesta.

2.2. Sistemas de identificación

Al margen de los problemas y las puntualizaciones expuestas, hay coincidencia casi unánime, a la hora de la intervención y la práctica, en agrupar los sistemas de identificación en dos grandes núcleos:

- a) Identificación a través de sistemas o pruebas subjetivas
- b) Identificación a través de procedimientos formales y/o estandarizados.

En el primer grupo se encuentran todas aquellas valoraciones que de forma cuantitativa o cualitativa recogen observaciones, opiniones o creencias del sujeto valorado o de aquellos que le rodean, padres, compañeros profesores, etc. El segundo grupo está formado por pruebas estandarizadas de tipo cuantitativo que señalarán, en relación con su grupo de referencia, el nivel alcanzado por el sujeto.

Unas y otras deben tener un valor complementario entre sí a la hora de realizar un diagnóstico, pero tanto unas como otras tienen ventajas e inconvenientes que resumimos en el cuadro 2.1.

Cuadro 2.1. (Adaptado de Pérez, Domínguez y Díaz, 1998)
Ventajas y Limitaciones de los Procedimientos de Identificación más Usuales

<i>Procedimiento</i>	<i>Ventajas</i>	<i>Limitaciones</i>	<i>Observaciones</i>
Sistemas o prueba subjetivas			
Cuestionarios, inventarios, escalas de observación.	Fáciles y rápidos de administrar.	Falta de fiabilidad.	Son necesarias en los primeros pasos de la identificación y como material complementario.
Informe de profesores (Sin formación específica).	Bajo coste económico y rapidez de aplicación.	Falta de exactitud, suelen confundir superdotación con rendimiento académico.	Es una fuente de información necesaria.
Informe de profesores con formación específica o de expertos.	Predicciones exactas. Incremento de fiabilidad.	Hay poco personal especializado.	Es una de las mejores formas de identificación.
Informe de los padres.	Conocen muy bien al niño y pueden ser precisos en sus observaciones.	No siempre son capaces de interpretarlas «objetivamente». Desconocen las características de la superdotación.	Son imprescindibles para analizar datos evolutivos.
Nominaciones de compañeros.	Son un buen índice de la capacidad social y de liderazgo.	A veces, los niños, y especialmente las niñas, de alta capacidad las esconden ante sus compañeros.	Son necesarias para combinar sus resultados con otros criterios.

<i>Procedimiento</i>	<i>Ventajas</i>	<i>Limitaciones</i>	<i>Observaciones</i>
Sistemas o prueba subjetivas			
Autobiografías, informes personales, entrevistas.	Son una fuente valiosa de información. Revelan sus intereses, logros y aspiraciones.	Subjetividad y empatía de quién lo valora.	Son necesarias para combinar sus resultados con otros criterios.
Productos del niño. (Trabajos espontáneos, «portfolio»).	Son trabajos propios que pueden expresar su capacidad sin estar mediatizados por el entorno.	No se les presta habitualmente atención.	Son necesarias para combinar sus resultados con otros criterios.
Tests individuales de inteligencia.	Fiabilidad para diferenciar las características de la superdotación.	Son costosas de administrar. Algunas escalas tienen una fuerte carga cultural, por lo que favorecen a determinados sectores de la población.	Los resultados deben tomarse como una estimación. Los resultados deben analizarse cuantitativa, cualitativa y comparativamente.
Tests colectivos de inteligencia.	Economía.	Sólo son buenos como método de «screening», nunca para tomar decisiones o establecer programas.	Se pueden usar para seleccionar casos detectados por nominaciones u otros indicios.
Test de creatividad y/o pensamiento inventivo.	Miden el pensamiento divergente.	Las pruebas estandarizadas tienen características muy diferentes en función de las diferentes concepciones de esta área.	Son necesarias para combinar sus resultados con otros criterios.
Test de ejecución y/o rendimiento.	Sirven para la identificación individualizada del talento académico.	Pueden no descubrir al superdotado al no puntuar alto en conocimientos escolares.	Son necesarias para combinar sus resultados con otros criterios y especialmente para los programas de intervención (ampliaciones, adaptaciones, etc.)

<i>Procedimiento</i>	<i>Ventajas</i>	<i>Limitaciones</i>	<i>Observaciones</i>
Sistemas o prueba subjetivas			
Test de aptitudes específicas.	Sirven para la identificación individualizada del talento.	Sirven exclusivamente para un tipo de capacidades.	Son imprescindibles para determinar talentos.
Test de estrategias, cognitivas y metacognitivas.	Diagnostica el nivel y la calidad del procesamiento de la información.	Pueden ser manipuladas de forma «desiderativa». (Pueden contestar lo que piensan que se debe hacer, no lo que hacen).	Permiten intervenir mejorando y «equilibrando» procesos.
Test de personalidad e intereses.	Son muy importantes en los casos de inadaptación.	Son costosos. Deben ser utilizados siempre por especialistas.	Son necesarios para una valoración completa.

Cuadro 2.1. (Adaptado de Pérez, Domínguez y Díaz, 1998)

De acuerdo con el estudio de Martínson (1974) y otros especialistas, el nivel de eficacia de estos sistemas es el siguiente (Pérez, Domínguez y Díaz, 1998):

Sistemas o pruebas subjetivas:

Nominación de los profesores	70%
Nominación de los padres	60%
Nominación de compañeros	50%
Pruebas informales de rendimiento	40%
Autobiografías y autoinformes	60%

Procedimientos formales o estandarizados.

Pruebas individuales de inteligencia	90%
Pruebas colectivas de inteligencia	64%
Pruebas estandarizadas de rendimiento	78%
Resultados escolares	78%
Tests de creatividad	73%

Es evidente que en este breve resumen no están incluidos todos los tipos de pruebas que pueden y deben utilizarse en el diagnóstico de la capacidad superior, personalidad, estrategias de aprendizaje, socialización, etc., pero de muchas de ellas no hay datos generales sobre su eficacia global. En cualquier caso, parece probado que, para identificar la superdotación, los sistemas más eficaces son los de «criterios múltiples», en consonancia con los distintos componentes de la superdotación (véase una relación orientativa de pruebas en el cuadro 2.2.).

Cualquiera de estos tipos de pruebas pueden emplearse con dos enfoques, como método *diferencial* o «screening» y como sistema *específico* o *de evaluación individual*. El primero consiste en aplicar a toda la población pruebas objetivas, tests colectivos estandarizados, etc., para extraer un núcleo de población de alumnos

entre el 8 y el 10% superior. A esta población se le aplica, posteriormente, un estudio específico o valoración individual, cuyos datos se complementan con el informe de los profesores, a los que se les pide especifiquen características o talentos de los alumnos detectados. Con el informe de los padres se les solicitan datos sobre características evolutivas y personales de sus hijos o sus hijas, intereses, etc., a la vez que se les informa no tanto de la «posible alta capacidad» de sus hijos o sus hijas como de sus posibles necesidades educativas.

El segundo caso consiste en aplicar una determinada batería de pruebas a un individuo o grupo de individuos en los que se ha apreciado algún tipo de conducta excepcional y se pretende determinar las características y alcance de esta conducta, así como las necesidades educativas especiales que de ella se deriven.

A partir de aquí, el sistema más simple consistiría en orientaciones personales (si se considera necesario), inclusión en programas de apoyo al talento, etc.

Feldhusen y Baska (1985) señalan que el propósito de la identificación de superdotados es «identificar jóvenes cuyas habilidades, motivación, intereses y creatividad están por encima de la media, por lo que precisarán programas especiales que se adecuen a sus necesidades».

Hagen (1980) señala tres fases o criterios que se deben poner en práctica para:

- Determinar las dimensiones de la superdotación que van a ser objeto de atención.
- Seleccionar los indicadores adecuados a tales dimensiones, a partir de los instrumentos de medida y recogida de datos adecuados.
- Determinar cómo va ser la recogida de datos y su utilización.

2.3. Principios que se han de tener en cuenta.

Resumiendo los breves datos sobre la identificación aquí expuestos podemos afirmar que:

- a) La identificación es necesaria en cuanto existen individuos que por sus características personales, cognitivas, de ritmo de aprendizaje, etc., precisan ayudas educativas especiales que estimulen sus talentos, promuevan su pleno desarrollo intelectual y humano y prevengan dificultades específicas.
- b) Los procesos de identificación, para evitar costes, experiencias innecesarias y alcanzar a los más amplios sectores de la población, deben desarrollarse en dos fases: «screening» y diagnóstico. En la primera se tratará de nominar a los candidatos potenciales; en la segunda se confirmarán sus características.
- c) Para atender a todas las facetas de la superdotación será necesario seleccionar y combinar adecuadamente los instrumentos de medida, tanto los denominados «objetivos, estandarizados o formales» como los «subjetivos o no formales».
- d) Todo proceso de identificación debe culminar en un sistema de orientación personalizado, tanto para el sujeto como para su entorno (educativo, familiar, etc.) y el diseño, en los casos necesarios, de los programas de apoyo y desarrollo personal específicos.

Cuadro 2.2. Relación orientativa de instrumentos recomendados para la identificación

Instrumentos	Categorías							Edad	Tipo		
	Inteligencia general	Aptitudes específicas/trendimiento	Pensamiento creativo	Socialización - Liderazgo	Artes visuales - dramáticas	Artes musicales	Habilidades psicomotoras	Personalidad	Educación Primaria	Educación Secundaria - Adulta	Identificación - Nominación
ACRA. Román-Gallego		X							X	X	
ACS. Frydenberg-Lewis									X		
AFA. Musitu-García-Gutierrez				X			X		X	X	X
AMPE-F. Secadas		X							X	X	X
BAPAE. De la Cruz		X						X	X		
BDI. Bobbo y Cheurier			X					X	X		X
Biografical Inventory-Forum U		X	X	X	X				X		
CEA-R. Estrategias. Beltrán-Pérez		X							X	X	X
Columbia Mental Maturity Scale	X							X		X	
CPQ. Porter-Cattell							X	X		X	X
Cuestionario Biográfico										X	X
D-48. Test de Dominós. Pichot	X								X	X	X
EPQ-J y R. Eysenck-Eysenck							X	X	X	X	X
Escala de Características. Renzulli - Smith								X	X	X	X
Escala de Desarrollo Motriz. Lincoln - Ozeretsky						X		X	X		X
ESPQ. Coan-Cattell							X	X		X	X
Estilos Intelectuales. Sternberg		X								X	
Fábulas de Düss				X				X	X	X	X
FACTOR "G". Cattell-Cattell	X							X		X	X
GATES. Escala de Identificación		X						X	X	X	
Gifted and Talented Screening Form	X	X	X	X	X			X	X	X	
Iowa Tests of Basic Skills	X							X		X	
K.ABC. Kaufman-Kaufman	X	X						X			X
K.BIT. Kaufman-Kaufman	X							X	X		X
Khatena-Torrance Creative Perception Inventory			X					X	X	X	
KUDER-C. Kuder		X			X	X	X			X	X
Lassi. Estrategias de Aprendizaje		X							X		X
Maier Art Judgment Test				X					X		
Matrices Progresivas. Escalas. Raven		X						X	X	X	X
Metacognición. Beltrán - Pérez		X							X	X	X
MMPI-2. Hathaway-McKinley							X		X	X	X
MSCA. McCarthy	X	X				X		X			X
Musical Aptitude Profile				X	X	X		X	X	X	
MY. Tests de Memoria. Yuste		X						X	X	X	

Cuadro 2.2. Relación orientativa de instrumentos recomendados para la identificación (Cont.)

Instrumentos	Categorías							Edad	Tipo			
	Inteligencia general	Aptitudes específicas/rendimiento	Pensamiento creativo	Socialización - Liderazgo	Artes visuales - dramáticas	Artes musicales	Habilidades psicomotoras	Personalidad	Educación Primaria	Educación Secundaria - Adulta	Identificación - Nominación	Evaluación
Otis-Lennon Mental Ability Test	X										X	
Pata Negra							X		X	X	X	X
Peabody Individual Achievement Test		X						X				
Piers-Harris Children's Self-Concept Scale									X			
16PF-5. Cuestionario Factorial de Personalidad							X		X	X	X	X
PMA. Thurstone	X	X						X	X	X	X	X
Preschool Talent Checklist	X	X	X	X	X			X		X		
Psicodiagnóstico de Rorschach							X		X	X	X	X
Reversal Test	X							X				X
SEASHORE. Aptitudes Musicales. Seashore-Saetvit-Lewis						X		X	X			X
SOI Gifted Screening Form		X	X					X	X	X		
SOI Learning Abilities Test		X	X					X		X		
Stanford-Binet Intelligence Scale	X							X				
STAT. Sternberg	X	X						X	X	X	X	X
TALE. Toro-Cervera		X						X				
TAMAI. Hernández				X				X	X	X	X	X
TAT, CAT-A y CAT-H. Murria-Bellak				X			X	X	X	X		
Test de Aptitud Física. EUROFIT							X	X	X			X
Test de Copia de una Figura Compleja. Rey		X						X	X			
Test de Creatividad TAEC			X					X	X			X
Test de Creatividad URBAN			X					X	X			X
Test de Creatividad Wallace y Kogan			X					X	X			X
Test de Dominación Lateral. Harris							X	X	X			X
Test de Esquema Corporal. Daurat. Stambak							X					X
Test de Flexibilidad Cognitiva. Seisdedos		X							X			
Test del Arbol.				X				X	X	X	X	X
Test del Dibujo de la Familia.				X				X	X	X		X
Test Guestáltico Visomotor. Bender	X		X				X	X	X			
Watson-Glaser Critical R. Thinking. Appraisal	X							X	X			X
WAIS. Wechsler	X	X					X		X	X	X	X
WISC-R. Wechsler	X	X					X		X	X	X	X
WPPSI. Wechsler	X	X					X		X		X	X

3.

DESARROLLO COGNITIVO

Las teorías sistémicas de Sternberg y Gardner interpretan la inteligencia como un sistema que tiene que ver, tanto con el mundo interno, como con el mundo externo del individuo, la consideran un conjunto de habilidades susceptibles de mejora y desarrollo.

Una de las más importantes aportaciones de los enfoques cognitivos ha sido el definir la inteligencia como el fruto de la interacción con el medio; a partir de ella, se han derivado dos conceptos de vital importancia: el de la Inteligencia Práctica y el de la Inteligencia Social. Para estudiar los procesos mentales que dan lugar a las conductas inteligentes, surgen los Estudios Cognitivos o Componenciales, que entienden la inteligencia como un conjunto de procesos dinámicos que se adquieren gracias a la interacción con un ambiente adecuado que permita aprender las estrategias necesarias para mejorar las habilidades cognitivas (Domínguez, 1998a).

También desde el enfoque cognitivo, se entiende la inteligencia como la capacidad de procesamiento de la información, entendida de forma global y compleja (Newell, Rosenbloom y Laird, 1989).

El rasgo más sobresaliente del pensamiento adolescente es que, mientras el pensamiento concreto del niño está centrado en la realidad fáctica, específica y determinada, el pensamiento formal del adolescente se centra en el razonamiento abstracto. La capacidad de procesar información, generar posibilidades y de pensar símbolos y proposiciones que no tienen base concreta, permite al adolescente ensayar las funciones más elevadas del pensamiento.

Este tipo de pensamiento instala al adolescente en una situación mentalmente diferente de la del niño. Mientras el niño está apegado a las condiciones de la realidad concreta e inmediata, el adolescente es capaz de trascender esas condiciones inhibitorias y limitantes para elevarse a las alturas de las ideas gracias a la potencia creciente de su capacidad de abstracción. Es por eso por lo que los sistemas cognitivos potencian y se entrecruzan con los sistemas afectivos-motivacionales.

Otra consecuencia de esta capacidad de abstracción es que el adolescente es ya capaz de luchar por las ideas y no sólo por las cosas. Por eso, cuando descubre una situación injusta, no se interesa tanto por la situación específica que denuncia con vehemencia allí donde la encuentre, como por la idea misma de justicia que reclama con todas sus fuerzas y por la que está dispuesto a luchar incansablemente.

De la misma manera que el adolescente trasciende las condiciones materiales concretas y específicas, rompe asimismo las categorías temporales del mundo real para asomarse a las alturas ilimitadas de lo posible. Esta capacidad afecta a muchas áreas de la vida adolescente: al pensamiento de uno mismo, al sentido de la propia identidad, a los ideales políticos y a los problemas morales. De esta forma, surge el idealismo juvenil. El adolescente tiene una conciencia aguda de que hay posibilidades de mejorar la situación social, económica o política, de que se puede transformar la realidad, e incluso que puede mejorarse a sí mismo y a su familia. Pero mientras él puede transformar toda la realidad en su pensamiento, sus encuentros con la realidad resultan muy dolorosos porque difieren sustancialmente de su visión idealista. La distancia abismal que percibe entre el mundo real que ve, imperfecto, limitado, y el mundo ideal, perfecto,

de lo posible, puede provocar no poco pesimismo y críticas amargas a los responsables de la sociedad en la que vive.

Los superdotados son un grupo heterogéneo y diverso, más incluso que otros grupos de población; no se define sólo por su alto nivel en cualquiera de los componentes, sino por la combinación e interacción entre ellos. Para comprender sus características cognitivas específicas es preciso conocer cuáles son algunos de los procesos básicos que en todo ser humano conforman el modo de pensar y conocer. Cuando explicamos las características cognitivas del superdotado, por ejemplo, adquisición y retención rápida de la información, debemos asegurarnos de que el lector y/o el oyente tienen al menos ideas básicas sobre los factores y tipos de percepción y memoria humana.

El enfoque cognitivo, a diferencia de los enfoques psicométricos, entiende la inteligencia como pequeñas agrupaciones de componentes que, juntos, conformarían una determinada aptitud. Por ejemplo, la combinación de los recursos verbales, lógicos y de gestión de memoria constituirían la aptitud académica. Por tanto, el conjunto de recursos que componen una determinada aptitud condiciona la competencia del sujeto en ese ámbito conductual concreto; por eso se dice que no se está evaluando la inteligencia total del individuo, sino solamente un número limitado de elementos implicados en ese comportamiento.

Existen una serie de variables que permiten en estas edades la identificación de los talentos específicos, como son el razonamiento verbal, el razonamiento numérico-aritmético, la capacidad de manipulación espacial, la creatividad y el razonamiento lógico. Si pretendemos la identificación de algunos talentos complejos, a estas variables debemos añadir otras: la gestión de la memoria (verbal para la identificación de talentos académicos) y el razonamiento figurativo (para la identificación de talentos no verbales-figurativos).

3.1. Percepción

Las teorías cognoscitivas de la percepción enfatizan el papel del conocimiento en cuanto a la forma en que interpretamos el mundo. Bruner sugirió que los procesos cognitivos preceden a la percepción en vez de ser al contrario. Es conocido su clásico estudio sobre el papel del conocimiento en la percepción, en el que hizo que niños de clase media y baja observaran una moneda y luego seleccionaran un círculo que percibieran del mismo tamaño que la moneda. Los niños más pobres seleccionaron círculos más grandes que los otros niños, sugiriendo que la moneda les parecía más grande porque para ellos tenía más valor (Bruner y Goodman, 1947).

Siempre que estudiemos las capacidades cognoscitivas es muy importante atender a la interacción que se produce entre el sujeto y el entorno. En el caso de los modelos más actuales que nos explican la superdotación, la importancia del entor-

no se manifiesta produciendo un efecto potenciador o no en sus altas habilidades. Si está comprobado que en los sujetos de altas habilidades el procesamiento de la información es superior, la importancia de la percepción no puede olvidarse.

La capacidad de reorganizar y replantearse las percepciones como un todo es diferente en las personas. En tanto que unas recurren a la imagen inmediata o familiar, otras buscan integraciones personales y originales. Para la Teoría Gestáltica, la percepción desempeña un papel clave en las diferencias individuales, pero no lo es todo; existe un componente interno, una tensión personal que nos lleva a completar y dar unidad y significado a nuestras percepciones. El descubrimiento no es un producto nuevo, sino una situación percibida de forma distinta. La creatividad está en el sujeto que percibe y estructura la información existente de forma distinta. Por tanto, la percepción juega un papel muy importante en los procesos de transformación ideativa. De Bono nos dice que el pensamiento lateral es un proceso, consistente en cambiar las percepciones o forma de ver las cosas, lo que, a su vez, genera nuevas percepciones.

Entre la percepción (entrada) y la respuesta (salida) se sitúa la inteligencia, como elemento procesador, y la memoria, como dispositivo de almacén. La inteligencia manipula la información a través de dos tipos de operaciones: microprocesos (son operaciones cognitivas elementales y dependen de la genética) y macroprocesos (son agrupaciones de microprocesos que forman operaciones complejas, altamente influenciados por las interacciones con el ambiente). La única forma de evaluar todos los procesos elementales, relacionados con un gran macroproceso, consiste en definir aquellas situaciones conductuales que sólo se puedan realizar utilizando dichos procesos.

Algunos estudios realizados con alumnos superdotados muestran que dichos sujetos se muestran superiores en los procesos de codificación, combinación y comparación selectiva (Sternberg y Davidson, 1982; Sternberg y Lubart, 1992; Bermejo, 1995).

El comportamiento también depende de la forma en que las personas interpretan e interiorizan la información sobre sí mismas. Muchas de las teorías cognitivistas del comportamiento de logro se guían por la asunción de que la percepción de una persona, de su habilidad, es un buen predictor de sus comportamientos relacionados con el logro. Esta asunción nos lleva a prestar especial atención a los constructos relacionados con el autoconcepto del que hemos hablado y de la capacidad de la competencia percibida, la autoeficacia y similares que nos ayudan a entender a los adolescentes superdotados y a los que, dentro de este grupo, tienen unos resultados académicos que no son coherentes con sus altas capacidades. A su autopercepción nos referiremos en el apartado 7.1.

3.2. Memoria

Actualmente no se concibe el estudio de la memoria de forma aislada, ya que está interrelacionada con otros componentes que constituyen el sistema humano de

procesamiento. Los estudios sobre la memoria han ido evolucionando, desde la concepción de un sujeto pasivo que emite una respuesta observable ante determinados estímulos externos, hasta considerar al sujeto como procesador activo de la información. La memoria dejó de ser un hábito de retención para convertirse en una secuencia de procesos internos susceptibles de análisis en diferentes etapas, cada una de las cuales supone una determinada forma de elaborar la información que cuenta con mecanismos propios.

La psicología cognitiva nos habla de estructuras y procesos; cuando habla de estructura, se refiere a cómo queda almacenada la información en la memoria y se diferencia por la forma en que se elabora dicha información. Ésta atraviesa tres formas diferentes de almacenamiento: la memoria sensorial, la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo. Al hablar de procesos, nos referimos a las actividades mentales que introducen la información en la memoria y a las actividades posteriores que utilizan esa información. De Vega (1984) distingue entre *procesos automáticos* (funciona automáticamente en función de la tarea, el contexto o el sistema cognitivo y se limita a almacenar y recuperar la información) y *procesos de autorregulación* (basados en procesos activos, conscientes, que incluyen la búsqueda y evaluación de la información, lo que a su vez permite procesos de metamemoria).

Para poder mejorar la memoria, se necesita mejorar tanto la comprensión subjetiva como la organización de la información. Los sujetos de memoria extraordinaria se caracterizan por una elevada destreza en el uso de procedimientos mnemotécnicos, es decir, de los esquemas encargados de organizar la información.

Las diferencias en los superdotados son, en gran parte, causadas por diferencias en la organización del conocimiento. Los sujetos que tienen una alta competencia de realización se caracterizan por: tener fácil y rápido acceso a la información relevante, enfocar las situaciones del problema de forma cualitativamente diferente, usar estrategias eficaces y flexibles y tener mejores destrezas metacognitivas.

Al aumento de la memoria contribuyen fundamentalmente tres factores: un mayor uso de estrategias mnemotécnicas, un mayor conocimiento sobre la memoria y unas estructuras cognoscitivas más potentes.

El aumento en la utilización de las estrategias es una fuente importante en el incremento de la memoria con la edad. Muchos estudios han demostrado que los de más edad generan y emplean más estrategias mnemotécnicas que los más jóvenes. Los que utilizan estrategias muestran una mejor evocación y utilización de sucesos pasados y conocimientos previos (el conocimiento es otra de las causas que favorecen una mejora en la memoria, ya que ambos conceptos están estrechamente relacionados).

Los sujetos de habilidades medias no siempre encuentran beneficios en la utilización inicial de las estrategias, porque requieren excesivos recursos de procesamiento de información y no los utilizan.

Los superdotados se mueven cómodamente en el empleo de estrategias y trabajan con los diferentes tipos de memoria que pasamos a describir:

La memoria prospectiva es la memoria dirigida hacia actividades futuras, que podemos distinguir de la memoria contextual relacionada con las actividades de la vida diaria.

La metamemoria incluye el conocimiento de la memoria en general y de la propia memoria. También el incremento de la metamemoria es una causa de evolución favorable de la memoria, ya que en el sujeto ejerce una influencia importante en su comportamiento.

La memoria constructiva se refiere a la manera en que las estructuras de conocimiento de las personas modifican la información que adquieren y en cómo influye en el recuerdo. La memoria siempre supone relacionar las nuevas experiencias con lo que ya conocemos. Por tanto, la memoria final es una construcción y no una copia de la experiencia. La memoria es constructiva desde etapas muy tempranas de desarrollo. A cualquier edad, se adquieren nuevas experiencias a través de la estructura de conocimiento existente. La memoria constructiva cambia con la edad porque aumenta la actividad en el procesamiento de información y hay mayores posibilidades de deducir inferencias.

El conocimiento del contenido, o base del conocimiento, se refiere al conocimiento objetivo organizado sobre el contenido de un área, es decir, lo que conocemos sobre un tema, lo que Sánchez-Cánovas y Sánchez López (1994) etiquetan como pericia; cuando la pericia es alta, la memoria tiende a serlo también, lo que implica que las variaciones de pericia suponen variaciones en la memoria de las personas. La pericia influye en la memoria a través del conocimiento que representa, de estrategias memorísticas y de la metamemoria. Algunas investigaciones han demostrado que se utilizan estrategias de forma más eficiente en aquellas áreas donde se es experto. Está claro que la pericia y habilidad de los superdotados establece un círculo potenciador con su memoria.

El efecto positivo de los programas de enriquecimiento o autoenriquecimiento para los superdotados queda más manifiesto si comprendemos el concepto de lo que algunos autores llaman guión, esquema o regla. El guión se considera una representación de la secuencia habitual de acciones y acontecimientos en un contexto familiar. Un guión se refiere al conocimiento de la forma en que acontecen las cosas habitualmente. Es una representación general que puede aplicarse a todo tipo de situaciones específicas. Los guiones son, a la vez, producto y proceso de la naturaleza constructiva del sistema de la memoria. Son producto en cuanto que reflejan la inferencia que hace el sujeto a partir de experiencias específicas de algún acontecimiento familiar. Los guiones son construcciones de los sucesos habituales y, una vez elaborados, influyen en el procesamiento y recuerdo de las experiencias futuras.

El esquema está estrechamente relacionado con el guión, ya que es una representación general de la estructura habitual de una experiencia familiar. El esquema tiene mayor nivel de generalidad que el guión, siendo este último un tipo de esquema. El esquema supone el conocimiento tanto de elementos habituales del contexto familiar como de las relaciones que se dan entre dichos elementos.

Además de sobre acontecimientos, las personas forman esquemas de escenario, de cómo son los lugares, etc., en lo que influye su creatividad. La importancia de los esquemas se fundamenta en la influencia que ejercen sobre el proceso cognoscitivo, ya que influyen en cómo interiorizamos la información y cómo dirigimos nuestra propia conducta.

Las reglas son procedimientos para actuar sobre el entorno y resolver problemas.

La memoria es una capacidad cognoscitiva básica que existe desde el nacimiento y está influenciada por las experiencias.

Vygotsky (1978) ha hecho mucho hincapié en la influencia de los padres en qué y cómo recuerdan los hijos y, así, las conversaciones con los padres pueden generar gran variedad de formas de recuerdo. Esta aportación refuerza la necesidad de que los padres narren a sus hijos su propia historia y valor en la vida familiar y favorezcan el recuerdo autobiográfico, que se refiere a los recuerdos que son personales, específicos y duraderos que forman parte de la historia de uno mismo.

3.3. Pensamiento formal

Los expertos en psicología del desarrollo creen que el pensamiento es la clave explicativa del ser humano y, por tanto, del proceso mismo de desarrollo. El pensamiento del adolescente ha alcanzado ya, de acuerdo con el esquema evolutivo de Piaget, el estadio de las operaciones formales, que va a permitir al adolescente abandonar la niñez y, con ella, los esquemas mentales con los que hasta ahora venía operando y abrirse a un amplio horizonte de posibilidades: analizar las grandes teorías y concepciones científicas, luchar por las ideas, imaginar mundos posibles, establecer hipótesis, considerar alternativas, variables y probabilidades.

La obra de Piaget ha sido quizás la más amplia y extensamente estudiada, difundida e investigada dentro de la psicología. Remitimos al lector a la numerosa biografía existente y/o a Domínguez (1998a). Los superdotados tienen precocidad en el desarrollo de operaciones formales, pero independientemente de la edad cronológica es importante considerar lo que supone esta etapa.

La propiedad general más importante del pensamiento operacional formal (aproximadamente después de los 11 años), aquella de la cual Piaget deriva todas las restantes, es la distinción entre el mundo de lo real frente al mundo de lo posible. El sujeto de las operaciones concretas ve ya limitada su actuación hacia las propiedades o aspectos de la situación que él puede detectar. Un adolescente tratará de prever todas las relaciones que podrían tener validez respecto a los datos y luego intentará determinar, mediante una combinación de la experimentación y el análisis lógico, cuál de estas relaciones posibles tiene valor real. La realidad, por tanto, es una porción relativamente pequeña dentro del amplio mundo de lo posible. Se comprueba el carácter empírico inductivo del estadio concreto respecto al hipotético deductivo del estadio formal. La

subordinación de lo real a lo posible se expresa en una forma característica de resolver problemas. El sujeto del estadio formal inspecciona los datos del problema, hipotetiza sobre las posibles explicaciones correctas y deduce de éstas los fenómenos empíricos que deberían producirse en la realidad, procediendo a comprobar su teoría mediante la constatación.

Otra propiedad importante es que el pensamiento formal es, sobre todo, proposicional. Las entidades importantes que manipula el adolescente en su razonamiento no son sólo los datos de la realidad en bruto, sino afirmaciones, enunciados o proposiciones que contienen esos datos. El adolescente toma los resultados de las operaciones concretas, los moldea en forma de proposiciones, continúa operando con ellos y establece entre ellos diversos tipos de vínculos lógicos (implicación, conjunción, identidad y disyunción, entre otros). Puede afirmarse que las operaciones formales son en realidad operaciones realizadas sobre los resultados de las operaciones concretas.

El adolescente es capaz de integrar los dos tipos de reversibilidad (la inversión y la compensación) que practicaba de modo aislado el sujeto en la etapa anterior, de operaciones concretas. El superdotado puede apreciar todo el conjunto de transformaciones que se llevan a cabo sobre una situación y los efectos de una sobre otra, así como dominar el pensamiento post-formal.

Piaget (1964, 1983) identificó cuatro factores generales que contribúan al cambio cognoscitivo, de los cuales, tres aparecen en todas las teorías del desarrollo. El primero es el desarrollo biológico. El segundo es la experiencia, dividida en dos categorías: la experiencia física (que incluye las interacciones de los individuos con los objetos inanimados) y la experiencia social (las interacciones con las personas). Piaget subrayó la importancia del tercer factor: la asimilación y la acción, ya que los sujetos deben relacionar las experiencias físicas y sociales con lo que ya conocen, construyendo así un nuevo conocimiento, separado de cualquier conocimiento ya elaborado e impuesto. El cuarto factor y el más «personal» de Piaget es la equilibración, refiriéndose al proceso biológico general de autorregulación. Es al factor que Piaget da más importancia, siendo éste el que explica los otros tres. Este equilibrio surge cuando las estructuras cognoscitivas del sujeto son capaces de responder al entorno sin problemas. Es una respuesta adaptativa que implica un equilibrio entre asimilación y acomodación. Es el proceso de autorregulación de la equilibración el que evita ciertas distorsiones, como distorsionar la realidad para ajustarla a las estructuras cognoscitivas o distorsionar el conocimiento para explicar las situaciones nuevas.

Según Piaget, la equilibración explica varios aspectos del desarrollo, como su organización, y dirige la integración de los diversos esquemas de desarrollo. La equilibración también sirve para explicar la motivación. El sistema cognoscitivo busca siempre alcanzar un estado de equilibrio porque es lo que caracteriza la conducta adaptativa. También explica la dirección del desarrollo para asegurar que sea progresivo. Cuando el equilibrio se restaura, después de un «conflicto», lo hace a un nivel más alto de comprensión.

3.4. Creatividad

La creatividad, al igual que la inteligencia, es un constructo fuertemente ligado a la cultura popular. Este constructo está normalmente vinculado al de originalidad, calidad, eficacia y utilidad de un producto o conducta.

Uno de los puntos de vista más clásicos y populares es el que liga la creatividad con la personalidad; sólo recientemente se la vincula con la cognición. De estos puntos de vista provienen los dos principales enfoques que podríamos encontrar cuando abordamos el estudio de la creatividad: uno que la liga con las actitudes, motivación y personalidad del sujeto y otro con la cognición, siendo este último mucho menos modificable que el anterior. Pero independientemente del enfoque desde el que consideremos la creatividad, ésta debe dar como resultado productos creativos, ya sean resultados, soluciones o comportamientos, caracterizados como originales y de calidad.

Las concepciones tradicionales de la inteligencia hasta los años 50 se centran en los conocimientos, la memoria y el pensamiento lógico o convergente de los sujetos. El Modelo de Estructura del Intelecto diseñado por Guilford llevó a considerar el pensamiento divergente como un aspecto propio e independiente del pensamiento convergente. Para evaluarlo tenemos que pensar qué tipo de contenido se está trabajando (semántico, figurativo y/o simbólico) y qué producto resulta cuando aplicamos una determinada operación mental a uno u otro tipo de contenidos (los distintos modos de analizar y procesar la información) (Domínguez, 1998a).

La creatividad que abarca una serie de características no intelectuales, como la motivación o la actitud, en el marco cognitivo se la considera una forma de procesamiento o de pensamiento. Por tanto, podríamos definirla como un determinado modo de procesar la información para dar lugar a una serie de productos originales y de calidad.

La creatividad puede considerarse como un proceso intelectual. Las diferencias en dicha área entre unas personas y otras radican, por un lado, en la cantidad de procesos y combinaciones entre ellos a la hora de construir ese gran proceso intelectual (lo que determinará la calidad y efectividad del procesamiento creativo) y, por otro, la combinación de los recursos intelectuales creativos con otros procesos de funcionamiento intelectual global. Esta segunda característica es la que más destaca en los superdotados, alcanzando un nivel muy elevado en todas las capacidades intelectuales. En su teoría de los «Tres anillos», Renzulli (1981, 1984), habla de la combinación entre la inteligencia general, la creatividad y la motivación; en su modelo dota a la creatividad de un status equivalente al de inteligencia general, siendo ambos procesos cognitivos, junto con el compromiso en la tarea, esenciales en la superdotación. Argumenta que la creatividad incluye una serie de factores, como la originalidad de pensamiento, la novedad y apertura del enfoque, la capacidad para pasar por alto los convencionalismos y procedimientos establecidos, la originalidad, la apertura, la sensibilidad hacia el detalle, la curiosidad y actividad especulativa, la

innovación o singularidad de la contribución de una persona y la sensibilidad a las características estéticas de las cosas. Es fácil comprobar que estas características están casi siempre presentes en la superdotación.

La creatividad implica la utilización del conocimiento para dar soluciones a un problema planteado, imaginar las consecuencias de una actividad y proyectar situaciones nuevas. Este concepto se refiere a la fluidez de un extenso número de ideas, a la flexibilidad de perspectivas diferentes, a la originalidad para producir ideas nuevas y a la elaboración o capacidad de definir formas distintas a lo convencional (Torrance, 1966, 1986; Getzels y Jackson, 1962; Romo, 1997).

Para Getzels (1975) no hay una definición clara de creatividad. Torrance (1979), sin embargo, la define como el conjunto de capacidades, habilidades, motivaciones y estados relacionados con la resolución de problemas. Urban (1995) se refiere al pensamiento creativo como a una estructura interactiva formada por el problema, la personalidad, el proceso, el producto y el entorno. Simonton (1990) añade la persuasión o habilidad para convencer a otros, como otro elemento que hay que tener en cuenta.

Dacey (1982) afirma que como la creatividad está en gran medida relacionada con el concepto de uno mismo y de la motivación, y como la adolescencia es un periodo donde se define el autoconcepto, la creatividad debe ser fomentada especialmente durante este periodo.

En la estructura de los procesos de la creatividad pueden considerarse cuatro aspectos que influyen de forma integrada: el entorno, la personalidad, la peculiaridad del proceso mismo y el producto. Ya desde principios de siglo, Dewey fue el primero en ofrecer un completo análisis de los actos del pensamiento, en los que distinguió cinco niveles lógicos: encuentro con una dificultad, localización y precisión de la misma, planteamiento de una posible solución, desarrollo lógico de las consecuencias del planteamiento propuesto y observaciones y procedimientos que conducen a la aceptación o rechazo de la solución. El matemático Poincaré, en 1913, que influye en Wallas, distinguió cuatro momentos en el pensamiento creativo: fase de preparación, de incubación, de iluminación y de verificación. Woodworth en la década de los treinta añade que para el pensamiento creativo es necesario añadir el análisis. En años más recientes, Lowenfield en Pensilvania realizó un estudio en el que determina ocho características claves de la persona creativa, confirmadas por Guilford: sensibilidad, fluidez, flexibilidad, originalidad, capacidad de redefinición, capacidad de abstracción, capacidad de síntesis y coherencia de organización.

Otro problema al que nos enfrentamos en el tema de creatividad es la dificultad de medirla. Los estudios de Guilford (1967) han permitido elaborar una serie de tests, como los de Torrance (1966) y De la Torre (1991), referidos a materiales verbales y figurativos, que permiten una medición precisa de la fluidez y la originalidad de las respuestas.

La creatividad puede referirse a tres ámbitos: una disposición-flexibilidad junto con una inteligencia bien desarrollada, un proceso-comportamiento explo-

ratorio con la capacidad de hacer combinaciones o un producto original e ingenioso de su creador.

La relación entre la creatividad y los aprendizajes escolares no está demasiado clara por varias razones: porque las actividades académicas suelen basarse en procesos no creativos, los contenidos académicos han sido planificados para una adquisición sistemática y unívoca o porque los comportamientos creativos en el aula no son bien vistos por algunos profesores. Este último aspecto tiene relación, como trataremos más adelante, con algunos fracasos escolares de superdotados altamente creativos.

Respecto a los talentosos creativos, se caracterizan por tener una elevada puntuación en el área de la creatividad, sin estar acompañado de un nivel también elevado en el resto de áreas o procesos intelectuales. Su rendimiento escolar en currículos tradicionales suele ser bajo, por lo que precisan algunas adaptaciones en cuanto a la metodología docente, a las actividades de aprendizaje y al currículo.

Alvino, McDonnell y Richert (1982) obtuvieron un rendimiento óptimo con superdotados creativos en situaciones poco estructuradas, donde se admitían varios resultados como válidos, si se elaboraban respuestas brillantes y originales. Su conducta pudo definirse como poco sistemática, variable y con falta de interés por las situaciones estructuradas o sistemáticas, con un especial sentido del humor, que provocaba que fueran normalmente muy bien aceptados por sus compañeros.

Autores como Torrance (1984), Feldhusen (1986), Renzulli (1986) y Sternberg y Davidson (1986) han ayudado a considerar la creatividad como parte esencial del concepto de superdotación. Así, la creatividad, entendida como una dimensión de la inteligencia, se ha utilizado como criterio para la identificación y educación de los superdotados en programas específicos o a través del currículo, mediante actividades de enriquecimiento.

Mayoritariamente se ha aceptado la existencia de cuatro ámbitos para su estudio: *la persona creativa* (los componentes cognitivos, el conocimiento base, el dominio de ciertas materias, los rasgos de personalidad y los intereses y motivaciones), *el proceso creativo* (centrado en las estrategias utilizadas por el sujeto para resolver un problema), *la situación o ambiente* (contexto del acto creativo y los factores sociales que lo favorecen) y *el producto o resultado creativo* (analizados desde criterios como novedad, elaboración, fluidez, flexibilidad y utilidad). Por tanto, la creatividad sólo puede ser entendida como resultado de la interacción de múltiples factores personales y situacionales (Mooney, 1963; Brown, 1989).

Según Urban (1995), existe una estrecha relación entre los componentes y niveles de actuación de la creatividad, de manera que cada uno de estos componentes por sí solos no contribuyen a explicar el proceso creativo. Los componentes y subcomponentes de la creatividad, según Urban (1990, 1995), pueden verse en el cuadro 3.1. adaptado por Fernández y Peralta (1998).

Cuadro 3.1. Componentes y subcomponentes de la creatividad, adaptado del modelo componencial desarrollado por Urban

COMPONENTES COGNITIVOS	Conocimiento general y procesos básicos	Percepción y procesamiento de la información Pensamiento crítico y evaluativo Razonamiento y pensamiento lógico Pensamiento analítico y sintético Memoria Metacognición
	Conocimiento específico	Creciente adquisición y dominio de conocimiento y destrezas en áreas específicas Pericia
	Pensamiento divergente	Fluencia Flexibilidad Elaboración Originalidad Reestructuración
COMPONENTES DE PERSONALIDAD	Motivación y motivos	Curiosidad Necesidad de novedad Dedicación y deber Interés por el conocimiento y la comunicación
	Apertura y tolerancia a la ambigüedad	Humor Inconformidad Capacidad para afrontar riesgos Autonomía
	Compromiso con la tarea	Selección Concentración Firmeza y persistencia

Este autor considera que el conocimiento general y pensamiento base son necesarios para un pensamiento fluente y flexible. También es imprescindible el dominio de ciertos contenidos y destrezas de un área específica para alcanzar la excelencia creativa. También Sternberg argumenta que no es posible generar ideas creativas en un ámbito que no se conozca. La intensidad de la adquisición de

conocimientos y destrezas dependerá del tipo de motivación del sujeto, siendo la motivación intrínseca la que permite alcanzar niveles superiores de procesamiento y aplicación de la información. Este conocimiento de un área específica, y la adquisición de sus destrezas particulares, requiere persistencia y compromiso con la tarea. La capacidad de concentración y selección son necesarias para la recogida, análisis, evaluación y elaboración de la información. Otro componente que Urban destaca es la apertura y tolerancia a la ambigüedad, así como la capacidad de afrontar riesgos.

Sternberg y Lubart (1993) consideran la superdotación productiva-creativa como un tipo distinto de superdotación por dos motivos:

- La creatividad está integrada por aspectos cognitivos, personales, motivacionales y situacionales distintos de los que aparecen en la superdotación académica.
- El rendimiento académico no es igual que el rendimiento creativo (ni considerado igual de importante en el progreso social).

Si el educador pudiese distinguir el superdotado creativo del académico, podrían incluir al adolescente creativo en programas específicos para desarrollar su potencial creativo y para favorecer su potencial académico, lo que supondría una mayor atención en aquellos estudiantes que, sin un expediente académico brillante, destacan en el uso de la información por su originalidad, elaboración y utilidad práctica.

En la Teoría Triárquica de la Inteligencia humana, Sternberg (1985) considera la capacidad de definir un problema como un proceso de alto nivel que permite a los superdotados entender los problemas desde distintas perspectivas.

En el cuadro 3.2, podemos ver los recursos que intervienen en la creatividad según Sternberg y Lubart (1993). Estos autores consideran que lo que distingue a los superdotados creativos del resto es: su capacidad para definir los problemas, la teoría del insight (perspicacia e intuición) y la función legislativa como estilo intelectual.

Sternberg considera que la motivación es un ingrediente esencial de la superdotación y, para definir la superdotación creativa, incluye cuatro tipos de motivación: motivación intrínseca; compromiso moral que el alumno creativo y superdotado tiene con su propio trabajo; deseo de ser competente; motivación de logro; búsqueda de la novedad y deseo permanente de permanecer motivado.

Treffinger, Feldhusen y Isaksen (1990) presentan un modelo teórico de pensamiento productivo, donde la creatividad es el aspecto fundamental en el desarrollo de dicho pensamiento. Definen la superdotación creativa como el resultado de la interacción de cuatro componentes: *características personales* (las habilidades cognitivas, los rasgos personales, la motivación intrínseca, los estilos de aprendizaje y los estilos creativos), *las operaciones implícitas en el proceso creativo* (estrategias y técnicas empleadas para generar y analizar ideas, resolver problemas, tomar decisiones y autogobernar el pensamiento), *el contexto* (medio donde se desarrolla y expresa la creatividad; se incluye el sis-

Cuadro 3.2. Recursos que intervienen en la creatividad. Sternberg y Lubart (1993)



tema de valores, la cultura, las características del aula y las interacciones de la situación contextual) y *los logros* (es el resultado de los esfuerzos de la persona en sus productos creativos). Treffinger, para evaluarla, utiliza las habilidades propuestas por Guilford y Torrance: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración.

En el cuadro 3.3 podemos observar la relación de componentes de la creatividad según diversos autores:

El proceso creativo, desde la perspectiva del pensamiento inventivo de Perkins (1981, 1989, 1995), tiene una serie de características, que describe en seis principios: la creatividad incluye dimensiones estéticas y prácticas, depende de la atención que se le preste a los propósitos y resultados, se basa más en la movilidad de ideas que en la fluidez, actúa más allá del pensamiento, depende de pensar más en proyectos que en problemas aislados y depende de la objetividad o subjetividad de las personas.

Todas estas aportaciones nos confirman la necesidad de la identificación de los componentes cognitivos y personales que aparecen en el pensamiento creativo, que puedan proporcionar pautas educativas dirigidas al desarrollo de la creatividad.

Cuadro 3.3. *Relación de los componentes facilitadores de la creatividad más importantes, descritos en los tres modelos: Fernández y Peralta (1998)*

COMPONENTES FACILITADORES DE LA CREATIVIDAD	URBAN	STERNBERG LUBART	FELDHUSEN TREFFINGER
Conocimiento general base	X	X	X
Conocimiento específico	X	X	X
Pensamiento divergente	X	X	X
Pensamiento crítico	X		X
Estilos intelectuales		X	X
Capacidad de definir y redefinir los problemas	X	X	X
Insight		X	
Metacognición	X		X
Compromiso con la tarea	X	X	X
Persistencia	X	X	X
Motivación y motivos	X	X	X
Apertura, tolerancia a la ambigüedad	X	X	X
Capacidad para afrontar riesgos	X	X	X
Entorno flexible	X	X	X

3.5. El papel de la motivación en el aprendizaje

La motivación aporta dirección e intensidad a la conducta. Es de sumo interés para los profesores porque su ausencia constituye uno de los principales obstáculos para el aprendizaje. Pero, ¿por qué hay tantos estudiantes que no están motivados en clase y, por el contrario, manifiestan una enorme motivación para las actividades extraescolares? ¿Por qué se desmotivan los superdotados?.

El modelo conductista argumenta que un organismo responde según ha sido reforzado en el pasado. Pero un problema principal de este enfoque es su incapacidad para explicar la gran variedad de tipos de motivación que presentan los estudiantes. El enfoque conductista es incompleto porque sólo atiende a los estímulos y respuestas observables. No le interesan los pensamientos y emociones que pueden mediar entre el estímulo y la respuesta. Los cognitivistas argumentan que el pensamiento influye en la dirección e intensidad de la conducta.

Tanto en el enfoque conductista como en el cognitivo, el desencadenante de las respuestas es un mismo elemento: la presencia de un estímulo iniciador, pero no para ambos enfoques dicho elemento significa lo mismo. Desde el punto de vista cognitivo, el estímulo iniciador es una meta, que puede ser propuesta por el profesor o por el propio alumno y sirve para proporcionar la representación de un problema.

En el enfoque conductista, el estímulo iniciador causa la respuesta directamente, mientras que en el cognitivo activa una serie de hechos internos que, a su vez, tienen como resultado la respuesta. Estos eventos internos frecuentes en los superdotados, que parecen tener un papel importante en la motivación, son: los pensamientos conflictivos o la incertidumbre, las atribuciones causales, las emociones, las expectativas de que en el futuro se puede tener éxito en alcanzar la meta y el recuerdo de lo que otros hicieron antes para alcanzar la meta. La incertidumbre se produce cuando experimentamos algo nuevo, sorprendente, incongruente o complejo y produce un estado de activación en el sistema nervioso central.

La curiosidad provoca la aparición de una conducta exploratoria encaminada a reducir la incertidumbre. Al ir obteniéndose información a través de la exploración, el nivel de activación se va reduciendo. Se considera que la curiosidad tiene bases fisiológicas innatas.

Berlyne (1960) distingue entre curiosidad perceptiva (está causada por estímulos sensoriales nuevos, incongruentes, sorprendentes o complejos) y epistémica (producida por pensamientos discrepantes, creencias y actitudes, que es la más relacionada con la cognición y la conducta exploratoria). Los pensamientos también pueden afectar a la intensidad y la dirección de la conducta y, por tanto, a la motivación. Piaget también da un papel importante al desequilibrio cognitivo en la motivación.

Existe una relación entre el estado de alerta o activación y el rendimiento, expresada por la «ley de Yerkes-Dodson», que sugiere que existen unas condiciones bajo las cuales será más difícil inducir la curiosidad de un alumno. Ni un estado de activación muy alto ni muy bajo sería productivo para producir curiosidad. Una vez más estamos ante la importancia del entorno.

La curiosidad es un tipo de motivación que es importante fomentar, ya que puede influir a lo largo de toda la vida de la persona para adquirir conocimientos nuevos. Es intrínseca al conocimiento, por lo que es siempre accesible; en ella podemos encontrar alguna explicación a la diversidad de rendimiento en los superdotados.

Además de la incertidumbre, las atribuciones causales y las expectativas de logro influyen en la motivación. Las atribuciones causales son las explicaciones que las personas dan sobre el éxito o fracaso en una tarea. Las expectativas de éxito son las estimaciones subjetivas de una persona sobre sus posibilidades de tener éxito en una tarea determinada. Estos dos tipos de pensamiento han sido estudiados por Weiner (1980) a partir de la teoría de la atribución. Para esta teoría, el pensamiento también desempeña un papel esencial en la motivación, no tanto en cuanto a la cantidad del mismo (como en la teoría de la curiosidad) como en el contenido.

Weiner incluye las atribuciones de éxitos o fracasos en cuatro categorías: la propia capacidad, la suerte, el esfuerzo y la dificultad de la tarea. Estas atribuciones determinan los sentimientos de las personas hacia sí mismas y sus expectativas de éxito y afectan también a sus reacciones emocionales y afectivas y a su persistencia en tareas similares. Las personas que atribuyen el éxito a su alta capacidad o a la facilidad en la tarea tienen unas expectativas de éxito más altas que

las personas que lo atribuyen a la suerte o al esfuerzo, ya que muchas personas consideran que el esfuerzo es una característica inestable. Si las personas lo atribuyeran como característica estable, aumentarían sus expectativas de éxito en un futuro y persistirían en la realización de esfuerzos, puesto que si se esfuerzan en el futuro, conseguirán éxito. Es mejor, por tanto, decirle a un estudiante que es una persona trabajadora (característica estable) que decirle que ha hecho un gran esfuerzo (característica inestable).

Las reacciones afectivas en relación con las atribuciones tienen también una serie de correlaciones. Por ejemplo, el orgullo está más relacionado con las atribuciones de capacidad que con las de esfuerzo inusual, ayuda o suerte. La satisfacción y el alivio están asociados con el esfuerzo inusual y la resignación, la sensación de incompetencia, culpabilidad o falta de esfuerzo están asociadas con atribuciones de capacidad baja. La teoría de la atribución nos dice también que éstas afectan a la cantidad de esfuerzo que las personas realizan. Si a una persona se le dice que su fracaso se debe a la falta de esfuerzo y había puesto una gran implicación y entrega, es posible que no lo intente más. Si lo atribuye a la mala suerte, es posible que siga intentándolo porque las cosas pueden cambiar a no ser que por características afectivas personales asuma el papel de víctima. Las atribuciones generan sentimientos de orgullo y/o culpabilidad y pensamientos sobre las posibilidades de éxito o no éxito en el futuro.

Es imprescindible, por tanto, conocer en cada caso concreto a qué atribuye cada estudiante su fracaso. Una de las preguntas clave es si los pensamientos provocan sentimientos que a su vez producen acciones o si los pensamientos producen simultáneamente las acciones y los sentimientos o todos interactúan entre sí. La respuesta todavía no está clara.

Los profesores que intenten cambiar las atribuciones de los estudiantes deben tener cuidado y al mismo tiempo ser pacientes, ya que es difícil cambiarlas a corto plazo y hay que ser muy cuidadoso en la selección de las tareas en las que, si el estudiante se esfuerza, puede tener éxito. La paciencia es necesaria porque las personas tienden a aferrarse a los conceptos que tienen de sí mismos y a sus propias experiencias y recuerdos de cómo ellos han alcanzado anteriormente el éxito. También hay que ser cuidadoso en la selección de las metas en el marco escolar. Parece ser que las metas competitivas hacen que las personas centren sus atribuciones causales en la capacidad, mientras que las metas individuales hacen que se centren más en el esfuerzo; de ahí la importancia de combinar ambos tipos de metas y valorar cuándo hacerlo. El aprendizaje observacional es también importante en la motivación, ya que los estudiantes observan cómo sus profesores, padres e iguales se muestran perseverantes en el aprendizaje y en la resolución de problemas y observan las consecuencias positivas o negativas de dicha persistencia. El entorno, el recuerdo y la observación de la conducta de otras personas desempeña un importante papel en la motivación humana.

En 1966, en el contexto del desarrollo de la teoría del aprendizaje social, Julian Rotter identifica que la tendencia del ser humano a percibir unos resultados en un

área particular, estaba bien dentro o fuera de su control, y encontró que esta tendencia estaba relacionada con las expectativas que ellos mantenían para el éxito futuro en esa área. Él llamó a este constructo «locus de control», el cual desde entonces ha sido aplicado a varios temas y en numerosos ámbitos, incluyendo las relaciones interpersonales y académicas y apareciendo en muchos modelos como un componente importante para la superdotación. El locus de control se piensa que deriva de la historia reforzada de una persona y por lo tanto es sensible a las variaciones ambientales y sobre todo a la propia historia personal.

La persona con un locus de control interno toma más responsabilidad en su comportamiento en los cambios que se espera van a pasar o en los cambios en sus expectativas para unos resultados, después de un particular acontecimiento o actividad. Un procedimiento didáctico adecuado con estas personas sería aumentar sus expectativas después de que experimentaran un éxito. La persona que tiene un locus de control externo, siente que las fuerzas, las destrezas, etc., están fuera de ella, que los acontecimientos y variables externas controlan sus éxitos y actúan como si ella personalmente tuviera solo una pequeña relación entre lo que hace y lo que le pasa. Como consecuencia exhibe cambios esperados atípicos, como por ejemplo, bajas expectativas después del éxito o alta expectativa después del fracaso. Este fracaso a menudo se manifiesta como baja confianza en su propia habilidad, incluso cuando ha conseguido éxito.

Este patrón de cambios esperados atípicos podría parecer describir los comportamientos de algunos de los superdotados fracasados, en que ellos aparentan tener pocas metas académicas o ser poco realistas para conseguir buenos resultados acordes con su capacidad.

La teoría de Rotter ha generado una voluminosa investigación de las consecuencias del locus de control en estudiantes. Generalmente se ha encontrado que hay una tendencia a que el locus de control sea un rasgo generalizado, pero que hay variaciones dentro y entre los dominios o áreas. Por ejemplo, un estudiante que exhibe un locus de control interno en las actividades atléticas podría también tener un locus externo para el trabajo escolar, o tener un locus interno para matemáticas pero un locus externo para el inglés.

Una de las áreas de investigación más pertinentes, llevada a principios de los 70, propuso que la motivación intrínseca puede ser influida por compensación externa, y que el mecanismo a través del que esto pasa es el locus de control. Lepper, Grenn, (1973) llevaron a cabo un programa de investigación en la que a los sujetos se les compensaba por hacer actividades que a ellos les gustaban, usando varios tipos de recompensas (por ejemplo, refuerzo verbal o recompensas simbólicas). Expusieron que los sujetos mostraban menos interés y disfrute en una actividad en la que ellos ya se habían involucrado por su interés intrínseco, después de haberles prometido y dado una recompensa en la misma actividad (Deci, 1971; Dolliger y Thelen, 1978; Greene y Lepper, 1974; Lepper y Greene, 1975). Estos autores comprobaron que cuando una recompensa fue impuesta en una actividad que ya había sido recompensada, el locus de control para esa actividad era cambiado de interno a externo. Una

investigación posterior por Amabile, Goldfarb y Brackfield (1990) y Amabile, Hennessey y Grossman (1986) ha mostrado que un fenómeno similar ocurre cuando artistas o escritores son recompensados por sus productos creativos; historia o trabajos de arte producidos bajo contrato eran juzgados como menos creativos que el trabajo producido sin una «recompensa». Parecen claras las implicaciones para algunos de los estudiantes superdotados, que son vulnerables al efecto de influencia de la recompensa, y se sabe poco porque unos lo son y otros no. Su pérdida de control de trabajo escolar podría aparecer cuando se encuentran con calificaciones no acordes con su implicación y su propia valoración de las recompensas.

Mientras que la controversia sobre el uso apropiado de la recompensa continúa, parece claro que para algunos estudiantes una pérdida del sentido del control de su propio aprendizaje podría ser la esencia de sus problemas de fracaso y de falta de motivación. El bajo rendimiento académico en adolescentes superdotados lo trataremos en el capítulo 7 y las implicaciones de la variable género en el capítulo 11.

4.

ASPECTOS EMOCIONALES

Izard (1993) y otros autores consideran que el sistema emocional constituye el sistema motivacional primario de la conducta humana, siendo el sistema emocional el que organiza la personalidad, la conducta y las cogniciones. Cada emoción tiene funciones distintas en el modo en que organiza la percepción, la cognición, las acciones para la adaptación, la resolución de conflictos y los esfuerzos creativos. Las relaciones entre emoción y conducta se inician en las primeras etapas del desarrollo y permanecen estables a lo largo del tiempo, organizando, motivando y sosteniendo conjuntos particulares de conductas que contribuyen al desarrollo de la personalidad. Izard mantiene que las diferencias individuales en los umbrales de activación de la emoción, y la frecuencia e intensidad con que se experimentan las emociones concretas, son los principales determinantes de los rasgos específicos y de las dimensiones más generales de la personalidad.

Hasta no hace mucho, la psicología cognitiva no estudiaba con profundidad las emociones porque no encontraba la forma adecuada de abordar los procesos del cerebro implicados en ellas, desde el punto de vista del procesamiento de la información. Esto conlleva, como señala Panksepp (1991), un neodualismo, ya que implícitamente se afirma que ciertas funciones dinámicas del cerebro no son susceptibles de ser comprendidas científicamente. Desde el punto de vista de la biología, la emoción no debería definirse como un estado subjetivo, que hace muy difícil la utilización de este concepto por parte de un biólogo; sería más adecuado considerar la emoción como una cadena compleja de acontecimientos estrechamente conectados que comienza con un estímulo e incluye sentimientos, cambios fisiológicos, impulsos para la acción y una conducta específica orientada a una meta.

La emoción y los estados de ánimo, según Geschwind (1987), se asocian frecuentemente a las estructuras del sistema límbico. Hess mostró, según describe Eccles (1992), que era posible, mediante estimulación, provocar una conducta emocional en el animal, producida principalmente en el sistema autónomo.

Sin embargo, en los últimos años se ha reconocido que no sólo el sistema límbico está implicado en las emociones, sino también la corteza cerebral, especialmente el córtex del hemisferio derecho. No pretendemos en este capítulo presentar esta línea de trabajo, sino sólo reclamar que se debe seguir investigando en las emociones también desde la biología y la medicina. Sí deseamos presentar unas de las muchas clasificaciones de las emociones humanas para comprender mejor a los adolescentes superdotados y su intensidad emocional.

4.1. Clasificación de las emociones

a) Emociones negativas

- La ira: ha sido considerada como una emoción humana primaria al servicio de una serie muy variada de funciones adaptativas. Lerner y Dodge (1993) sugieren que la ira organiza y regula los procesos internos fisiológicos

y psicológicos con relación a la autodefensa y el control, al igual que las conductas sociales e interpersonales. La ira, según Lazarus (1991), es una de las emociones más poderosas, sobre todo en las relaciones sociales y en la persona que experimenta esta emoción. Parece surgir en los primeros momentos del desarrollo del individuo y ser probablemente una emoción de índole interpersonal. Desde el punto de vista intercultural, los padres son los principales socializadores de la ira.

La ira puede convertirse en crónica si no se modula su función reguladora, apareciendo trastornos psicológicos. Algunos ejemplos de ira patológica son: la violencia, los abusos verbales y físicos, la amargura y desilusión permanente y la incapacidad para inhibir la expresión de ira. Cuando la ira es autodestructiva se manifiesta externamente por medio de otra emoción: la culpa.

- El miedo y la ansiedad; se considera también una emoción primaria y fuente de motivación en muchas actividades humanas. Parecen tener su origen en un sistema de alarma para proteger a las criaturas del peligro, Öhman (1993). Para algunos autores, el miedo está relacionado con conductas de huida y evitación. Cuando esta acción se ve bloqueada o frustrada, se transforma en ansiedad. Para Lazarus (1991), la ansiedad es una emoción única, ya que la ambigüedad o la incertidumbre que la caracterizan nos inmoviliza ante cualquier forma de afrontar la realidad, siendo considerada como una amenaza incierta.

Los humanos necesitamos imponer significado a los acontecimientos que aparecen a nuestro alrededor y establecer relaciones con el mundo. Así, la ansiedad surge cuando se perturba el significado existencial como resultado de algún tipo de déficit, siendo a veces una amenaza más simbólica que concreta.

- La culpa y la vergüenza: ambas emociones se solapan, pero se distinguen. La culpa se origina cuando hacemos, deseamos o consideramos algo como moralmente censurable. La vergüenza surge cuando consideramos que hemos fracasado en relación con un ego ideal. Según Lewis (1993), estas emociones son autoconscientes y puede que requieran acontecimientos identificados sólo por los mismos individuos. En la adolescencia, la vergüenza es una emoción frecuente. La forma patológica de estas emociones serían los síntomas neuróticos.

- La tristeza: se ha relacionado con la pérdida, se experimenta al enfrentarse a un acontecimiento desagradable, como respuesta a una meta no lograda. A diferencia del miedo, aparece después del acontecimiento. Según Stearns (1993), la tristeza se diferencia de la culpa en que en ésta el individuo se siente responsable del problema, mientras que en la tristeza no. En algún adolescente, la sensación de pérdida del equilibrio y seguridad de la infancia es intensa. Cuando la tristeza se transforma en algo permanente, podemos hablar de depresión, generalizando la pérdida a la totalidad de la vida, con un sentimiento de desesperanza. Si la pérdida no se considera irrevocable, la ira, la ansiedad, la culpa o la vergüenza será más probable que se constituyan como las reacciones emocionales más importantes.

- La envidia y los celos: normalmente ambos términos se utilizan juntos, Lazarus considera que deberían separarse, ya que el significado central de la envidia es desear lo que alguien posee y el de los celos es guardar rencor a un tercer individuo que consideramos la causa de la pérdida o la amenaza para tener el afecto de otro.

- El disgusto: algunos autores consideran el disgusto como una emoción innata relacionada con la alimentación y se basaría en la aversión, que hace referencia a las funciones sensomotoras del olfato y el gusto. Sin embargo, también se puede considerar una emoción moral frente a las acciones o carácter de otras personas. Y en este sentido es como nos interesa. Según Rozin, Haidt y McCauley (1993), la amplitud y el objeto del disgusto dependen de la cultura, incluyendo las relaciones interpersonales y la asociación entre disgusto y acciones inmorales.

Muchos estudios indican que estas emociones negativas suelen experimentarse simultáneamente, sobre todo en los superdotados, por sus características de intensidad emocional que explicaremos más adelante en este capítulo,

b) Emociones positivas

Históricamente han sido ignoradas y no debe ser así. Lazarus señala que las emociones negativas tienen un mayor impacto sobre el bienestar subjetivo (salud psicológica o mental) que las positivas. Las emociones positivas, exceptuando el amor, suelen ser más débiles en intensidad e impacto, aunque este autor estima que las emociones positivas desempeñan importantes funciones adaptativas.

- La felicidad y la alegría: no son la misma emoción, ya que la alegría parece referirse a una reacción de fuerte intensidad unida a acontecimientos más específicos; por tanto, podemos considerar la alegría una parte de la felicidad. La capacidad para la felicidad es diferente según las personas, aun cuando estuviesen en circunstancias idénticas. La felicidad es más un rasgo estable que un estado emocional agudo y podríamos considerarla como un estado anímico. Mientras que el estado agudo es una respuesta a un estado emocional, el estado anímico es una respuesta a un estado existencial o condiciones de vida. Es un modo de evaluar la vida en su totalidad.

El concepto de felicidad está estrechamente ligado al bienestar subjetivo, ya que éste se considera más un sentimiento o rasgo, una valoración de los aspectos positivos y negativos de la vida, que un estado emocional.

Tanto el bienestar subjetivo como la felicidad están muy relacionados con la afectividad positiva, ya que ambos dependen de las expectativas y estados de ánimo.

Lazarus apunta que la felicidad no debe ser buscada como una meta, sino que es un producto de la realización de esas metas.

- El orgullo: está dentro de las emociones auto-conscientes ligadas al «sí mismo». Tiene lugar cuando uno mismo se compara con un modelo y comprueba su éxito. Cuando se siente la necesidad de identificarse con un grupo famoso sobrevalorándose uno mismo, se puede hablar de etnocentrismo. Otra forma patológica del orgullo es lo que Lazarus llama orgullo obstinado, que nace del fuerte deseo de superar los sentimientos negativos acerca de uno mismo.

- El amor/afecto: Sternberg (1989), basándose en las diferentes teorías del amor, formuló un sistema integrado de ellas. Su teoría triangular del cariño y del amor consta de tres componentes: intimidad, pasión y decisión-compromiso, que representa los tres vértices de un triángulo. Los tres componentes del amor tienden a ser relativamente estables en relaciones cercanas. Sobre la intimidad y el compromiso se puede tener cierto control consciente, pero no sobre la fuerza del despertar pasional.

En la teoría triangular del amor la importancia de cada uno de los tres componentes varía dependiendo de la corta o larga duración de la relación amorosa. Cuando la relación es corta, la pasión tiende a ser más importante, mientras que en una relación duradera son la intimidad y la decisión-compromiso los que adquieren mayor importancia. Para Sternberg (1989), la intimidad parece estar en el centro de muchas relaciones amorosas con un padre, hermano, amante o amigo íntimo. La pasión tiende a ser más pronunciada en ciertos tipos de relaciones amorosas, especialmente las románticas; mientras que la decisión-compromiso puede ser muy variable a lo largo de diferentes relaciones amorosas. La pasión depende en gran medida del compromiso psicofisiológico, mientras que la decisión-compromiso parece implicar poca respuesta psicofisiológica. La pasión incluye un estado intenso de deseo, de unión con el otro. Es la expresión de deseos y necesidades (autoestima, entrega, pertenencia, sumisión y satisfacción sexual). La pasión tiende a interactuar de forma profunda con la intimidad y puede demostrar el grado de intimidad existente entre la pareja. En otras ocasiones, es sin embargo la intimidad la que despierta la pasión.

La intimidad requiere una cantidad intermedia de compromiso psicofisiológico y se refiere a aquellos sentimientos que dentro de una relación promueven el acercamiento, el vínculo y la conexión. Es un fundamento del amor que se desarrolla lentamente y que es difícil de alcanzar. La intimidad puede debilitarse si se percibe como amenaza a la propia independencia y autonomía. Lo ideal es un equilibrio entre la intimidad y la autonomía, que nunca llega a ser totalmente estable.

La decisión-compromiso incluye dos aspectos; uno a corto plazo, que consiste en la decisión de amar a otra persona y otro a largo plazo, que es el compromiso por mantener ese amor. Estos dos aspectos no necesariamente se dan de forma simultánea. La institución del matrimonio representa una legalización del compromiso. Este componente es el que mantiene una relación a largo plazo, a la vez que interactúa con la intimidad y la pasión.

La principal crítica que le hace Lazarus (1991) es que no distingue entre el amor como relación social y el amor como emoción.

- El apoyo o ayuda: aunque es una emoción positiva, comienza con una emoción negativa, como puede ser el miedo o el disgusto ante una situación dada.

c) Emociones enigmáticas

- La esperanza: se debe aplicar a toda situación en la que se desee algo cuyo éxito es dudoso. Lazarus considera que la esperanza no es un estado positivo, sino un deseo de salir de una situación negativa. Es la antítesis de la desesperanza.

- La empatía: es ponerse en el lugar de la otra persona. Algunas personas no son capaces de controlar sus sentimientos de empatía y quedan envueltos en el problema de la otra persona, invalidando la ayuda que pudieran ofrecer a la otra persona. En el caso contrario, existen personas que no sienten empatía, como por ejemplo los psicópatas. Otra dificultad para sentirla es cuando se recurre a la culpabilización y deshumanización de las víctimas, de modo que no necesiten nuestra empatía. Actualmente sería necesario investigar cómo muchos medios de comunicación, cuando presentan situaciones de violencia, evitan de forma consciente o no, presentarnos la situación y consecuencias para las víctimas lo que notablemente dificulta, sobre todo en algunas edades del desarrollo, la empatía.

- Las emociones estéticas: tienen lugar cuando reaccionamos emocionalmente a manifestaciones exteriores como películas, cuadros, arquitectura, esculturas, música o escenarios naturales. Según el significado que se le dé personalmente, las emociones pueden ser diversas: alegría, ansiedad, etc.

4.2. Emoción y personalidad

Las emociones pueden ser acontecimientos breves o mantenerse a lo largo del tiempo. Los aspectos temporales de los estados emocionales se relacionan con el funcionamiento social y la organización de la personalidad. Desde esta perspectiva, las emociones constituyen el núcleo alrededor del cual se organiza la personalidad. Malatesta y Culver (1991) señalaron que cuando las emociones se mantienen más allá de los acontecimientos originales que las desencadenaron se describen como «estados de ánimo» y, cuando dichos estados de ánimo persisten durante largos periodos de tiempo y se manifiestan regularmente en el individuo, se consideran significativos para su personalidad. Por tanto, según esta perspectiva, los estados de ánimo recurrentes o duraderos son considerados tendencias sistémicas de la personalidad.

El sistema emocional abarca tanto los estados afectivos de carácter transitorio, ligados a situaciones concretas, como los afectos o emociones organizados que caracterizan a un individuo a lo largo de su desarrollo, lo que se ha conceptualizado como «personalidad».

Una pregunta importante en el tema de las emociones es si éstas ocupan un papel central en la organización del sistema personal o un lugar periférico; o, en otras palabras, si es la personalidad una parte de las emociones o, a la inversa, son las emociones una parte de la personalidad.

En los últimos diez años algunos autores han adoptado la perspectiva de considerar la personalidad a partir de la teoría de las emociones. Los autores que consideran las emociones como el núcleo central de la personalidad se inclinan por conceptualizar la personalidad a partir de dos grandes dimensiones: la afectividad positiva y la afectividad negativa.

4.2.1. *Adolescencia y emoción*

El mundo afectivo del adolescente es un hervidero de impulsos, emociones y sentimientos que conmueven toda la vida interior y se exteriorizan de formas muy diversas, como intereses contrapuestos, caprichos irracionales, variaciones bruscas del humor y, sobre todo, explosiones y turbulencias afectivas. Los estados emocionales del adolescente afectan en primer lugar a los diferentes objetos y personas que le rodean, en forma de miedo, enfrentamiento, terquedad, o envidia, pero, más tarde, afectan al mismo sujeto y cobran la forma de inseguridad, orgullo o vergüenza entre otras.

Las emociones del adolescente, además de aparecer bruscamente y en forma de estallidos incontrolables, sufren cambios frecuentes de orientación y, unas veces, son positivas y de exaltación y, otras veces, son fuertemente negativas e incluso, depresivas. Esta fuerte y acentuada labilidad emocional lo tiene desconcertado y provoca fuertes sentimientos de inseguridad interior, a la vez que enrarece las relaciones interpersonales.

Los fenómenos emocionales más frecuentes y más temidos en la adolescencia son los prontos de ira, sin ser esperados y sin una causa aparente que los justifique, de pronto estallan y su obcecación y terquedad. Un gesto, una palabra, la más leve insinuación o comentario de los adultos puede provocarlos.

Como los sentimientos no están gobernados por la razón, nada hay que pueda establecerse como criterio y guía para evitar con antelación esas tormentas. Todo da a entender que la tormenta siempre está preparada y sólo hace falta presentar un estímulo cualquiera, para hacerla estallar. A veces no es fácil encontrar una justificación a la reacción emocional del adolescente ni una proporción aproximada entre el gesto del adulto y su respuesta. Al contrario, la respuesta del adolescente es, en esos momentos y por definición, totalmente des-

proporcionada al comportamiento del adulto y esto desconcierta. Para conocer las posibles causas nos ayuda conocer el contexto y las inquietudes y temores de «ese» adolescente. Algunos expertos han definido la adolescencia como la edad de la tormenta. Lo mismo que la tormenta, el estallido emocional adolescente es brusco, inesperado y transitorio.

La terquedad como mecanismo de defensa es el miedo a su inseguridad y una protección de su intimidad junto con la necesidad de defender su yo y los logros que para ellos suponen una pequeña conquista refugio de sus inseguridades.

Interesa recordar que las manifestaciones emocionales, como la ira, han sido modeladas en la infancia y en la niñez, por lo que la intensidad de esta explosión no será idéntica en todos los adolescentes y dependerá, mucho además, de las propias características somáticas y del tipo de «comunicación y modelado emocional» establecido en sus etapas anteriores de desarrollo.

4.2.2. *Temperamento y superdotación*

La excitabilidad emocional puede conducir al adolescente superdotado a un estado superior de activación que se manifiesta por el gusto, a veces exagerado, de provocaciones que manifiestan una necesidad interior de movimiento, descarga y medida de fuerzas. Por eso es frecuente entre los adolescentes la tendencia a la oposición y a la supresión de ritos, moldes, normas, que marcan el ritmo y la dirección de las costumbres sociales.

Además de las características emocionales de sobreexcitación del adolescente superdotado que nos explica Dabrowski y trataremos en el apartado 4.4., también hay adolescentes superdotados introspectivos que son exageradamente precavidos en sus propias vidas emocionales, son extrañamente sosegados para ser adolescentes y están caracterizados por la inteligencia interpersonal, el autocontrol y autoconocimiento.

Gadner describe la inteligencia interpersonal como una capacidad introspectiva que, a través del continuo desarrollo, puede culminar en un sentido maduro de uno mismo y de sabiduría interior. Originalmente, incluye en su formulación de inteligencia interpersonal un continuo desarrollo donde cada individuo tiene una opción de convertirse cada vez más en autónomo, integrado, auto-actualizado. El fin del objetivo de este proceso de desarrollo es *uno mismo*, que está altamente desarrollado y completamente diferenciado de *los otros*. En su definición de la inteligencia interpersonal, debemos incluir el proceso de crecimiento interior que lidera el profundo autoconocimiento que es característico de un alto desarrollo del sentido de *uno mismo*.

Las diferencias de temperamento dentro de la población de superdotados dan lugar a un aprendizaje diferenciado así como a diversos estilos de comportamiento y personalidad. Estas diferencias, combinadas con la gran variedad de talentos, inte-

reses, motivaciones, contextos familiares, apoyo ambiental, sitúa a los superdotados en un grupo bastante diverso.

La sensibilidad, como rasgo de afectividad en la superdotación, se ha estudiado, estableciéndose una fuerte relación entre la conciencia cognitiva y la exteriorización de sensibilidad en contextos sociales (Mendaglio, 1995). El modelo de sensibilidad usado cubría cuatro dimensiones: autoconciencia, capacidad de perspectiva, empatía y experiencia emocional.

En algunos círculos, la falsa creencia de que el funcionamiento cognitivo superior de los superdotados siempre está totalmente separado de su funcionamiento afectivo es un argumento usado con frecuencia para «forzar» a los estudiantes superdotados a relacionarse con compañeros de su edad. Luthar, Zicler, y Golsdtein (1992) encontraron que a los adolescentes intelectualmente superdotados se les comparaba mejor con los adolescentes mayores con destrezas cognitivas y adaptación psicológica similares, que con los compañeros de su edad, sugiriendo niveles avanzados del funcionamiento afectivo. Achter, Lubinski, y Benbow (1996) documentaron la avanzada agilidad mental de los superdotados para mostrar preferencias por las carreras, también basadas en consideraciones de interés y valor. En otro estudio varios superdotados en institutos sacaron puntuaciones a un nivel de adulto en el desarrollo de la identidad (Howard - Hamilton y Franks, 1995). Se refuerza así la idea de la probabilidad de que algunos superdotados están avanzados en áreas tanto cognitivas como de desarrollo afectivo. Estas conclusiones no pueden generalizarse a todos los superdotados, existen también sujetos de este grupo de población que no responden a este «paralelismo avanzado» en sus áreas de desarrollo. Además, como hemos dicho en numerosas ocasiones, hay variables generacionales que el adolescente superdotado necesita vivir y no debe «sacrificar» relacionándose preferentemente siempre en el plano afectivo con grupos de «iguales» de mayor edad cronológica. Pero tampoco puede ser forzado a relacionarse sacrificando sus intereses y deseos con iguales en edad cronológica con los que no está cómodo.

De entre los diferentes estudios de temperamento sobre superdotados, además del de Dabrowski que incluimos en un apartado propio, destacamos el de Thomas, Chess y Birch (1968), líderes en el estudio de comportamiento que crearon un modelo de temperamento que se usó en la investigación longitudinal que realizaron en Nueva York (Gottfried, Gottfried, Bathurst y Guerin, 1994) y que incluye nueve categorías de temperamento: el nivel de actividad, es decir, el nivel, tiempo y frecuencia del componente motor del comportamiento; el ritmo o grado de regularidad de funciones biológicas (dormir, despertarse, alimentarse...); la aproximación o retraimiento, que se refiere a la naturaleza de la respuesta inicial a un nuevo estímulo; la capacidad de adaptación; la intensidad de reacción o el nivel de energía de respuesta; el umbral de respuesta, relacionado con el nivel de estimulación extrínseco necesario para evocar una respuesta notable; la calidad de humor, incluyendo la cantidad de comportamiento agradable, alegre, amistoso contra el comportamiento desa-

gradable, llorón, poco amigable; la capacidad de distracción, referida a la eficacia de los estímulos ambientales extrínsecos al interferir o alterar el curso del comportamiento continuo; y, por último, el tiempo de atención y persistencia en una actividad concreta y la continuidad de la misma a pesar de los obstáculos (Gottfried y otros, 1994).

Al usar este modelo, estos autores no encontraron diferencias significativas de temperamento entre los grupos de superdotados y los no superdotados en el Seattle Project en el Fullerton Longitudinal Study. Sin embargo, Roodell, Jackson y Robinson (1980) aportaron que los superdotados en el proyecto Seattle variaban mucho en términos de temperamento. Algunas variables de temperamento se basan en el trabajo de Dabrowski (1937), «exceso de excitabilidad», así como en la literatura sobre los tipos de personalidad de Jung (1938).

Otros estudios, como el de Holland, nos hablan de seis tipos de personalidad entre los superdotados, que trataremos en el capítulo 6 de orientación vocacional: a) El investigador prefiere actividades en las cuales pueda observar, comunicarse usando símbolos y ser creativos; el fenómeno de investigación puede ser físico, biológico o sociocultural; b) El artístico prefiere la libertad para manipular uno o más de los diferentes modos de expresión humana para crear formas artísticas; c) El social, este tipo de personalidad prefiere formación, apoyo y enseñar a otros mientras que evita actividades explícitas y sistemáticas; d) El empresario prefiere manipular a otros para conseguir sus propias metas o las metas de la organización, mientras que evitan los procedimientos explícitos y sistemáticos; e) El convencional prefiere la manipulación de los datos ordenados y tienen poca tolerancia para la ambigüedad y f) El realista prefiere la manipulación de herramientas, máquinas y animales, explícita y ordenada, y tiene una baja tolerancia para la ambigüedad.

4.3. Cognición y emoción

Aunque cogniciones y emociones están íntimamente relacionadas en diversas localizaciones del sistema nervioso, se mantiene una especie de dicotomía en el estudio de ambas. En 1991, Ellsworth señaló que las emociones son el resultado del modo en que las personas interpretan o valoran su ambiente y, por tanto, serán tan diversas como diferentes sean las interpretaciones que se hagan del ambiente.

Para Ellsworth, también merece especial atención la posibilidad de que las emociones influyan en las interpretaciones o valoraciones futuras, dado que las emociones pueden afectar las interpretaciones de las personas sobre las nuevas situaciones experimentadas.

En los superdotados, la intensidad, el perfeccionismo y una sensibilidad muy marcada son, para Piechowski (1987), los tres atributos emocionales que más fluyen en la personalidad de las personas superdotadas. Entre los superdotados se encuentran las personas con mayor intensidad de sentimientos y mayor capa-

cidad de concienciación. La intensidad como distintivo de la pasión es una variable muy importante en el logro de «la excelencia». Para Feldman (1979), el perfeccionismo es la fuerza conductora para lograr el trabajo de «la excelencia» y una sensibilidad tan acusada es la base de la compasión. La combinación de estas tres cualidades configura una única personalidad dirigida y orientada por la visión de lo ideal. En la vida adulta, estas características de los superdotados pueden crear una fuerza muy poderosa para cambiar el mundo, pero en la infancia y adolescencia son cualidades muy difíciles con las que vivir personalmente y convivir con los demás.

Los adolescentes superdotados creen, con frecuencia, que tendrán conflictos y sentimientos negativos. Se les ha etiquetado como «demasiado sensibles», «demasiado intensos» y «demasiado perfeccionistas», con lo que pueden interiorizar el mensaje de que «puede suceder algo malo en su forma de pensar y sentir». Una de las tareas prioritarias del orientador y psicólogo será la de clarificar el error de que la intensidad de sentimientos es inapropiada y aclararles que las características de su personalidad están entrelazadas con sus características intelectuales, como podemos ver en la tabla 4.1., por lo que deben considerarlas como un potencial y no como un problema.

Tabla 4.1. *Correspondencia entre las características intelectuales y de personalidad en el superdotado*

Excepcional capacidad de razonamiento	↔	Perspicacia
Curiosidad intelectual	↔	Necesidad de comprender
Aprendizaje rápido	↔	Necesidad de estimulación mental
Facilidad con abstracción	↔	Perfeccionismo
Proceso de pensamiento complejo	↔	Necesidad de precisión/lógica
Agudo sentido de la justicia	↔	Se cuestionan las reglas/ autoridad
Planteamientos morales tempranos	↔	Sensibilidad/empatía
Pasión por aprender	↔	Intensidad
Pensamiento analítico	↔	Auto concienciación muy acusada
Viva imaginación	↔	Excelente sentido del humor
Divergencia pensamiento/creatividad	↔	Disconformidad
Poderes de concentración	↔	Perseverancia
Capacidad de reflexión	↔	Tendencia a la introversión

Respecto a la variable de la personalidad introversión-extroversión, Van-Tassel-Baska (1998) cita una serie de investigaciones realizadas en EE. UU. por diversos autores y por él mismo. Aunque sólo un 25 o 30 por ciento de la población de este país parece ser introvertida, los introvertidos configuran al menos

la mitad de la población superdotada. Gallagher (1990) estudió a un grupo de 1.725 adolescentes que asistían a tres programas para estudiantes brillantes y se encontró con que el 50 por ciento eran introvertidos. El mismo VanTassel-Baska, en el estudio de los mejores alumnos superdotados en el Centro de desarrollo para superdotados, encontró que la introversión aumenta con el C.I. Hallamos datos semejantes en Silvermann (1986) y en Dauber y Benbow (1990), donde encontramos más de un 75 por ciento de introvertidos de una muestra de 234 superdotados, es decir, tres veces la media nacional de EEUU. Estudios de este tipo vamos a comenzar a realizar en España.

VanTassel-Baska presenta las diferencias entre introvertidos y extrovertidos.

Extrovertidos	Introvertidos
Sacan energía de la interacción Sienten que la gente les da energía Tienen una misma personalidad (igual en público que en privado) Son abiertos y confiados Piensan en voz alta Les gusta ser el centro de atención Aprenden haciendo Se sienten cómodos ante nuevas situaciones Hacen amigos con facilidad Se distraen fácilmente Son impulsivos Les gusta tomar riesgos en grupos	Sacan energía de ellos mismos Sienten que la gente les saca energía Tienen dos personalidades (muestran la mejor en público) Necesitan privacidad Antes de hablar miden sus palabras Odian ser el centro de atención Aprenden observando No les gustan los cambios Son fieles a unos pocos amigos Son capaces de una intensa concentración Son reflexivos Sienten vergüenza; son callados en grupos grandes

4.4. Teoría de Dabrowski

Como nos narra Nelson (1992), Dabrowski fue un hombre superdotado y creativo, especializado en Psiquiatría y en Psicología, autor de 400 artículos y libros en seis idiomas, escribió poesía, obras de teatro y tocaba el violín y piano. A los 12 años, vivió la 1ª Guerra Mundial. Durante la 2ª Guerra Mundial, dio refugio a judíos polacos para que escapasen de los nazis, terminando él en un campo de concentración. Sobrevivió milagrosamente, tuvo una época tranquila después de la guerra, pero fue encarcelado bajo el régimen comunista porque sus ideas acerca del desarrollo humano le crearon conflictos con la política de su país.

4.4.1. *Teoría de desintegración positiva de Kazimierz Dabrowski*

Es una teoría del desarrollo humano adecuada sobre todo para los superdotados. Dabrowski basó su teoría en su extensa experiencia clínica con niños adolescentes y adultos superdotados intelectualmente y con mucha creatividad. Estudió las características afectivas asociadas con los superdotados: intensidad emocional; alta sensibilidad hacia los sentimientos de los demás; autoconciencia acentuada; sentimientos de ser distinto; idealismo y sentido de justicia; desarrollo temprano del locus de control interior; grandes expectativas; perfeccionismo; necesidad fuerte de consistencia entre los valores abstractos y las acciones personales; niveles avanzados de funcionamiento moral; temprana preocupación por la muerte; mucha energía; sensibilidad por la estética.

Conceptualizó el desarrollo a lo largo de un continuo: desde un comportamiento primitivo, instintivo, hasta la riqueza de un desarrollo rico y múltiple basado en la solidaridad y el altruismo.

Su teoría describe cinco niveles del desarrollo y cinco indicadores del potencial de desarrollo. Los cinco niveles no están relacionados con la edad; se basan en el coraje personal y esfuerzo para alcanzar un desarrollo múltiple, lo que él llama el rico territorio interior de los tres niveles más altos.

En el nivel de desarrollo más bajo para Dabrowski, se es estrictamente interesado, la persona se basa en el poder, estatus social, riqueza, conquista, con una notable carencia de preocupación por los demás. El segundo nivel está marcado por la ambivalencia y la fuerte influencia de las fuerzas ambientales. La entrada en lo que llamo el desarrollo multinivel se da en el nivel tres: el individuo entra en la vida de autoexamen y toma de conciencia dolorosa de sus defectos morales. Las personas excepcionales que llegan al cuarto nivel viven sus vidas con valores de orden muy altos: autenticidad, autonomía, auto-control, responsabilidad, empatía y auto dirección consciente hacia una personalidad ideal. En el nivel cinco, se alcanza la personalidad ideal. La persona que evolucione hasta este nivel se convierte en un referente moral para otros, ejemplificando paz y armonía interior, altruismo, amor universal y entrega a los demás.

Uno de los niveles es el que suele dominar la psique, pero cada nivel coexiste con frecuencia con vestigios de un nivel más bajo y con precursores de un nivel de desarrollo mayor. Esta coexistencia crea en la persona intensa fricción entre los criterios y las creencias opuestos de un nivel más bajo, que deben desintegrarse para que los niveles mas altos ganen fuerza. La teoría de desintegración positiva debe su nombre a estos desajustes y ajustes.

4.4.2. *La intensidad psicológica*

De máximo interés es el concepto de sobreexcitación o intensidad de Dabrowski, que tienen una gran influencia en los estilos de aprendizaje y per-

sonalidad. El término de «exceso de excitabilidad» es una traducción del término polaco «nadpobudliwosc» que literalmente significa «superestimulación» o sobreexcitabilidad (Falk, Piechowski y Lind, 1994). Nosotras las llamamos intensidades (Pérez, Domínguez, López y Alfaro, 2000) y las hemos trabajado en la Escuela de Padres, donde nos han sido didáctica y metodológicamente muy útiles para la comprensión de determinadas características de los individuos superdotados.

Las cinco sobreexcitabilidades, así como las nueve inteligencias de Gardner, son fuerzas innatas; se han considerado variables del temperamento (Nixon, 1996) y están estrechamente relacionadas con el nivel de actividad, intensidad de reacción y el umbral de respuestas. Dabrowski, observó que los superdotados en las escuelas tenían maneras de reflejar la tensión y respuesta a la estimulación muy características. Él categorizó estas reacciones de sobreexcitación en las distintas áreas del comportamiento humano y las agrupó en : psicomotoras, imaginativas, emocionales, intelectuales y sensoriales, en su *Social-Educational Child Psychiatry* publicado en Polonia en 1959.

Dabrowski estudia la capacidad intelectual y artística de los jóvenes dotados, la tendencia en los individuos creativos a vivir más intensamente. Reconoce la intensidad de las emociones, su sensibilidad y emociones extremas como parte o parcela de su crecimiento psicológico. En la forma intensa de implicarse, sentir, pensar, imaginar, percibe un potencial superior para el crecimiento de los superdotados. La sobreestimulación, los conflictos son considerados como vías para el crecimiento interior y la transformación.

Para Dabrowski, los típicos signos de pesimismo y neurosis se presentan como un gran potencial fruto de un avanzado desarrollo. Es uno de los primeros autores que estudian la auto mutilación que presentan algunos de los grandes escritores, artistas y personas con un alto poder creativo; piensa que la auto agresión representa o es signo de una gran capacidad psicológica. En sujetos que experimentan grandes conflictos internos, es el resultado de la tensión creada por la combinación de fuerzas de sobreexcitabilidad que pueden causar automutilación. Es conveniente no alarmar ni dramatizar en este tema, pero es también necesario reconocer que, aunque generalmente los conflictos y las intensidades son un camino para el crecimiento interior, otras veces, cuando se entrecruzan con otra serie de variables personales, que no tienen porque estar relacionadas con la superdotación, pueden producirse conductas no deseadas. Con el deseo de ser más precisas, rigurosas y cautas en este tema, recordamos el estudio de Cross, Cook y Dixon (1996) sobre el suicidio en adolescentes superdotados a través de exploraciones psicológicas que encontraron que los patrones de comportamiento subyacentes, caracterizados en el contexto de vida de estos estudiantes, eran comparables a los de los estudiantes que no son superdotados. Se niega así la idea de que el suicidio y la superdotación tienen una relación importante. Sin embargo, sin compartir la idea de la automutilación de Dabrowski, sí pueden ser más frecuentes las autoagresiones, no físicas,

sino psicológicas, de renuncia a logros y posibilidades, pero también traumáticas, más relacionadas con la variable género, Domínguez (1995), y dificultades en el entorno próximo.

El concepto de desarrollo potencial que define Dabrowski incluye talentos, habilidades específicas e inteligencia, la suma de todos ellos constituyen los cinco componentes primarios de la vida intelectual o psicológica: psicomotor, sensorial, intelectual, imaginativo y emocional. Estos canales, pensamientos, «formas de sobreexcitabilidad emocional», pueden estar ampliamente abiertos, reducidos o apenas presentes, por ellos circulan los colores, las texturas, las visiones, las energías... La sobreexcitabilidad contribuye al desarrollo psicológico de los sujetos y su fuerza o poder puede ser tomada como medida del desarrollo potencial y puede ser fácilmente observada en los superdotados y destacarse claramente en los niños dotados. Kurcinka (1991) ha llamado energéticos, fogosos, valientes, a los que perciben con más intensidad, sensibilidad, persistencia y energía.

La presencia y fuerza de las emociones es poco observada y los profesores pueden no percatarse si no han recibido formación adecuada.

El grado de intensidad emocional es una característica individual y bastante independiente de lo que provoca la emoción. La intensidad emocional, o la carencia emocional de la gente, es una característica del temperamento temprano observable en el desarrollo. Los individuos emocionalmente intensos pueden también ser muy sensibles con los sentimientos de otros y a que otros sean heridos por una injusticia o por una crítica.

Esta sensibilidad no es sólo de la etapa adolescente en los superdotados. Silverman, por las respuestas de los padres a unos cuestionarios, logró grandes observaciones de sensibilidad emocional, compasión y sensibilidad moral en niños dotados (con CI más alto de 130) en edades de 2 y $1/2$ o 3 años. Otros autores también han observado el respeto por los actos empíricos, una respuesta a la angustia de los otros y al deseo de calma en niños pequeños. La capacidad de empatía y actos de desinterés es observada frecuentemente por profesores de educación infantil. La empatía es la fundamentación de nuestro crecimiento moral. Recordamos que las consideraciones, el conocimiento de los propios sentimientos y del de los otros, los motivos y aspiraciones, caracterizan lo que Gardner llama inteligencia intrapersonal.

4.5. Características diferenciales de la personalidad del superdotado

Las siguientes características proporcionan otra perspectiva importante a través de la cual se puede comprender el comportamiento de los sujetos de altas habilidades. Este conjunto de indicadores proporciona información sobre su desarrollo social y emocional. Debido a su heterogeneidad, no todos los superdotados mostrarán estas características, ni en la misma intensidad, ni en la misma forma, ni a la misma edad; unos lo harán a una edad temprana de su desarrollo,

otros a edades más tardías; unos en un área de interés o aptitud, otros no. Las características de los superdotados tienden a agruparse y a variar también dependiendo de factores favorecedores o no desde su entorno afectivo y sociocultural y de esta manera constituyen perfiles distintos.

De las diversas características diferenciales destacamos:

- Poder de concentración: Observan críticamente, analizan incrédulos, argumentan, dan respuestas enérgicas, muestran un alto grado de concentración y habilidad para implicarse en un tema durante mucho tiempo. Tienen curiosidades, intereses duraderos y pueden centrarse casi exclusivamente en estos, olvidando otros importantes.
- Una memoria muy desarrollada e inusual: Les sirve para la adquisición de información, pero también de sentimientos y emociones. La memoria de acontecimientos está conectada con un significado histórico y de vinculación, que les relaciona con cambios culturales, económicos, sociales y personales.
- Interés y desarrollo del lenguaje: Los niños de altas habilidades a menudo muestran un desarrollo precoz en el lenguaje y un gran interés por comunicarse, pero su precisión y dominio pueden producir rechazos que no logran entender, aunque irán aprendiendo a contextualizar los distintos factores lingüísticos, semánticos e ideativos de la fluidez verbal (Domínguez, 1988a) y alcanzando notables progresos en su desarrollo lectoescriptor (Domínguez, 1988b, 1988c).
- Curiosidad: Intereses intelectuales por los temas poco usuales. Muestran una gran necesidad por saber y entender cómo funciona el mundo. Desde pequeños necesitan dar sentido a todo lo que les rodea. Hacen preguntas con frecuencia y a menudo estas preguntas son sobre temas de adultos; fundamentalmente sobre temas de la vida: ¿cómo se creó este mundo tan injusto?, ¿de dónde vengo? o ¿por qué se muere la gente que hace el bien y no la que hace el mal? Este tipo de preguntas, cuando se producen en edades tempranas, suelen generar ansiedad en padres y educadores, que dudan cómo responder a esta necesidad intelectual por si emocionalmente no están preparados.
- Preferencia por el trabajo independiente: Perciben su autoimagen y distintas ideas sobre el mundo cronológicamente antes. Tienen tendencia a trabajar solos, lo que refleja más el placer de construir un esquema interno para resolver problemas, que una tendencia hacia un comportamiento antisocial. Esta característica debe ser entendida para no transmitirles el mensaje de que son raros porque no quieren trabajar con compañeros.
- Intereses múltiples: Su gran curiosidad, unida a su gran capacidad para captar información y una excelente memoria, se relacionan con su tendencia a la erudición y les dota de una amplia gama de intereses que puede originar en los adultos temor a que no se centren en nada.
- Habilidad para generar ideas originales: Los sujetos de altas habilidades pueden generar ideas nuevas solos o en colaboración con otros. En algunos, esta capacidad se manifiesta de manera prominente en un área.
- Sentido de la justicia y de la libertad: Muestran un gran sentido de la justicia en sus relaciones humanas. Cuando son mayores suelen interesarse por aquellas

causas que provocan igualdad social. Esta característica refleja una preocupación general por los demás, así como por el hecho de que el mundo funcione mejor, de manera más humana. Existe una relación entre desarrollo cognitivo y moral. Es necesario un desarrollo intelectual alto para alcanzar los estadios más avanzados del desarrollo moral, aunque su potencial cognitivo no garantiza comportamientos morales o sociales positivos de forma automática; el apoyo educativo y una intervención favorable son condiciones necesarias. El desarrollo moral no tiene solamente un componente cognitivo, sino también componentes afectivos, motivacionales, sociales y de aprendizaje.

El que una persona aplique su competencia moral en un contexto de la vida real no sólo depende de su capacidad de razonamiento, sino también de sus necesidades personales y del propio interés en dicha situación.

La investigación sobre el desarrollo moral de niños intelectualmente dotados es escasa y además informa de resultados contradictorios entre la relación de inteligencia general y la competencia social y altruismo. No existe necesariamente una relación entre moralidad e inteligencia.

En España se sigue desde la década de los setenta un estudio longitudinal iniciado por García Yagüe, donde se comprueba que no hay una excesiva relación entre sentimientos y comportamientos altruistas. Los mismos resultados han sido obtenidos en la investigación más reciente de Pérez y Domínguez en la Comunidad de Madrid.

- **Devoción a la verdad:** Dependiendo de la edad y de elementos educativos del entorno, a menudo defienden apasionadamente lo que ellos consideran la verdad y a veces a expensas de los hechos. No controlan que la verdad, como ellos la ven, puede sorprender a las personas que les rodean y que no tienen en cuenta esta característica. Hollingworth recomendó que se enseñara a los estudiantes superdotados a no revelar la absoluta verdad y honradez cuando haya posibilidad de hacer más daño que bien.

- **Altruismo e idealismo:** El altruismo e idealismo que muestran los niños de altas habilidades con frecuencia les lleva a involucrarse en organizaciones no gubernamentales, en actividades de ocio donde puedan quemar grandes cantidades de energía. Esto es una dirección destacable socialmente cuando el equilibrio se mantiene con el crecimiento del niño y cuando estas actividades potencian metas que los padres puedan apreciar o por lo menos aceptar. A veces este altruismo, si se une con su pensamiento crítico y cuestionamiento de los comportamientos de los adultos, puede suponerles una fuente de conflictos intra e interpersonales.

- **Sentido del humor:** Los sujetos de altas habilidades con frecuencia tienen la habilidad para reconocer o apreciar la falta de coherencia o congruencia de las experiencias de cada día. El gran conocimiento que tienen les permite percibir esos casos más rápidamente que sus compañeros. El sentido del humor y el jugar con las ideas avalan la habilidad de los superdotados para interpretar el mundo de una manera menos amenazadora. El humor puede mitigar experiencias dolo-

rosas y poner de relieve debilidades con menos daño para su autoestima y la de los demás. Este sentido del humor, si es muy exagerado, puede enmascarar un profundo sentido de alienación que puede que sea motivo de preocupación.

- **Dotes dramáticas:** Como los sujetos de altas habilidades, son más capaces cognitivamente, suelen con frecuencia sufrir reacciones emocionales a un nivel más profundo que los de su edad cronológica. La habilidad para exteriorizar los sentimientos dentro de un marco dramático hace que los superdotados sean buenos para representar obras de teatro, lo que a su vez les sirve a ellos para su desarrollo psicomotor. Su sensibilidad para los matices de expresión y uso del lenguaje resulta una ventaja en esta actividad. Esta misma utilidad puede convertirse en handicap cuando el entorno les ridiculiza o cuando dramatizan sus propios conflictos. Recordamos la importancia de la audiencia imaginaria, de la que ya hemos hablado, en la adolescencia.

- **Temprana preocupación por la muerte:** La preocupación por la muerte o la mortalidad suele aparecer temprano en sus pensamientos. El responder a estas preocupaciones y el ayudarles a comprender y aceptar el proceso del ciclo vital es un papel importante para educadores y padres y es algo que debe hablarse y explicarse con madurez. El aprender a usar su fuerza cognitiva para estudiar este proceso natural, independientemente del impacto y estrés emocional que acompaña a la muerte de seres queridos, será una parte muy importante de su desarrollo emocional. Respeto y celebración de la vida deberían ser parte de este proceso. El descubrimiento de relaciones intergeneracionales a través del árbol genealógico, conociendo los acontecimientos de los antepasados, también ofrece una buena perspectiva para su sentido de identidad y para sus necesidades de vinculación con otros.

- **Perfeccionismo:** Muchos sujetos de altas habilidades muestran características de perfeccionismo, lo que puede llevarles a pérdidas de energía. Tienen poca tolerancia a los errores propios o ajenos. La atención a los niveles de exigencia del entorno social y la sobreanimación a que hagan su trabajo lo mejor posible, puede hacer que se cruce una línea que les obligue a interiorizar sus tendencias perfeccionistas. La aceptación de un error en la gente y en el mundo, así como la imperfección de nuestro propio conocimiento debe explicárseles para ayudarles a atenuar los juicios que es probable que hagan. El miedo irreal y la ansiedad que acompaña al perfeccionismo pueden impedir el crecimiento o terminar causando un sentimiento de culpabilidad que afecte al desarrollo emocional. La motivación debería dirigirse hacia lo excelente, hacia el esfuerzo, el pensamiento crítico, no al perfeccionismo. Padres y profesores deben tener esto en cuenta cuando trabajan con superdotados.

- **Altos niveles de energía:** Estos sujetos suelen mostrar mucha energía en juegos y trabajos. Esta energía se puede observar en la necesidad de realizar mucho trabajo en poco tiempo. Los altos niveles de energía que muestran en los trabajos escolares pueden interpretarse como hiperactividad por los profesores que no son sensibles a los sistemas de aprendizaje rápidos. El usar la energía con

fines productivos exige canalizarla en tareas que tengan sentido y fomenten la tenacidad en el trabajo con metas a corto y largo plazo. La motivación que resulta del logro y éxito reforzará su identidad y autoestima. El uso positivo de mucha energía es una parte fundamental en el desarrollo emocional de los superdotados, para que el aburrimiento, la frustración y la tendencia hacia salidas hostiles no se desarrollen. Sin embargo, suele animarse poco a los superdotados cognitivos a que desarrollen sus destrezas físicas. Parecemos admitir muy equivocadamente que para su desarrollo integral no necesitan su desarrollo motor y gasto de energía en actividades físicas. Nos olvidamos demasiado frecuentemente de motivarlos en su desarrollo psicomotor.

- **Fuertes relaciones y responsabilidades:** Suelen entablar relaciones fuertes con uno o dos amigos que puede que sean años mayores o bien, con la figura de un adulto. A medida que se desarrollan de manera más igualitaria, se comprometen mucho con sus trabajos. El proporcionarles ocasiones para que modelen un ego ideal, un héroe o un «modelo», puede ayudarles a ver sus fuertes relaciones y así empezar a formar intereses hacia las metas de su vida adulta. Los tutores pueden proporcionarles una visión del mundo de los adultos que les ayudará a entender el compromiso necesario para elegir su carrera vocacional.

- **Placer en la argumentación:** La combinación de intuición y pensamiento crea una propensión a discutir y un intenso deseo de ganar. Les gusta debatir, pueden discutir fácilmente puntos de vista opuestos y con frecuencia harán de abogados del diablo en las conversaciones, simplemente para oír las razones de la otra persona, las cuales es probable que utilicen más tarde en otro debate si las han juzgado interesantes. Su fuerza y rigor puede llegar a intimidar a otros tipos de personas (Silverman, 1993).

Al enseñar a los estudiantes distintas destrezas para el debate intelectual debe dárseles formación en un pensamiento crítico, que facilite el entendimiento de los sentimientos, enfoques y reacciones de otras personas hacia sus capacidades de discusión.

Para muchos estudiantes superdotados, el discutir es una forma de ejercicio mental, de puro placer y un método de aprendizaje. Al reconocer esta tendencia en los superdotados, Hollingworth les dio una formación especial sobre «polémica» para que así aprendieran a discutir con imparcialidad. Uno de los estudiantes de Hollingworth, Herber Carroll diseñó un programa de formación para los estudiantes superdotados, incluyendo cómo discutir con uno mismo.

- **Sensibilidad estética:** La comprensión de la complejidad de los sujetos de altas habilidades se suele expresar por medio de la sensibilidad estética. Las obras de arte les proporcionan satisfacciones intelectuales y emocionales. El análisis multidisciplinar necesario para interpretar obras de arte atrae a los superdotados y es una excelente oportunidad para demostrar su variado conocimiento. Las oportunidades de ampliar el proceso conceptual y creativo, a través de la música, baile, danza, artes plásticas..., son maneras adecuadas para estimular al superdotado y dirigir sus necesidades en diversas áreas.

Estas características afectivas son cruciales para entender la personalidad de los sujetos de altas habilidades. Es necesario comprender estas características de forma interrelacionada, como una estructura integrada. Aisladamente pueden verse como muy positivas, pero al interrelacionarse pueden también presentar comportamientos no bien interpretados y molestos para compañeros y adultos de su entorno y convertirse en un obstáculo para su desarrollo intra e interpersonal.

5.

*SOCIALIZACIÓN DEL ADOLESCENTE
SUPERDOTADO*

El proceso de socialización adolescente, no desemboca necesariamente en una rebelión del adolescente contra la familia, sus normas y sus valores.

Su socialización viene marcada por la que se ha dado durante su infancia en el mundo familiar y las propias experiencias de socialización que ha ido interiorizando y viviendo personalmente en los años anteriores. Las instituciones familiares son diversas y no todas están abiertas ni jerarquizadas en el mismo orden, ni en su estructura interna, ni en la relación con otras estructuras de socialización, ni valoran lo que éstas suponen de la misma forma.

La familia puede tener una *orientación individualista* en la que el núcleo familiar está orientado hacia dentro, fuertemente aislado, considerando otros entornos cercanos como ajenos y/o hostiles, o *colectivista* donde el núcleo familiar es amplio y abierto, considerando otros entornos próximos como fuente de apoyo. Ninguna de estas dos orientaciones es en principio mejor una que otra, depende de la intensidad y exclusividad con que se den. Las actitudes de la sociedad hacia la familia, la escuela y los iguales, como agentes de socialización, también son importantes y a veces distintas en épocas, años o culturas.

De la misma forma es importante para la socialización la fuerza de los medios de comunicación, especialmente el cine y la televisión con los modelos y la forma de presentar lo que es un modelo de familia o lo que es típico de la etapa adolescente. Estos mensajes y modelos presentan a veces como prototipo un adolescente rebelde y enfrentado a su contexto, que aunque no sea generalizable, puede favorecer el desarrollo de determinadas conductas, si no antisociales, sí inadecuadas.

Las amistades, los valores, lo que consideran derechos y deberes, los ídolos del momento, el acceso rápido y acrítico a los medios más sofisticados de conocimiento de todo el mundo, constituyen su patrón de relaciones sociales en oposición, muchas veces, al mundo familiar. Los modelos que le llegan del medio pueden estar alimentando los referentes de su pensamiento sobre qué es ser adolescente, pero los refuerzos o reflexiones familiares son tenidos en cuenta si el ambiente anterior ha propiciado la comunicación. Aunque pueda parecerlo lo contrario, si los padres y profesores saben tener paciencia y no se oponen frontalmente en críticas inútiles y agrias, la comunicación e intervención para favorecer la adecuada socialización del adolescente es posible, rica y divertida. Lo importante para no perder la comunicación con un adolescente es aceptarle como es, que se sienta respetado y valorado, con una comunicación en todas las direcciones, no solo de padres a hijos o de profesores a alumnos, sino también a la inversa, si se da, podemos comunicarnos, modelar e intervenir.

Los diversos elementos que el adolescente ha ido reuniendo como resultado de su experiencia y de la contemplación de los modelos ideales se irán combinando poco a poco en su mente hasta conformar una concepción original del mundo, que constituirá la expresión personal de su escala de valores. Estos valores no son evidentemente definitivos y permanentes ni van a marcar definitivamente la trayectoria de su vida. Son modelos de referencia, susceptibles de análisis y cambio.

Algunos adolescentes no logran superar los conflictos que les plantea la vida y reaccionan con la huida de toda situación problemática. Esta retirada, que inicial-

mente les libera del problema, reduce su potencial para la superación de nuevos conflictos y refuerza la misma reacción de huida inicial que puede llevarles a un aislamiento social, centrándose solo en sus intereses cognitivos. La incapacidad para resolver los conflictos también puede estar perpetuando la necesidad de mecanismos patológicos de defensa cada vez que se presenta una dificultad en su vida.

En muchos casos esta incapacidad de enfrentarse a conflictos viene dada por las características intrínsecas de los propios problemas, que son de difícil asimilación emocional para un chico de esta edad sin ayuda (enfermedades, problemas económicos, fallecimiento de un familiar, descubrimientos históricos o científicos, incoherencias, soledad, rechazo social, etc.). En otros, el alto nivel de exigencia por parte de los padres, de la escuela o de los modelos sociales puede crear también estos sentimientos de impotencia, que en algunos casos pueden llevar a huida ante los conflictos o incluso huidas físicas del núcleo familiar o estados de depresión. La depresión suele ir acompañada de estados prolongados de fatiga física, frustración emocional, no conseguir expresarse adecuadamente, decaimiento, y tristeza por razones que no siempre es posible identificar, pero a la que siempre hay que estar atentos.

Son muchos los que asumen que los superdotados tienen mayores desajustes en el plano de las relaciones sociales que el resto de los compañeros de clase. Sin embargo, hay numerosos y exhaustivos informes en que la mayoría de los alumnos superdotados tienen unas relaciones muy positivas con sus compañeros de edad (Robinson y Nobile, 1991). Los superdotados parecen más maduros que los de su misma edad en cuanto a los intereses de los juegos, aceptación social, elección de amigos, miedos y visión del mundo. Aunque esta descripción no resulta tan uniformemente positiva en el caso de los superdotados con CI extraordinariamente alto, las chicas superdotadas y los superdotados procedentes de grupos minoritarios, hay que disipar la falsa creencia de generalizar que la superdotación está asociada con una adaptación social pobre o con una falta de socialización. Oram, Cornell y Rute-miller (1995) estudiaron la supuesta relación curvilínea entre la superdotación y ajustes sociales pobres y encontraron poca relación entre estos dos constructos. Un estudio europeo encontró resultados similares concluyendo que los superdotados están tan bien adaptados social y emocionalmente como los estudiantes de habilidades medias Rost y Czeséglik, (1994).

5.1. Relaciones familiares

Consideramos la familia como un entorno de desarrollo y aprendizaje múltiple, responsable principalmente del desarrollo emocional y social de sus miembros. Las personas nos hacemos adultos en familia. Las relaciones familiares se apoyan y estructuran según diversos modelos: Humanísticos, Filosóficos, Prácticos, etc.

Existe una gran diversidad de estructuras familiares, pero todas son un escenario de redefinición de roles, como los de género, de reparto de tareas y de aprendi-

zaje de formas de negociación. Favorecen o dificultan nuestro equilibrio emocional y es el puente que nos facilita o impide la apertura o el paso a otros contextos de socialización. Las familias se diferencian también por sus objetivos (respeto, disciplina, apoyo emocional, apoyo intelectual y de formación, etc.) y por los modos de conducta y comunicación (asertivos, pasivos, agresivos, etc.).

La familia tiene también una influencia socializadora en la adolescencia; insistimos en que es el principal transmisor de los conocimientos, valores, actitudes, roles y hábitos. Lo que aprenden los hijos también depende de la personalidad de los padres, aunque solo fuese por aprendizaje imitativo, pero es que además las funciones que han desempeñado los padres marcan un troquelado importante, aunque no absoluto, en el comportamiento humano.

Estas funciones respecto a los hijos están condicionadas por diversos niveles. En el primer nivel englobamos las cuatro funciones básicas que tienen los padres respecto a sus hijos: satisfacer sus necesidades básicas, proteger, orientar y apoyarles. En el segundo nivel se incluyen los factores externos al individuo y la familia, como el vecindario, la situación laboral de los padres y las redes informales. En el tercer nivel estarían las influencias sociales más amplias, que en ocasiones ayudan a definir el contexto total.

En esta etapa de transición a la vida adulta, los padres juegan un papel muy importante, ya que los adolescentes están psicológica y sociológicamente condicionados por la familia, la comunidad y la sociedad a la que pertenecen.

Dentro de la estructura familiar, frecuentemente los hermanos proporcionan amistad y compañía y actúan como confidentes mutuos de sus experiencias, dependiendo de la edad, clima familiar, tareas y ocios compartidos. Estas relaciones también pueden crear sentimientos de celos, hostilidad, resentimiento, inseguridad o ansiedad. Los hermanos mayores actúan a la vez como modelos de personalidad y comportamiento para los hermanos menores pero también a veces como jueces y censores.

En la adolescencia su mayor potencial cognitivo le facilita el análisis de las probabilidades, descubre muchas alternativas a las indicaciones de sus padres. Quiere saber no sólo la posición de sus padres respecto a un asunto, sino el porqué, y está dispuesto a discutir las ventajas de la alternativa escogida por sus padres respecto a la escogida por él y sus amigos. Aunque él tiene dificultades para tomar sus propias decisiones, no quiere que los demás decidan por él. Le da seguridad percibir una aceptación cordial, asertividad de acuerdo con reglas, normas y valores, junto con buena voluntad para escuchar, explicar y negociar por parte de los adultos.

Los adolescentes necesitan que les vayan dotando de una autonomía gradual en sus experiencias sociales, pero no de forma brusca. La asertividad se va incrementando desde el inicio de la pubertad hasta la adolescencia media y los adolescentes que tienen buenas relaciones con sus padres las siguen manteniendo más tarde.

Los datos de encuestas recientes demuestran que la mayoría de los jóvenes valoran en primer lugar la familia, se llevan bien con sus padres y comparten sus valores esenciales y sus pautas de conducta.

Los padres ayudan a los adolescentes a mantener el equilibrio entre la necesidad que experimentan de individualidad y la de mantener sus vínculos emocionales con su pasado. Necesitan de sus padres aprobación y aceptación de sus fallos, respeto a sus opiniones, interés en las cosas que hacen y orientación. Para ello, es necesario un hogar democrático con límites y formas claras y negociadas si es posible, no autoritario, que fomente: la responsabilidad individual, la toma de decisiones, la iniciativa y la autonomía. Todo ello contribuirá a la disminución del conflicto y la mejora del clima familiar. Los adolescentes que viven en un ambiente democrático, firme y de respeto, tienen mayor confianza en sí mismos, menor ansiedad y depresión y menores posibilidades de manifestar conductas desviadas. Los adolescentes necesitan padres que puedan admirar porque adoptan los mismos principios que intentan enseñar.

Los padres democráticos que combinan expectativas firmes y explícitas con afecto y sensibilidad hacia sus necesidades, ayudan a sus hijos a madurar y convertirse en adultos independientes y seguros de sí mismos. En general, ofrecen gradualmente experiencias que aumentan la independencia de sus hijos, apoyados en la capacidad que éstos han demostrado de ser independientes, pero también demuestran abiertamente el sentido de las restricciones que establecen con ellos y los estimulan a desempeñar roles cada vez más complejos. Los padres autoritarios que exigen mucho pero dan poco apoyo a cambio, niegan a sus hijos oportunidades de adquirir competencia social y de aumentar la confianza en sí mismos. Los padres permisivamente indulgentes muestran afecto pero poco control y orientación, impiden que sus hijos aprendan el auto-control, como no ofrecen ni dirección ni normas hacen que sus hijos corran el riesgo de presentar problemas de conducta.

Las relaciones entre padres y adolescentes también están influenciadas por el nivel socioeconómico. A los padres de posición socioeconómica baja suele preocuparles principalmente el respeto, la gentileza y la obediencia. A los padres de clase media les preocupa más que sus hijos desarrollen iniciativa e independencia y dan también más importancia al logro académico y las calificaciones.

Los padres, según sus propias y personales vivencias, pueden responder tanto con satisfacción como con envidia a las oportunidades, logros y competencias crecientes de sus hijos adolescentes, dependiendo de sus propias transiciones evolutivas a la edad madura y de su propia realización personal.

El mensaje que la mayor parte de los padres dan a sus hijos está lleno de evaluaciones, juicios, críticas, recetas haz esto o lo otro, reproches y mandatos. Todos estos mensajes transmiten al joven la inaceptación de lo que es él. El lenguaje de la inaceptación aísla a los hijos. Dejan de hablar a sus padres. El lenguaje de la aceptación crea hijos abiertos seguros y con ganas de esforzarse para ser mejores.

Los padres deben lo primero analizar sus maneras habituales de comunicarse para darse cuenta hasta qué punto su lenguaje es distanciadór. Siempre existe la posibilidad de aprender nuevas formas de comunicarse con los hijos, pero dándoles tiempo, si ha habido siempre comportamientos y comunicación en un tono directi-

vo necesitan comprender que no hay trampa en la nueva forma de comunicarse y comportarse, los cambios de actitudes no son rápidos, necesitan tiempo.

La sensibilidad emocional y la intensidad de las emociones son continuamente citadas como algo que distingue o destaca a la mayoría de los dotados y en especial a los altamente dotados. Estos rasgos muestran su potencialidad pero también su vulnerabilidad. Ellos se ven o hacemos que se vean diferentes y se preguntan: ¿Qué es lo que falla en mí? Ven claramente que hay distinciones o discrepancias entre sus sentimientos y los de los otros, de hecho algunos niños intelectualmente precoces figuran actualmente en la lista o catálogo de los desórdenes mentales hasta encontrar una etiqueta que se les pueda aplicar (Tolan, 1987). Son demasiado jóvenes para ver que la falta de adecuación no es evidencia que muestren un desorden mental. Es probable que la sensibilidad ante las emociones les ocasiona una gama y unos rápidos procesos de evaluación que son más fuertes que en la media de población.

De hecho, muchos adultos dotados no son libres de esta falacia y sienten el poder de la presión por ser «normales». Una de las facultades básicas del ser humano es la capacidad para hacer comparaciones y evaluaciones en el campo de lo personal, esto significa autoevaluación y responsabilidad para autoevaluarse. Pero este proceso debemos considerarlo como un paso nuevo y muy significativo en el sentido de compararnos en el presente con lo que podemos llegar a ser, dependiendo de nuestro potencial, posibilidades, ideas de nosotros mismos, etc.

Se dan situaciones de celos y de competitividad en las familias, haya o no hermanos superdotados (Cornell, 1984, Grenier, 1985). Sin embargo, Kaufmann y Sexton (1983) afirman que sólo el 20 por ciento de los hermanos de superdotados tenían reacciones negativas y Colangelo y Brower (1987) señalan que el problema desaparecía en los cinco primeros años después de la identificación. En los casos en donde haya un incremento de fricciones, el superdotado es normalmente el que se lleva la mejor parte. Sin embargo, una variable que no se ha investigado de manera sistemática es el efecto que se produce en un individuo cuando es percibido como una persona no superdotada y tiene la misma brillantez que su hermano superdotado.

Para Silvermann (1988, 1997), cuando alguien en una familia es superdotado, los demás no andan muy lejos de él. Al revisar las puntuaciones C.I. de 148 grupos de hermanos, encontró que casi el 36 por ciento obtuvieron 5 puntos de diferencia, el 61 por ciento 10 puntos y el 73 por ciento 13 puntos de diferencia. Las discrepancias mayores de 13 puntos en el C.I. se dieron cuando alguno de los hermanos tenía algún trastorno de aprendizaje o un historial de enfermedades crónicas del oído, o bien porque había una considerable diferencia de edad entre los hermanos y el tiempo de las pruebas. El considerado no superdotado, es para Silverman, probablemente un superdotado que no puntuó tan alto en los test como su hermano superdotado, debido a los trastornos anteriormente mencionados u otros factores, o que no logra participar y ser aceptado en el programa para superdotados. Los factores que pueden alterar su actuación tienen que ver con la percepción de que él no es tan brillante como su hermano, y de los celos y la

competitividad entre ellos. Los celos desaparecen en gran medida cuando el llamado no superdotado está identificado correctamente.

Muchos autores han descubierto que el entorno del hogar es el factor más potente en el desarrollo de los superdotados, la creatividad y el talento (Bloom, 1985; Kulieke, Olszewski-Kubilius, 1989; Tannenbaum, 1992). Sin embargo, muchos padres se muestran muy confundidos en cuanto al tipo y cantidad de estímulo que han de darles. Algunos incluso se avergüenzan del adelanto de sus hijos (Roedell, 1989) o hablan con ansiedad de algunas de las excelencias intelectuales. El miedo a que como padres se les considere «molestos o presuntuosos» les dificulta a veces de ejercer su papel correctamente y con naturalidad.

También se produce un aumento de tensiones cuando la familia se centra sólo en los logros o cuando se hacen comparaciones entre los demás hijos (Delisle, 1992). Sloane (1985) destacó en sus estudios que los padres que dedicaban su vida a los campeonatos de tenis, los conciertos de piano o campeonatos de natación del superdotado experimentaban accesos o arrebatos de culpa por el descuido de los otros hijos. Del mismo modo también se dan tensiones cuando los padres sostienen diferentes opiniones sobre lo que es tener un superdotado. En un estudio se revela que las madres creen en la designación que hace el colegio de «superdotado», mientras que los padres son más escépticos (Cornell, 1984). Los padres tienden a percibir la situación como un éxito, mientras que las madres lo perciben en términos de diferencias de desarrollo evolutivo de los niños (Silvermann, 1986). Estos puntos de vista tan discrepantes se deben atender y normalmente se resuelve el conflicto.

También hay que estar atentos a las respuestas de estrés, preocupación y ansiedad de los padres ante las demandas de sus hijos superdotados. Una de las preguntas más frecuentes en padres preocupados es: ¿Hasta qué punto debemos sacrificarlos para atender todas sus demandas?

Respecto a la relación de los padres con el centro escolar, un mayor conocimiento de las necesidades educativas especiales de los superdotados puede ayudar a seleccionar procedimientos de intervención más adecuados, así como ayudar a los profesores a que adapten sus métodos a las necesidades de éste. Si el alumno está descontento, los padres temerosos y el profesor es reactivo a los intentos de los padres por mejorar la situación, el orientador del colegio tendrá que intervenir. (Casanova, 1991).

El asesoramiento de un profesional puede acabar con los mitos y los malentendidos y proporcionar a los padres que lo necesitan algunas técnicas básicas para la educación de sus hijos (como por ejemplo, saber recordar quién es el máximo responsable, la presentación de objetivos en la pareja de mutuo acuerdo, evitar las comparaciones entre los adolescentes...), pero aun así es muy probable que haya tensiones en las familias con superdotados o al menos la superdotación no garantiza por sí sola que no las haya. Las características típicas de los superdotados, intensidad, perfeccionismo, sensibilidad, no se limitan exclusivamente a un miembro de la familia, todos lo comparten de algún modo, es el escenario perfecto para un drama. Meckstroth (1991) lo llamaba «crisis elevada al cubo». Los efectos de las

situaciones de la vida cotidiana, los sentimientos y las ideas se magnifican en la familia con miembros superdotados. Es como si se tratase de una progresión geométrica, progresión de intensidad con cada miembro de la familia implicado. Es aconsejable ayudar a la familia a aceptar que los sentimientos fuertes son saludables.

Los estilos de educación parecen ser menos importantes que el acuerdo y la consistencia entre los padres sobre el tipo de educación. Rivalidades entre padres, uno de ellos con una expectativa demasiado y el otro sobreprotectora, son la principal fuente de problemas (Rimm, 1990 a).

5.1.1. Principales preocupaciones como padres de superdotados

Las preocupaciones más frecuentes que hemos encontrado en nuestros estudios pueden verse en Domínguez y Pérez (1998), Pérez, Domínguez y Díaz (1998), Domínguez, Pérez y López (1999) y Pérez, Domínguez, López y Alfaro (2000). Podemos resumirlas en ser útiles en la educación de sus hijos y hacerlo bien, así como la atención a sus propias necesidades, su propia dinámica individual, sus dificultades relacionadas con el estrés por estar a la altura de las demandas casi constantes, sus percepciones y sus propios conflictos, la rivalidad entre hermanos, la depresión e inseguridades personales internas o en las relaciones con el centro escolar de sus hijos o con amigos y familiares a los que, en torno a un 35%, ocultan las altas habilidades de sus hijos.

Silverman afirma que durante su trayectoria en los últimos treinta años, asesorando a los padres de superdotados, ha descubierto unas doce únicas preocupaciones que provocan en los padres la búsqueda de servicios psicológicos:

- La observación de que el desarrollo de su hijo es diferente a los otros.
- La obtención de asesoramiento sobre las fuerzas y las debilidades del niño.
- La determinación de unos métodos apropiados para la estimulación en el hogar.
- La decisión de un marco escolar adecuado.
- La necesidad de ayuda con el personal del colegio.
- El acierto en la información sobre los recursos disponibles (por ejemplo, programas de enriquecimiento).
- El tratamiento del fracaso y la falta de motivación.
- El tratamiento de la sensibilidad del niño, el perfeccionismo, la introversión y la depresión.
- La ayuda al niño para que desarrolle mejor sus relaciones con los compañeros.
- El aumento de la tensión de las familias como resultado de las necesidades especiales de sus hijos.
- Ayudar al niño a que pase de una situación de dependencia a otra de independencia y auto disciplina.
- Comprensión de la propia situación de superdotado.

Otros autores citan otras preocupaciones y necesidades de apoyo. Sebring (1983) sugería que se podían evitar los conflictos si los padres comprenden que

son pensadores independientes y que realmente analizan y se comportan como ellos creen que los otros esperan que discutan cuando están en una confrontación o debate. Cornell (1984) y antes Dirks (en 1979) detectan un incremento de conflictos en las familias cuando a un niño se le identifica como superdotado. Para Colangelo y Dettmann (1983), las dos preocupaciones más frecuentes que se dan son la confusión sobre el papel del niño en la familia y las expectativas conflictivas del niño por parte de los padres.

Para Meckstroth (1991) y Munger (1990), son cuestiones como la autoridad, y en ocasiones la falta de argumentación, de acuerdo con sus capacidades de superdotados, las principales causas de preocupación para los padres; para otros padres son las preguntas insistentes de sus hijos las que les producen ansiedad, aunque sepan que reflejan su grado de independencia y la necesidad de entender todo, Strom, Jhonson (1992).

5.2. El grupo de iguales

El grupo de iguales y la socialización que con ellos se consigue es muy importante a lo largo de todo el desarrollo, cada edad supone una integración y socialización diferente con los iguales.

En la adolescencia, el grupo de iguales tanto dentro como fuera del colegio adquiere vital importancia. Buscan, en los amigos, el apoyo emocional, la diversión, el estatus, el crecimiento personal y social, que antes proporcionaba la familia, pero sobre todo buscan la intimidad e identidad personal. Para la persona altamente dotada, la adolescencia es un periodo psicológico importante, ya que tiene la posibilidad de distinguir entre los iguales en cuanto a edad y los iguales en cuanto a capacidad. Normalmente prefieren compañeros iguales en capacidad, aunque sean mayores que ellos, para las actividades de fuera del colegio. Pero la amistad de los adolescentes superdotados con sus compañeros de edad en general no se dificulta por sus diferencias, ya que existen muchas otras variables que ejercen de vínculo entre ellos. Incluso las circunstancias excepcionales del superdotado pueden intensificar sus amistades, poniendo a disposición de sus compañeros de edad sus capacidades intelectuales y creativas, su sentido del humor, etc.

El grupo de iguales adquiere una perspectiva diferente en la adolescencia; este es utilizado como una fuente de apoyo para su identidad y de escape para lograr su autonomía y las tareas del desarrollo. Primero, ayuda al individuo a separarse del mundo infantil que gira entorno a la familia y suministra un lazo con los otros que son iguales a él. Cuando el adolescente se siente perdido, tener un grupo con el cual identificarse constituye una fuente de seguridad.

Una de las principales metas del adolescente es ser aceptado por los miembros de un grupo y por eso son especialmente sensibles a las críticas negativas de los demás. Para esta aceptación por los demás son muy importantes ciertas cualidades personales, cada grupo puede requerir las suyas propias, pero en

general suelen ser la capacidad para entablar conversación y para mostrar empatía, el vestir de determinada forma, tener ciertos hobbies o destrezas, etc. Según va madurando el adolescente, en la amistad se empiezan a valorar más los aspectos personales y menos las características físicas. Un modo de lograr la aceptación de los demás es exhibir las cualidades personales que otros admiran. En ocasiones, los grupos de iguales se forman para manifestar, ante la autoridad familiar, una forma de rebelión.

El grupo influye en la definición de los valores. Cada grupo tiene habitualmente un conjunto particular de valores. El adolescente muchas veces se integra en los grupos teniendo presentes los referentes familiares, bien para acercarse o para alejarse de ellos, según hayan sido sus vivencias en el núcleo familiar durante la infancia. Al final, tendrán que definir su código personal de valores.

Los adolescentes en nuestra sociedad constituyen una verdadera subcultura. Los medios de comunicación han extendido la información sobre determinados rasgos de la cultura juvenil y han favorecido su desarrollo.

Es una característica diferencial de esta etapa en los últimos treinta años. Los viajes, el cine, los diversos los medios de comunicación y, en los últimos años, Internet han promovido estilos adolescentes y subestilos generacionales dentro de la adolescencia, la conocida como «*generación x*» ya diferente de la llamada «*generación punto com*», en la medida en que conforman una cultura separada dentro de nuestra sociedad y cada vez más diferenciada dentro de los mismos grupos de edad, incluso en lo referente al humor, tipos de ocio, de lenguaje y por la facilidad de acceso y dominio de las nuevas tecnologías. Dentro de cada subcultura, los adolescentes se aceptan unos a otros porque están unidos contra el mundo adulto o incluso contra otros grupos de subculturas diferentes o, al menos, con intereses y medios de comunicación diferentes. Como ellos no pueden disfrutar de la participación completa en la sociedad adulta, «su cultura» es una manera de lograr un estatus comparable o al menos propio.

Las reglas que gobiernan a los individuos y su clasificación por el grupo son tan rígidas o a veces más en la cultura juvenil que en la cultura de la sociedad adulta. La conformidad con las reglas es premiada con la participación continuada en el grupo. La aceptación por el grupo es una forma de popularidad. Como la popularidad o aceptación del grupo es muy valorada por los adolescentes, es natural que se plieguen para lograrla. Además, los adolescentes saben que la manera de conseguir gustar a los demás es ser como ellos, por eso es importante haber trabajado desde la infancia la seguridad, la propia autoestima y el compromiso con los valores. Las opiniones de los iguales llegan a ser normas. Para el adolescente, la relación popularidad-conformidad es un círculo vicioso. Es difícil lograr la popularidad sin la conformidad. El adolescente que se aleja del grupo de iguales a causa de la ansiedad o el deseo de actuar independientemente, corre el riesgo de verse excluido del grupo. Si hay exclusión, ello conducirá a un mayor descontento con los iguales y, consiguientemente, aumentarán los sentimientos de malestar y los problemas de desarrollo.

Esta es la tendencia, pero no todos responderán de la misma manera al reto, otra vez estamos ante la continuidad del desarrollo a lo largo del ciclo vital, aunque las etapas evolutivas propicien unos cambios y características.

Algunos adolescentes superdotados no se asocian con iguales porque sus intereses son diversos y han elegido su propio camino. Unos probablemente padezcan un déficit de socialización, otros lo harán a costa de sacrificar su necesidad de comunicación, pero también los hay que pueden llegar a vivir una experiencia adolescente más fácil como consecuencia de haber estado menos tiempo a merced de sus iguales y con sensaciones de libertad, independencia y autocontrol.

Además del grupo pequeño, los adolescentes suelen tener uno o varios amigos íntimos, con los que se identifican plenamente. La amistad es otro factor muy importante en la socialización del adolescente; es importante para su emancipación la afirmación de su identidad y el establecimiento de relaciones con el otro sexo. A nadie como a sus amigos puede contar el adolescente sus dudas y vacilaciones, sus penas y lamentos, la incompreensión de los adultos, sus experiencias, conquistas y descubrimientos. Se encuentra a gusto con los amigos, no siente pasar el tiempo. En ellos espera encontrar apoyo seguro y una valoración personal sin condiciones adultas ni bromas o exclusiones de los iguales. Los amigos se van a convertir para el adolescente en una fuente segura de normas, creencias y valores frente al mundo no adolescente o extraño.

Pero aunque los amigos y/o el grupo de iguales puede proporcionarles todo esto, ningún adolescente, sea o no superdotado, tiene la seguridad de poder encontrarlos.

Estas amistades íntimas suelen ser exclusivas y hasta celosas y en las que no faltan tormentas, rupturas y reconciliaciones. La experiencia de este tipo de amistad suele ser, a veces, tan agradable como dolorosa. En la medida en que dure esta fuerte identificación habrá siempre el peligro de nuevos desengaños, dada la dificultad de conocer y valorar con objetividad al otro.

Los padres de hijos superdotados se preocupan a veces más de las relaciones sociales y de las amistades de sus hijos que de sus logros académicos. Observando los modelos de amistad que rigen nos damos cuenta de que los superdotados, igual que otros grupos, buscan amigos con habilidades e intereses similares y que la edad y el género son factores de menor importancia, ya que la principal prioridad es la de encontrar un amigo. Para Gross (1989) el factor más importante para esta relación es el de la edad mental, los verdaderos amigos serán los de igual inteligencia.

La asociación de superdotados con superdotados les ayuda al ajuste al mundo real; de hecho, su capacidad para relacionarse con grupos heterogéneos aumenta cuando se encuentran con personas similares. Higham y Buescher (1987) estudiaron el efecto acumulativo de las experiencias sociales positivas de los adolescentes en los programas de agrupamiento en verano, con su experiencia normal durante el curso. Se sintieron mejor y más aceptados. Una vez que conocieron a verdaderos amigos que les apreciaban, se rieron de sus bromas y disfrutaron de su compañía, la confianza en sí mismos aumenta para otras situaciones cotidianas. Piden menos de sus compañeros, porque saben que alguien, en algún lugar o

grupo, les acepta como son. Cuando surgen problemas, la solución es localizar a otros compañeros superdotados. En algunos casos pueden ser necesarios los programas de agrupamiento para los superdotados, que tienen un efecto muy beneficioso para sus relaciones sociales (Olszewski-Kubilius, 1989; Feldhusen, Saylor, Nielsen y Kolloff, 1990).

Es más fácil aprender a querer a los otros cuando se quieren a sí mismos. Las relaciones con iguales, por sus centros de interés, son necesarias, pero a veces no las únicas; en su amistad con adolescentes mayores que ya han superado esta etapa, su socialización puede estar satisfecha. Esto puede ser cierto, pero a veces no es suficiente, si tenemos en cuenta que no comparten con ellos cultura generacional de experiencias vividas, contextos y modas cercanas a cada edad cronológica, que para algunos superdotados adolescentes tienen su valor. El desarrollo social incluye también la diversidad de intereses, capacidades, compartir y rivalizar y características generacionales.

Como el proceso de socialización normalmente implica una serie de etapas, es a estas a las que debemos prestar atención, sobre si se están dando o no, sea con amigos de altas habilidades o con otros, etapas de autoconcienciación y autoaceptación, encuentro con iguales, sentirse comprendidos y aceptados por los otros, reconocimiento de las diferencias propias y de las de los demás, desarrollo del entendimiento y comunicación con aceptación, empatía, alegría y aprecio.

6.

*ORIENTACIÓN VOCACIONAL
Y DESARROLLO PROFESIONAL
DE LOS ADOLESCENTES
SUPERDOTADOS*

Es evidente que, dada la edad de nuestro alumnos, el tema de las preferencias académicas y la orientación vocacional debería ocupar un lugar destacado, no obstante hay numerosos estudios que demuestran que este ha sido uno de los apartados menos estudiados e investigados por los especialistas.

Pérez (1995) hace una amplia revisión de esta temática y cita el estudio realizado por Sanborn (1979) en el Laboratorio de Investigación y Orientación de la Universidad de Wisconsin (EEUU), a lo largo de veinte años, que hizo patente, entre otros datos, que la orientación profesional del superdotado era prácticamente inexistente.

Otro trabajo realizado por Gordon (1978) con cien alumnos superdotados de Enseñanza Secundaria del proyecto TALENT reveló que la omisión más relevante en el seguimiento efectuado a estos alumnos fue la de la orientación profesional; ésta no existió o no fue adecuadamente realizada.

Un estudio de evaluación de un programa de formación profesional para adolescentes superdotados realizado por Colson (1980) señaló que la orientación profesional es, como mucho, incompleta, y ninguno de los alumnos de este programa consideró que el servicio de orientación del centro les preparaba para la elección de futuras carreras.

Revisiones sobre investigaciones más recientes, como las de Silverman (1993) y Zorman (1993), corroboran el hecho de que la orientación vocacional de los alumnos brillantes y bien dotados es todavía un tema tangencial en programas de investigación e intervención sobre el talento superior.

Nuestro país no es una excepción y encontramos únicamente trabajos aislados como el de Gordillo (1993) y el ya citado de Pérez (1995) dedicados a la orientación de este tipo de alumnos.

En resumen, al introducirnos en la temática de la orientación vocacional de los alumnos superdotados, además de las dificultades inherentes a la situación de excepcionalidad, nos encontramos con el hecho de la dispersión de la investigación y de la falta de homogeneidad de los diseños de intervención sobre el tema.

6.1. Problemática en la elección profesional

Para los alumnos brillantes y superdotados el problema del conocimiento y la selección profesional está complicado por varios aspectos: a) la inexistencia de programas específicos, b) las expectativas, de las que hablaremos más adelante, c) el estereotipo de que los alumnos brillantes pueden elegir por sí mismos y d) las «moratorias» que la sociedad impone en la actualidad a los adolescentes y a los jóvenes.

Existe prácticamente unanimidad entre los autores que han trabajado sobre la orientación vocacional de los superdotados (Zaffrann y Colangelo, 1979; Sanborn 1979; Delisle, 1985; Khatena 1982, Perrone y otros 1979; Gray 1988; Culbertson, 1985; Davis y Rimm, 1989; Gordillo, 1993) en señalar que los problemas comunes

que suelen afectar, a la hora de efectuar una elección profesional, a este tipo de alumnos, girarían en torno a la temática de: la multipotencialidad, las expectativas y el retraso en la decisión.

- *Multipotencialidad*

Este fenómeno fue descrito por Zaffrann y Colangelo (1979) con la acertada pero poco traducible expresión de «*embarrassment of riches*». Si bien es cierto que algunos alumnos superdotados y especialmente los talentos tienen habilidades e intereses concentrados en una sola área, la mayoría posee capacidades en numerosas áreas del conocimiento; en estos casos es extremadamente difícil para estos alumnos hacer una o dos elecciones entre tantas posibilidades.

French (1959) cita el caso, bastante común, de un estudiante que sacó medias por encima del percentil setenta en cuatro áreas del Inventario de Intereses Profesionales de Kuder, y el de otro alumno que obtuvo, en el Test de Aptitudes Diferenciales para estudios Superiores, por encima del percentil noventa, en ocho carreras. Sanborn (1979) y Delisle (1985) citan una frase atribuida a un estudiante superdotado como representativa del problema. «*Nada es tan simple para mí como poder hacer un trabajo perfecto sin esfuerzo, nada es tan difícil como para que no pueda hacerlo. Esta es la razón por la que encuentro tanta dificultad en decidir mi trabajo futuro*».

Aunque como ya comentábamos, no todos los jóvenes superdotados comparan este problema de la «multipotencialidad», es el problema más común en la elección profesional. Khatena (1982) describió las complicaciones que surgían cuando el superdotado tenía que elegir una carrera entre muchas alternativas. Sanborn y otros (1971) constataron la existencia de intereses y aptitudes múltiples entre alumnos de capacidad superior en sus estudios ya citados en el Laboratorio de Investigación y Orientación de la U. de Wisconsin. Perrone y otros (1979), por citar algunos ejemplos de distintos estudios, observaron que en estudiantes multipotenciales el choque entre intereses y ambiciones era un conflicto de necesidades y motivaciones internas y externas.

El papel de orientador en estos casos pasaría en primer lugar por reconocer la multipotencialidad como «un beneficio con algunos inconvenientes»; esto ayudaría a entender la complejidad de las elecciones profesionales con las que se enfrenta el superdotado. Otro aspecto importante sería el orientar hacia carreras de áreas poco restringidas. Frecuentemente estos alumnos buscan carreras de intereses específicos e inmediatos. Es preferible aconsejar carreras que ofrezcan especialidades y alternativas múltiples donde estos alumnos puedan desarrollar su potencial de una forma amplia.

- *Las expectativas*

El problema de las expectativas es mucho más difuso y se puede analizar o subdividir en muy distintas facetas. Quizás las primeras expectativas que van a influen-

ciar o a condicionar la elección profesional de un sujeto con talento son las «*expectativas de los otros*», padres, profesores, etc.

Siguiendo la afirmación de Berkley «*esse est percipi*» (ser es ser percibido), los jóvenes superdotados serán, en buena medida aquello que su entorno, a modo de espejo, les «diga» de ellos mismos. No obstante, esas aspiraciones del entorno pueden ser desmedidas por exceso o por defecto, y son fuente de conflictos, presiones y dilemas. Este problema se agudiza porque habitualmente no tienen ningún adulto que les pueda servir como modelo y que les asegure la orientación hacia una profesión adecuada. Algunos educadores (padres, profesores, orientadores) esperan grandes cosas de los sujetos con talento, se les «exige» un brillante expediente académico, obtención de premios y elección de una profesión liberal de alto status, alto rendimiento profesional, etc. Estos educadores parecen olvidar que el superdotado puede preferir hacer su vida de una forma muy distinta y este tipo de expectativas cerradas y unidireccionales son frecuentemente una fuente de conflictos, como ya decíamos. Los talentos creativos necesitan una atención especial, ya que, por lo general, no se tienen en cuenta sus realizaciones brillantes, se orienta al alumno a profesiones intelectuales y se le obliga a no considerar profesiones con «poco futuro» como escritor, músico, bailarín, etc.

Otro tipo de expectativas son las de aquellos padres que ignoran la capacidad de sus hijos, bien porque esperan que continúen una determinada tradición familiar laboral, o bien, en el caso de status socio-económico bajo, porque se les niega cualquier tipo de apoyo para estudios superiores. En estos casos en que el status condiciona la elección de carrera es especialmente importante que el orientador ayude a crear y mantener niveles diferentes de aspiración al nivel habitual de vida, y dar lo más tempranamente posible la mayor información sobre estudios y carreras.

Paralelamente a las «expectativas de los otros», el estudiante superdotado forma y condiciona «*sus propias expectativas*». La mayoría de estos alumnos ven la elección de su carrera y de su futuro profesional con toda la significación que tendrá para su identidad y futuro. No obstante, la posesión de multipotencialidad les hace muchas veces desarrollar el temor de decepcionar a los demás; cualquiera que sea la carrera que elijan, siempre habrá un «podrías haber hecho más». Esto puede llevarles a dudar de su talento y crearles una autoimagen debilitada.

Un aspecto que implica «las propias expectativas y las de los demás» es la inversión personal, temporal y económica en estudios superiores. El llegar a obtener un Doctorado o una alta especialización en cualquier área supone una media entre 8 y 10 años de estudios después de la educación secundaria; aunque un superdotado pueda llegar a hacerlo en un período algo menor de tiempo, el esfuerzo personal, incluso el posponer el matrimonio y la familia, y el esfuerzo económico son inevitables. No todos los sujetos con talento tienen necesariamente la madurez para conseguir estos logros. En cualquier caso, todo esto afecta a la apreciación del sujeto de su autovalía presente y futura.

Una problemática que surge en la orientación personal y vocacional del superdotado, directamente relacionada con las expectativas, es el «*conformismo*». Desde

una edad temprana muchos niños superdotados aprenden a conformarse ante las aburridas exposiciones escolares que ellos sobradamente conocen, a adaptarse a juegos que para ellos no significan ningún «reto ni diversión», para ser aceptados por su grupo de iguales, y a tolerar el aburrimiento de las normas consensuadas por su grupo. Todo esto da como resultado muchas veces que el superdotado se avergüence de sus dotes, por lo cual las disfraza o las minimiza.

Estos alumnos son los más dados a elegir una carrera para satisfacer los deseos de los otros, renunciando a su propio sistema de intereses, y también a seleccionar un futuro profesional rápido y excesivamente concreto que al final les estanca en la rutina y les ahoga intelectual y emocionalmente. El apoyo en los aspectos negativos ya descritos será la clave que permitirá al orientador mejorar el futuro personal y profesional de los «superdotados conformistas».

• *El «retraso» en la decisión*

Aunque la alta capacidad intelectual facilita la toma de decisiones, las decisiones vocacionales en estos alumnos parece que tienden a ser más tardías que en otros chicos. Emmett y Miror (1993) hicieron un estudio a través de entrevistas con 16 hombres y 14 mujeres ya graduados que habían asistido en el instituto a un programa para niños superdotados. En estos estudiantes se encontraron 180 decisiones relacionadas con la profesión futura, hechas entre los 14 y los 22 años.

Los investigadores estudiaron sus decisiones usando el análisis de «cluster» y encontraron cuatro grupos de ideas que les llevaron a la toma de sus decisiones vocacionales:

El primer «cluster» agrupa a los ítems relacionados con ideas de las propias *expectativas*, las expectativas de los otros, el sentido de responsabilidad, etc. El segundo grupo lo denominó *perfeccionista*, y se refería a los deseos de conseguir las máximas oportunidades. El tercero fue más *personalista* e incluía el mantenimiento de la autonomía personal y ser honesto con uno mismo. El cuarto grupo se centró más en temas de *inteligencia superior*, queriendo retos, variedad y amplitud de aprendizajes. Y el quinto se centró en las *dificultades al tomar decisiones* debido al múltiple potencial.

Emmett y Minor concluyen que la sensibilidad a las expectativas de los otros y las tendencias perfeccionistas son consideraciones dominantes en los planes académicos de los alumnos superdotados, y resumieron que el principal problema en las decisiones profesionales que tienen estos adolescentes es que quieren retrasar la decisión el mayor tiempo posible, frecuentemente por cambio en su mentalidad, en otras ocasiones por el sentimiento de no saber suficiente en un campo determinado, una mayor capacidad implica adquirir mayor información profesional que los demás jóvenes de su de edad, con lo que suelen aparecer altas expectativas profesionales y tendencias perfeccionistas. Es importante que los alumnos superdotados aprendan las consecuencias económicas de sus decisiones profesionales y entiendan que les puede cegar el idealismo en la toma de decisiones. Estos autores recomien-

dan, para ayudar a los alumnos superdotados desde el punto de vista de la toma de decisiones profesionales, que el apoyo se haga en el desarrollo del proceso en vez de en el momento de la elección, siguiendo modelos de autoayuda de los que después veremos un ejemplo.

6.2. Evolución y características de los intereses profesionales

Una interesante teoría sobre las aspiraciones profesionales de los superdotados es la de Gottfredson (1981). Basa su teoría en los escritos de Van Den Daele (1968) que describe los descubrimientos cognitivos y la formación de los ideales personales de los niños, agrupando los diez niveles de los que habla este autor, en cinco estadios.

Una comparación de los estadios de Van Den Daele y Gottfredson

Niveles del desarrollo cognitivo de Van Den Daele	Estadios de aspiración profesional de Gottfredson
<ol style="list-style-type: none"> 1. Yo distinto de los otros 2. Dicotomía entre pensamiento y organización. (Agradar a los otros). 3. Distinción entre antes y después. (Evitar el conflicto). 4. Generalización de características comunes. (Hombre o mujer). 5. Orientación a las expectativas de cada sexo. (Uno del grupo). 6. Percibir los sentimientos de los otros, intenciones. (Conformismo social). 7. Orientación a la interiorización de principios. (Valores, agentes sociales). 8. El estilo propio se valora más alto (Orientación a la meta personal, agente independiente). 9. Integración a la diversidad aparente (Esforzarse por el bien social). 10. Actualización propia. (Esforzarse por el bien trascendente). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Orientación al tamaño y al poder (3 a 5 años). 2. Orientación a los roles sociales (6 a 8 años). 3. Orientación a la valoración social (9 a 13 años). 4. Orientación al Yo único e interno (Comienza alrededor de los 14 años). 5. Una visión integrada del mundo (Final de la adolescencia, juventud).

Descripción de los estadios:

1. Orientación al tamaño y el poder (años 3 a 5): El niño tiene una idea de lo que significa ser un adulto. Las aspiraciones profesionales en este estadio están envueltas en fantasía y en la inmediata gratificación, con poca consideración de futuro.

2. Orientación a los roles sociales (años 6 a 8). El autoconcepto en el género se consolida, a través de este estadio de desarrollo, en las preferencias ocupacionales que son reflejo y están involucradas con lo que es propio de cada sexo. Gottfredson sugiere que el desarrollo de los patrones de comportamiento, en relación con los patrones sociales, se igualan con el desarrollo cognitivo.

3. Orientación a la valoración social (años 9 a 13): Durante este periodo la clase social y la habilidad comienzan a ser determinantes en el comportamiento y las expectativas. Hay diferencias en el prestigio que se reconoce a algunos trabajos, y en las diferencias en el comportamiento y la actitud, debidas a la clase social, la inteligencia comienza a ser más aparente. Este estudio confirma que la mayoría de los estudiantes capaces aspiraban a trabajos de alto nivel y, dentro de todos los grupos de habilidad, los jóvenes de clases sociales altas tienen mayores aspiraciones. La combinación entre la inteligencia más alta y la clase social más alta desarrolla las aspiraciones en un amplio rango de ocupaciones, que se ven como más accesibles.

4. Orientación al Yo único e interno (comienza alrededor de los 14 años): Esta edad apunta frecuentemente al comienzo de una crisis de identidad adolescente a la vez que aparecen determinadas peculiaridades en el desarrollo profesional. Las ocupaciones que se perciben como inapropiadas para un sexo se desechan primero, seguidas por las ocupaciones que están fuera de una clase social y de un rango de bienestar alto. La cantidad de esfuerzo requerido para lograr diferentes niveles profesionales, dentro de diferentes campos profesionales, se valora, sin desechar aquellas que requieren menos esfuerzo.

5. Una visión integrada del mundo. Esta se evidencia a través de una consideración reflexiva de la situación humana (comienza en la última adolescencia y en la madurez). Probablemente este quinto estadio se refleja mejor en las segundas series de las decisiones profesionales que siguen a la consecución de una carrera universitaria y a la continuación posible del trabajo durante unos años.

Dos ideas importantes ofrece la teoría de Gottfredson; una es, coincidiendo con Van Den Daele, que la inteligencia determina en gran parte el índice en el cual los niños y adolescentes se mueven a través de estos estadios, los alumnos dotados probablemente hacen planes profesionales y toma de decisiones partiendo de las características del estadio cognitivo en que se encuentran. La otra idea es la suposición de que los individuos buscan trabajos compatibles con la imagen que tienen de ellos mismos. Gottfredson coincide con Van Den Daele en que la clase social, inteligencia y género son importantes determinantes del autoconcepto y las aspiraciones profesionales. Los compromisos y las decisiones profesionales giran alrededor de las expectativas, las cuales son producto de la clase social y la accesibilidad al trabajo, que depende, a su vez, de tener aptitud y oportunidad de conocer las demandas sociales y la autodefinición relativa a los roles sociales.

Mientras Gottfredson proporciona una explicación de cómo las aspiraciones profesionales evolucionan, Holland (1973, 1977) propone un modelo que explica las direcciones profesionales a que los individuos dotados aspiran.

Holland (1973) desarrolló su modelo para analizar las respuestas de los finalistas a premios nacionales, de los cuales se pueden obtener modelos que podrían ser relevantes para entender qué persiguen, en sus planes profesionales, los adolescentes dotados.

La Teoría de Holland está basada en la suposición de que muchas personas puedan ser clasificadas dentro de uno de los seis tipos de personalidad que se corresponde con los tipos de contexto profesional. La gente asume la búsqueda de un contexto compatible que les permita ejercer sus habilidades y destrezas y expresar sus aptitudes y valores (Holland 1977).

Los seis tipos de personalidad propuestos son:

1. Investigador (I): Este tipo prefiere actividades en las cuales pueda observar y comunicarse usando símbolos, y ser creativo. El fenómeno de investigación puede ser físico, biológico o sociocultural.
2. Artístico (A): La persona artística prefiere la libertad para manipular uno o más de los diferentes modos de expresión humana para crear formas artísticas.
3. Social (S): Este tipo de personalidad prefiere formación, apoyo y enseñar a otros mientras que evita actividades explícitas y sistemáticas.
4. Empresarios (E): La persona empresaria prefiere manipular a otros para conseguir sus propias metas o las metas de la organización, mientras que evita los procedimientos explícitos y sistemáticos.
5. Convencional (C): El tipo convencional prefiere la manipulación de los datos ordenados y explícitos y tiene poca tolerancia a la ambigüedad y a la no sistematización.
6. Realista (R): Este tipo prefiere la manipulación de herramientas, máquinas y animales de forma explícita y ordenada, y tiene también una baja tolerancia para la ambigüedad.

Las dos teorías que hemos analizado intentan explicar: la primera cómo se desarrollan los intereses profesionales, y la segunda el porqué de las elecciones vocacionales,

6.3. Sistemas de ayuda para la elección y el desarrollo profesional

Dadas las características de estos jóvenes y siguiendo las propuestas de Emmett y Miror (1993) sobre los sistemas de autoayuda, hay algunos programas de Orientación Vocacional que, aunque no han sido diseñados especialmente para superdotados, tienen una aplicación óptima y muy buenos resultados frente a la problemática específica de estos sujetos, tal es el caso del SAV-R y SAVI 2000 (Rivas, 1987, 1988, 1989); ambos son sistemas de Autoayuda y Asesoramiento vocacional, que permiten al alumno aprender de su propia conducta vocacional mientras recorre, en fases sucesivas, el proceso de asesoramiento.

La toma de decisiones la realiza el propio estudiante, con lo que se refuerza la autonomía y el autoaprendizaje, tan necesario en los alumnos de alta capacidad inte-

lectual. Esta toma de decisiones la hace respecto a Nueve Grupos vocacionales, manejando la información relevante para especificar su propio Plan Vocacional.

El sistema de autoayuda está formado por un conjunto de indicadores vocacionales que se apoyan mutuamente en el proceso de asesoramiento. Desaparece la situación de dependencia de otros planteamientos de orientación, sustituyéndose por una relación que favorece la madurez, así:

- El alumno es responsable de la realización e interpretación de su trabajo.
- El proceso de asesoramiento es guiado por un sistema experto, mediante materiales diseñados como autoayuda.
- Existen indicadores que avisan al estudiante cuando necesita ayuda complementaria.

Las Fases de estos sistemas son:

Fase I. Desarrollo Vocacional.

Fija el rumbo de los intereses y preferencias del estudiante

Fase II. Cognición.

Explora las ideas del mundo vocacional.

Fase III. Motivación.

Revisa el punto de partida, expectativas y deseos.

Fase IV. Indecisión.

Analiza las dudas del estudiante a la hora de decidirse.

Fase V. Capacidades básicas para el estudio.

Evalúa la potencia de las capacidades para el estudio.

Fase VI. Cultura y Conocimiento.

Estima la base de conocimientos Tecnológicos y Humanísticos.

Fase VII. Toma de decisiones.

Ayuda a decidir integrando la información relevante de las fases anteriores. Especifica los estudios y profesiones y, finalmente, el alumno traza su Plan Vocacional con los Itinerarios que ha de seguir para hacer viable su decisión vocacional.,

Junto a estos sistemas actuales, están los modelos clásicos, tales como el modelo de mentor y los sistemas de estudio independiente.

• *Los programas de mentor*

La mayor parte de las experiencias con programas de mentor dirigidas a la orientación vocacional en alumnos superdotados de Enseñanza Secundaria tienen, según Zorman (1993), una serie de aspectos o características comunes: intentan integrar la instrucción con los recursos de la comunidad; entrenan el estudio independiente; proporcionan habilidades para la presentación de la información; habilidades para la vida; toma de decisiones; habilidades relacionales-sociales, etc. Expondremos brevemente los resultados de distintas experiencias realizadas.

Un programa básico de orientación vocacional fue desarrollado en el Condado de Jefferson (Colorado) «Exploring Careers in the Community Program» (Brown y Crusey 1981). En este programa los alumnos brillantes hacen estancias cortas de observación en centros profesionales de la comunidad, fábricas, juzgados, hospitales, etc. y realizan posteriormente unas breves memorias de las habilidades profesionales de los profesionales observados que comparten con sus compañeros. Este tipo de programas suele ser básico o previo a la elección de mentor, que se suele realizar a partir de estas observaciones, y el estudiante prepara desde el aula su propuesta de trabajo con el futuro protector.

Una forma especial de desarrollar programas de mentorazgo, especialmente dirigidos a sujetos de riesgo o a alumnos de clases sociales bajas, son programas tales como «Project Redirection» especialmente dirigido a chicas, donde mujeres profesionales voluntarias dan ayuda personal y profesional a estudiantes brillantes en sesiones de tarde después de la jornada escolar. En el programa «City University of New York / Board of Education Mentor Program» (Kwalick y otros 1988) los mentores son alumnos universitarios que reciben créditos por realizar estas tareas. Estos alumnos son elegidos como mentores a través de grupos de trabajo donde ellos exponen sus intereses y características personales. Otros programas de mentorazgo para alumnos con talento pertenecientes a minorías son el «Pen Partners Program», llevado a cabo por licenciados recientes de la Universidad de Pennsylvania (Filadelfia) y «The Allies in Education Program» en Atlanta (Georgia), que emplea como mentores a licenciados provenientes de minorías. Este tipo de mentorazgo se ha comprobado que es especialmente eficaz tanto para el mentor como para el estudiante, ya que tienen expectativas y actitudes comunes y comparten «un mismo lenguaje» (Theophano 1988).

En algunos países, como es el caso de Israel (Burg 1989), los programas de mentores son ofrecidos por universidades, institutos de investigación e industrias. Estas instituciones ofrecen mentores en forma de guía profesional para los alumnos de secundaria. Los alumnos acceden a estas instituciones tras preparar un proyecto de trabajo individual ayudados por sus profesores ordinarios, o también después de preparar un proyecto de trabajo de colaboración o de recogida de datos empíricos sobre investigaciones o trabajos que se estén ya llevando a cabo. Centros específicos que llevan a cabo estos, o semejantes programas, son, por ejemplo, el «Israel Agricultural Research Authority» y el «Weizman Institute of Science». Este último ofrece en distintos centros programas de mentorazgo en forma de cursos intensivos de verano donde los estudiantes trabajan durante un período vacacional con un especialista del área elegida. En las artes, el «Jerusalem Music Center», dentro del programa Mishkenot Sha'ananim, oferta a los talentos musicales la ocasión de trabajar con músicos internacionalmente renombrados a través de encuentros periódicos programados, mientras que en los tiempos intermedios entre estos encuentros, los alumnos preparan y realizan su trabajo independiente.

También en New York, el centro «New York City Bronx High School of Science», oferta programas de mentorazgo de similares características. Los alumnos con

talento especial en ciencias son presentados a profesionales del área. Estos estudiantes, después de un período de observación, realizan su propuesta de colaboración o de trabajo independiente.

Una experiencia que tiene especial interés es la llevada a cabo en Canadá: «The Mentor Academy Program», realizada en el centro «Lord Elgin High School». Esta experiencia pretendió formar a adolescentes superdotados para que llegasen a ser mentores de otros sujetos con talento de menor edad. El entrenamiento incluía tanto saber entrenar habilidades de estudio y resolución de problemas como habilidades para el estudio independiente o de carreras. Los adolescentes, al tiempo que se preparaban para elegir su propio mentor, se entrenaban en cómo transmitir sus experiencias a otros. Estos alumnos llegaban a preparar programas de enriquecimiento para chicos más jóvenes e incluso preparaban programas de TV con las ofertas locales de especialistas en distintas salidas profesionales, proyectos en marcha, etc.

La evaluación de este programa fue realizada usando autoinformes de los alumnos, profesores, padres y profesionales. Estos datos dieron resultados muy positivos acerca de los beneficios percibidos por los participantes. También se hizo un estudio de los proyectos y estudios realizados por los estudiantes que fueron de una alta cualificación. No se hizo seguimiento de la posterior actuación de estos jóvenes mentores (Rumions 1980) que evidentemente hubiera mejorado la validez de este proyecto.

Otro tipo de programas de mentorazgo son los realizados sobre jóvenes universitarios de primeros cursos; un programa piloto que luego ha sido extendido a diversas universidades americanas fue el llevado a cabo en el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT), denominado «Under Graduate Research Opportunities Program», comenzado en 1969. Todos los Departamentos del Instituto designaron como mínimo a un miembro como posible mentor o receptor de los estudiantes interesados. A los estudiantes se les distribuyó una relación de los Departamentos con los proyectos y áreas de trabajo en marcha y una relación de las personas a quien dirigirse. Tras diversas entrevistas de iniciación o conocimiento, los alumnos elaboran su plan de trabajo, que discuten con el mentor; este proyecto incluye un apartado específico de «objetivos que hay que lograr». Los estudiantes reciben créditos por la realización de estos trabajos. La evaluación de las tareas por parte del mentor y el estudiante se hizo por informes semestrales. La extensión de este tipo de programas, casi a dos tercios de los alumnos actuales del MIT, atestigua, mejor que cualquier otro dato, los buenos resultados obtenidos (Mc Garren y MacVicar, 1990).

A pesar de todos estos beneficiosos efectos, los programas de orientación vocacional a través de mentores deben ser implantados, seguidos y evaluados con cuidado para que no tiendan a convertirse en un «intercambio de conocimientos»; la población de los jóvenes superdotados es heterogénea, en cuanto a intereses, capacidades intelectuales y desarrollo psicosocial, por ello cada caso debe ser seguido y analizado periódicamente de forma individualizada, el papel del orientador puede ser el de consultor y analista del desarrollo del mentorazgo, sobre todo en lo referido a la consecución de objetivos.

En este sentido, como último ejemplo de alternativas a la orientación vocacional a través de mentores, analizamos el programa «Wisconsin Career Development». Este programa funciona como una estructura organizativa e integra el seguimiento de habilidades de aprendizaje y evaluación de intereses con análisis de experiencias profesionales «in situ». Pretende que sus estudiantes alcancen las metas siguientes: mejorar el conocimiento de las propias habilidades y potencialidades; formular una elección vocacional, una filosofía y un estilo de vida; explorar distintas alternativas para lograr los objetivos que se deriven de la elección vocacional; seguir y apoyar la/s elección/es después de realizadas las primeras experiencias y contactos con el mundo profesional.

El programa es muy flexible y considera, entre otras cosas, el hecho de que la multipotencialidad puede dificultar una elección vocacional, por ello prevé que sus estudiantes puedan realizar distintas experiencias profesionales antes de realizar su elección definitiva o rectificar ésta. Emplea los recursos de los propios centros escolares y también los de la comunidad, aunque está dirigido y apoyado desde el centro escolar; esta situación ha hecho que mejore dos de los problemas que habitualmente se presentan: a) las características que debe reunir el mentor, b) las relaciones de los mentores con los programas escolares.

• *El estudio independiente*

El estudio independiente de áreas profesionales es una propuesta de ayuda vocacional que puede llevarse a cabo de forma previa o complementaria a otras formas de ayuda. No es una técnica instructiva y de formación nueva; tiene una larga tradición en la enseñanza. Este tipo de estudio ha tenido distintas formas de desarrollo, bien el estudio de temas poco o nada relacionados con el currículum escolar ordinario, bien el de temas curriculares, como profundización de éstos o combinando los dos tipos de temáticas. De otra parte, el estudio independiente puede ser muy estructurado, con una supervisión directa y una evaluación final muy específica, pero también admite formas menos estructuradas, permitiendo que los estudiantes sigan áreas de su propia elección con ritmo de trabajo muy flexible. Este último tipo de trabajo tiene habitualmente una mínima supervisión, aunque permite la interacción con el profesor, cuando ésta se necesita; los logros finales no tienen por qué ser inferiores cualitativa ni cuantitativamente a los de los alumnos con trabajos de supervisión directa. Este tipo de enseñanza tiene la ventaja de permitir ampliaciones y enriquecimiento curricular de alumnos que pueden cubrir sus tareas con más rapidez que el resto de la clase, y elegir las propias estrategias y formas de trabajo (Reyzábal, 1995).

Esta propuesta está basada en las investigaciones que han demostrado las preferencias de los alumnos superdotados por llegar a comprometerse en el estudio independiente; en realidad lo que suele ocurrir es que a estos alumnos nunca se les da habitualmente este estilo de enseñanza; por el contrario, más bien se les suelen inculcar métodos tradicionales de trabajo. Este tipo de tarea no sólo capacitará a los alumnos para comprender mejor el contenido de las distintas profesiones, sino que

les facilitará el comprender como son los roles, habilidades y estrategias que utilizan estos profesionales.

Este tipo de orientación ofrece la ventaja de no tener que ser llevada a cabo por expertos en las distintas áreas y permite que pueda ser dirigida por un profesor u orientador escolar. El orientador realiza las tareas de especialista en adquisición de información y de guía instructivo acerca de la metodología de trabajo. Las experiencias realizadas a este respecto han demostrado que los estudiantes muy capaces han obtenido resultados excelentes empleando este modelo de estudio (Renzulli 1984-1986).

La aplicación y desarrollo de esta propuesta parte del modelo de estudio independiente y de los trabajos de Reis (1994), adaptada posteriormente al asesoramiento vocacional (Pérez 1995). Parte del entrenamiento, por parte de los profesores, de la metodología de trabajo independiente aplicado al estudio vocacional.

Este sistema de orientación vocacional para alumnos brillantes, con talento específico o especialmente comprometidos con las tareas escolares, es fundamentalmente un modelo de trabajo individualizado, aunque no se descarta que, de surgir intereses comunes, el estudio tome la forma de un pequeño «proyecto» en el que participen 2 ó más estudiantes, siempre un grupo pequeño.

Las fases de trabajo deben ser reflejadas en una carpeta doble, del profesor y del alumno. El profesor recogerá los objetivos que se van a completar en cada fase, los datos por él requeridos (cuestionarios y entrevistas con el alumno, datos de sus propias actividades, etc.); el alumno recogerá igualmente los objetivos en su carpeta pero, en este caso, la restante información puede ser más «personal» y se referirá desde las propias vivencias de la tarea a la planificación de cómo llevarla a cabo. La evaluación y las decisiones profesionales son la última parte que se incluirá en cada uno de los estudios de la «carpeta de seguimiento». El tener recogido todo el material en un único documento con una estructura homogénea básica es, sin duda, un elemento más que favorecerá el descubrimiento y la orientación de los intereses profesionales.

Treinta años de estudios, aunque no muy numerosos, sobre el desarrollo profesional de las personas superdotadas ha llevado a concluir que existen tres grupos de factores que caracterizan su desarrollo profesional: Psicológicos, Psicocreativos y Sociales.

Factores Psicológicos:

- Los estereotipos tradicionales de sexo tienen tanta importancia en la identidad de los alumnos superdotados como en el resto de los alumnos.
- Hay más probabilidad de que una persona superdotada tenga un trabajo para toda la vida que las personas de la media.
- El trabajo es central ó vital para la identidad de las personas superdotadas (involucra un alto ego).
- Los superdotados tienen una fuerte necesidad de ser los mejores en el campo que ellos han elegido.
- También tienen mucho deseo, aparentemente «una necesidad innata», de provocar un impacto en la sociedad.
- Los individuos superdotados frecuentemente se sienten animados en vez de exhaustos, cuando siguen una meta difícil.

Factores Psicocreativos:

- Hay un constante revisión de los límites personales y del ambiente, un reto del «Status quo».
- Los individuos superdotados están altamente capacitados para crear su futuro.
- Se arriesgan.
- Crean, e incluso buscan el mantener la disonancia en sus vidas para probarse que están involucrados completamente en ella.

Factores sociales:

- Tienen un punto de vista muy amplio, son «globalistas».
- Tienen un gran sentido de la responsabilidad social.

Vemos pues que el asesoramiento vocacional es, dadas las características de los jóvenes superdotados, si cabe más importante que en los alumnos de la media y que requiere, en muchas ocasiones, técnicas específicas que tengan en cuenta los factores hasta aquí analizados.

7.

*BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO
EN LA ADOLESCENCIA*

La relación entre el rendimiento y la capacidad intelectual no es lineal, esto explica que podamos encontrar estudiantes que obtienen mejores resultados que los superdotados en las diversas áreas del currículo o en alguna área específica, y superdotados que no alcancen ni siquiera el mínimo rendimiento esperado para su curso y edad.

Numerosos estudios, como los de Terman y Oden (1959), Whitmore (1980) o Baum (1991), reflejan el alto porcentaje de bajo rendimiento y problemas escolares en el grupo de los alumnos de altas capacidades. Esto implica la necesidad de descubrir los problemas más frecuentes que dicho grupo sufre, para poder dar respuesta con una intervención adecuada. Cuando en la adolescencia nos encontramos con alumnos que rinden por debajo de lo esperado, debemos quizá pensar si en sus estudios de primaria, favorecidos por sus capacidades y por el clima de esta sociedad, aprendieron que el éxito es fácil y enseguida alcanzable, que aprender y estudiar es fácil, aunque ocasionalmente hicieran comentarios sobre el aburrimiento o la falta de desafío, los cursos no les suponían dificultad o esfuerzo y sus resultados fueron más o menos adecuados, no mostraron problemas comportamentales ni de fracaso.

Cuando el currículo se vuelve más complejo o cuando los estudiantes entran en cursos superiores donde las poblaciones de iguales son intelectualmente más competitivas, los superdotados se sienten como si no fueran tan inteligentes como ellos pensaban cuando eran más pequeños, se esconden detrás de sus sentimientos amenazantes, olvidan o se niegan al esfuerzo enriquecedor o les resulta sorprendente que «de repente» se les requiera para que se esfuercen, ya que pretenden seguir viviendo de las rentas.

Se preocupan porque no son tan brillantes como les gustaría ser e inventan o descubren escondites en los rituales del grupo y excusas que les previenen de hacer esfuerzos adicionales. Dilación, tareas incompletas, desorganización y trabajos descuidados, esfuerzos inapropiados y poco realistas se convierten en típicos síntomas del síndrome del rendimiento por debajo de lo esperado. Sus ambientes escolares pasados sencillamente no les habían enseñado el estimulante proceso del esfuerzo para el éxito. Estos síntomas desaparecen sólo cuando ellos encuentran que son altamente capaces (Rimm y Lovance, 1992).

Pomar y Díaz (1998) nos describen los factores considerados como poseedores de un mayor poder de influencia sobre el logro académico del sujeto superdotado. Dentro de los factores personales destacan: temor al fracaso; temor al éxito; perfeccionismo; atribuciones; autopercepción. En los factores externos distinguen el nivel social: Las presiones y el rechazo social; el nivel familiar y el contexto escolar. Afirmar también que no es riguroso considerar aisladamente los factores que favorecen el rendimiento por debajo de lo esperado. Normalmente este se produce por una conjunción sincronizada de varios factores y por tanto la intervención debe de plantearse desde una perspectiva integral.

7.1. Rendimiento por debajo de lo esperado y fracaso escolar

Hablamos de rendimiento por debajo de lo esperado cuando los hábitos, esfuerzos y habilidades de los estudiantes superdotados les hacen perder su sentido de control sobre los resultados. Cuando esto ocurre, los profesores son menos propensos a identificar a sus alumnos como dotados porque su inteligencia o creatividad pueden no ser ya evidentes en el aula. Incluso los padres empiezan a dudar de las habilidades de sus hijos. Ellos recuerdan que sus hijos eran inteligentes en algún momento del pasado, pero ante los nuevos resultados pueden estar dispuestos a conformarse con que estén en la media de la clase y algunas veces muy por debajo de la media. Pasar de curso se convierte en aceptable.

Gowan (1955) describió el bajo logro del superdotado como una de las pérdidas sociales de nuestra cultura. Schneider (1991) también considera que el bajo logro en los superdotados es un problema trascendente para la sociedad, ya que causa en ella una gran pérdida de potencial humano.

Kornrich (1965) plantea que la definición de bajo logro es simple y objetiva, puesto que sugiere que el alumno rinde menos bien de lo que puede. Sin embargo, es este término «menos bien» el que resulta confuso e indeterminable.

No hay un consenso en la definición sobre la superdotación de bajo logro; de ahí el problema a la hora de la identificación de los alumnos que responden a esta característica y a la intervención sobre sus problemas específicos. Esta dificultad de definirlo reside en escoger el criterio adecuado. Pero se hace necesaria la distinción entre el potencial y la actuación real del alumno para estimarlo como superdotado de bajo logro.

Terman y Oden, tras un estudio en 1959, pudieron identificar algunas variables de personalidad que caracterizaban a los alumnos que fallaban en la realización de sus potenciales. Entre estas características podemos encontrar irritabilidad para perseverar, ausencia de integración hacia metas, sentimientos de inferioridad y ausencia de autoconfianza.

Emerick (1992) recoge diversas posturas, algunas apoyadas empíricamente, donde sostiene que todas las experiencias desagradables de aprendizaje suelen derivar en actitudes negativas del alumno, tanto hacia la escuela y el aprendizaje como hacia sí mismo (desarrollo de sus intereses, actitudes y autoconcepto académico) y sus hábitos motivacionales.

La superdotación, por sí misma, no garantiza el éxito en tareas académicas o creativas, ya que existen ciertos riesgos y presiones, que acompañan a la alta inteligencia, que desvían los patrones de alto logro hacia comportamientos de evitación y defensa. El bajo logro en un alumno de altas capacidades puede estar explicado por los diferentes contextos en los que se desarrolla su actividad. Estos factores causales pueden ser clasificados como internos o externos según procedan del propio individuo o de las personas y circunstancias que le rodean.

Renzulli, Baum y Hébert (1995) estudiaron los posibles factores que contribuían al desarrollo de los diferentes patrones individuales de bajo logro, estableciendo

cuatro tipos de factores: rasgos emocionales, rasgos socio-comportamentales, rasgos curriculares y discapacidades de aprendizaje o pobre autorregulación.

La característica encontrada más frecuente y consistente entre los que rinden por debajo de lo esperado es la baja autoestima (Davis y Rimm, 1994; Fine y Pitts, 1980; Whitmore, 1980). Aunque reconocen que son inteligentes, ellos no se creen capaces de alcanzar lo que sus profesores y sus familias esperan de ellos. Pueden ocultar su baja autoestima con demostraciones de bravuconería, rebelión o mecanismos de defensa altamente protectores (Covington y Beery, 1976; Fine y Pitts, 1980; Rimm, 1986b). Por ejemplo, pueden criticar abiertamente la calidad del colegio o la capacidad de los profesores, o proclamar que ellos «no tienen cuidado» o que «no lo intentan realmente» cuando obtienen una puntuación mediocre.

Relacionado con su baja autoestima está su bajo autocontrol sobre sus vidas (Rimm, 1986b, 1995, 1997). Si fallan en su tarea, le echan la culpa a su falta de habilidad; si tienen éxito, lo pueden atribuir a su suerte. Por consiguiente, pueden aceptar responsabilidad para fallar, pero no para tener éxito (Felton y Biggs, 1977). Este proceso de atribución en los logros educacionales ha estado relacionado con el origen de la teoría de la indefensión aprendida, avanzada por Seligman (1975). Si el estudiante no ve una relación entre sus esfuerzos y los resultados, es probable que exhiba características de indefensión aprendida y no hará más esfuerzos para alcanzar el éxito. Weiner (1974, 1980) enfatizó que la realización subsiguiente de los estudiantes está muy influenciada por cómo ellos atribuyan los éxitos o los fracasos a la habilidad, al esfuerzo, a la dificultad de la tarea o a la suerte. Atribuir el éxito al esfuerzo normalmente fomenta más esfuerzos, mientras que atribuir el éxito a la facilidad de la tarea o a la suerte no provoca más esfuerzos.

Para los adolescentes dotados que sinceramente preguntan preocupados si sus decisiones son buenas o sus actuaciones aceptables, el trato de ser percibido como una persona que rinde por debajo de lo esperado es suficiente para hacerles creer que no tendrán éxito. Los adolescentes todavía son víctimas de su propia duda y no puede ser que los adultos añadan presión pidiéndoles que actúen diariamente como superdotados.

Las personas que rinden por debajo de lo que pueden evitan hacer esfuerzos productivos afirmando que el colegio es irrelevante y que ellos no ven razón para estudiar las asignaturas solamente para recibir un título. Pueden afirmar además que cuando ellos están realmente interesados en aprender, lo pueden hacer muy bien. Se quejan de que los profesores deberían hacer el trabajo más interesante. Esta anulación de los comportamientos les protege de rendir por debajo de lo que pueden admitir y de su temor a la falta de habilidad productiva. Si estudian, se arriesgan a confirmar sus posibles defectos hacia ellos mismos o hacia los demás. Si no estudian, pueden utilizar la falta de estudio como algo racional para su fracaso, así protegen sus precarios sentimientos de autovalor (Covington y Beery, 1976).

La rebelión extrema contra la autoridad, particularmente contra la autoridad escolar, proporciona otra ruta para proteger a la persona que rinde por debajo de lo que puede. El alumno puede estar ansioso de decir a sus profesores, al director o los

conserjes, incluso a la junta escolar, cómo deben exactamente dirigir el colegio. La falta de apoyo escolar ayuda a la persona que rinde por debajo de lo que puede a evitar la responsabilidad echando la culpa al sistema.

Las expectativas del curso y el perfeccionismo también sirven como mecanismos de defensa para el que rinde por debajo de lo esperado con baja autoestima. Si el estudiante que rinde por debajo de lo que puede espera cursos bajos, él o ella baja el riesgo de fallar. Colocar las metas altas también proporciona seguridad al estudiante que rinde por debajo de lo esperado. Ellos pueden utilizar los objetivos «demasiado altos» como una excusa para no hacer esfuerzos. Por el contrario, los superdotados con éxito colocan objetivos realistas que pueden alcanzar, y los fallos son usados constructivamente.

Las dos direcciones principales de respuestas han sido descritas por Rimm (1986, 1995, 1997). Ella ha encontrado que los que rinden por debajo de lo que pueden exhiben sus defensas tanto en comportamientos dependientes y conformistas como dominantes e inconformistas, o exhiben ambas cualidades dependientes y dominantes. Cornale (1988) encontró que, en la adolescencia, muchos rinden por debajo de lo que pueden y exhiben ambos síntomas dependientes y dominantes.

Los adolescentes dotados, que no son apoyados, se van pareciendo más a sus compañeros de instituto que a ellos mismos. Son adolescentes (durante uno o dos años viven para las preocupaciones, gustos y modas propios del grupo de iguales) y el profesor o los padres no pueden olvidar la importancia del factor edad.

A menudo, las características y comportamientos que les hicieron destacar cuando eran niños o preadolescentes: modelos avanzados de vocabulario y pensamiento, intensidad emocional, un conocimiento de las necesidades y temores de los otros, quedan como diluidas. Cuando la adolescencia está avanzada, aunque puede haber un aire turbado de sofisticación, las sobreexcitaciones que envuelven virtualmente cada dominio de la vida del adolescente: intelectual, psicomotor, emocional, sensual e imaginativo, han perdido su intensidad y casi su valor, aunque sigan existiendo áreas de excitación que provocan que el adolescente dotado sea apreciado por los otros como «sólo un poco diferente» o «un poco por encima de los demás».

Otra característica de la persona que rinde por debajo de lo esperado es que empieza a buscar modos para hacer a todo el mundo feliz, moviéndose en demasiadas nuevas direcciones. Cuando se le critica, grita, figurándose su autocritica, pero no interpretándolo bien del todo, haciendo caso omiso a las palabras, a su sentido e interpretándolo a su manera.

Por la multipotencialidad de muchos procesos como hemos visto, pueden tener interés en muchas direcciones, por distintas carreras, áreas de interés, por distintas competencias, etc.; a menudo complican el proceso de enfoque de elección de currículo y carrera, quieren conocer y hacer de todo, pero se pierden, a veces por sus divagaciones y otras porque en la orientación escolar se cuida poco a los estudiantes multipotenciales para favorecerles que se centren e interioricen las diferentes profesiones.

Las conclusiones sacadas de diversos estudios acerca de la influencia de los padres en el fracaso escolar son que generalmente los padres de superdotados que rinden por debajo de lo esperado, igual que los que tienen altos logros, centran su

vida en torno a ellos para favorecer la superdotación. Sin embargo, dar status adultos a los adolescentes superdotados acarrea el riesgo de un tardío desarrollo. Aunque algún elogio es recomendable, demasiados elogios y admiraciones y el uso frecuente de superlativos suele darles una auto imagen de excepcionalidad que raramente puede ser bien acogida en el colegio. Para Rimm (1990b), muchos refuerzos positivos pueden reducir intrínsecamente los comportamientos motivacionales.

Experiencias clínicas e investigaciones, con superdotados que rinden por debajo de lo esperado, indican que el colegio, el hogar y el ambiente del grupo de pares puede y debe ser modificado para curar el síndrome del rendimiento por debajo de lo esperado. Aunque superar este fracaso es difícil, la satisfacción sentida por los superdotados y la familia y el logro de la contribución a su equilibrio y potencial hacen que la intervención merezca la pena.

7.2. Intervención en el bajo rendimiento

Es frecuente que cuando en la adolescencia un estudiante superdotado rinde por debajo de lo esperado, involuntariamente, el hogar, el colegio y/o el grupo de pares refuercen este rendimiento por debajo de lo que es capaz y no se le motive más para el éxito en la escuela. Cuando lo que deberían padres y profesores es prepararse para equiparse con «paciencia, dedicación y apoyo» para modificar esta situación (Hoffman, Wasson y Christianson, 1985).

Es desde luego difícil cambiar completamente los modelos de bajo rendimiento y más cuando hace tiempo que ocurre, pero se puede y se debe.

Presentamos un modelo de intervención, el Modelo TRIFOCAL de Rimm, ya que está basado en una teoría bien documentada, reúne una serie de pasos bien estructurados y clásicos en los modelos de intervención, requiere una colaboración de colegio y familia y ha sido aplicado con éxito (ella afirma que ha tenido éxito en aproximadamente el 80% de sus casos, Rimm, 1986, 1995). Su modelo consta de seis pasos: evaluación, comunicación, cambio de expectativas, identificación del rol del modelo, corrección de deficiencias y modificaciones del refuerzo.

Primer paso: evaluación de las destrezas, habilidades y tipos de rendimiento por debajo de lo esperado

El primer paso de este modelo de trabajo para el cambio en el rendimiento por debajo de lo esperado, es una evaluación que necesita la cooperación del psicólogo del colegio, del profesor del superdotado y de los padres. Para esta evaluación se recomienda una serie de instrumentos clásicos.

Un test de inteligencia individual continúa siendo un buen instrumento para una primera evaluación. Durante la prueba, el psicólogo debe estar especialmente atento a los síntomas de tensión, atención y perseverancia en la tarea, respuestas a la frustración, aproximación a la solución del problema, defensa y dependencia de los

estímulos personales que el psicólogo representa para el estudiante. Estas características reflejan lo que el estudiante hace muy probablemente en la clase o en los ambientes familiares al realizar una tarea educacional. Además del test de inteligencia se debe aplicar un test de logro individual, para evaluar claramente las fuerzas y deficiencias en las destrezas básicas, particularmente en lectura y escritura.

Un test creativo o inventivo debe ser también una parte de la evaluación. Estos nos proporcionan no sólo una puntuación normal creativa, sino también descripciones de las habilidades, características e intereses relacionados con la personalidad del sujeto, su potencial creativo y su estilo de aprendizaje. Rimm recomienda aplicar también los test de GIFT y GIFFI, que incluyen puntuaciones de dimensiones como independencia, imaginación, autoconfianza, intereses y desafíos inventivos, que proporcionan intuiciones importantes en el entendimiento del estudiante y AIM (Medida de Identificación de Logro; Rimm (1987) y AIM-TO (Medida de Identificación de Logro- Observación del Profesor; Rimm (1988), que son inventarios desarrollados para la identificación de características relativas a los logros para superdotados que rinden por debajo de lo esperado. La dimensión de las puntuaciones descubrirá si el estudiante es principalmente dependiente, dominante o es una mezcla de ambas dimensiones.

Finalmente, una entrevista con los padres también es imprescindible en el diseño de un programa de intervención, tanto para casa como para el colegio.

Segundo paso: Comunicación

La comunicación entre los padres y profesores es un componente importante en la intervención de sujetos que rinden por debajo de lo esperado. Rimm afirma que algunos colegios de EE.UU. han adaptado este modelo TRIFOCAL a un modelo «bifocal», eliminando la asistencia de los padres. Nosotras, al igual que Rimm, no lo consideramos conveniente; aunque sea efectivo para algunos adolescentes con problemas familiares específicos, los padres deben estar implicados en todo el proceso, aunque a veces no sea fácil la comunicación entre padres y profesores, ya que las perspectivas son distintas (Reyzábal, 1993).

El contenido de la comunicación entre padres y profesores debe incluir una discusión de las habilidades evaluadas, los logros y las características de dependencia o dominación de los superdotados. La comunicación es especialmente importante para que los adultos en casa y en el colegio no refuercen continuamente modelos problemáticos o contradictorios (Rimm, 1986, 1995).

Tercer paso: Cambio de las expectativas de la importancia de los otros

Las expectativas de uno mismo, los padres, el profesor y los hermanos son muy difíciles de cambiar. El confirmar que un hijo o un alumno, aunque fracase en la escuela, ha obtenido en una reciente evaluación un CI alto, es muy efectivo para modificar las

expectativas. Una información anecdótica del comportamiento, o una comprensión excepcional, también pueden dar evidencias convincentes de las habilidades del sujeto.

Es importante para los que rinden por debajo de lo esperado que los padres y los profesores sean capaces honestamente de decirles que ellos creen en sus habilidades para tener éxito (Perkins y Wicas, 1971). Las expectativas de los adultos son básicas para el cambio personal de sus autoexpectativas, y necesarias para invertir el rendimiento por debajo de lo que puede hacia los altos logros.

Jackson, Cleveland y Mirenda (1975) mostraron que las expectativas positivas de padres y profesores tenían un efecto significativamente alto en los logros académicos de los sujetos brillantes con bajo rendimiento académico.

La competición entre hermanos es frecuentemente un componente importante del síndrome del estudiante que rinde por debajo de lo esperado. Como consecuencia de la rivalidad entre hermanos, el que tiene éxito puede haber asignado el rol de perdedor a su hermano o hermana, y una explicación y planteamiento adecuado con el hermano con éxito ayudaría al otro.

Rimm y Lovance (1992) piensan que incluso puede ser efectiva la aceleración para cambiar las autoexpectativas del sujeto, contribuyendo a la construcción de la confianza del estudiante dotado o de su autocontrol. Esta opinión implica un análisis mucho más detallado, pues supone una serie de riesgos, sobre todo si se hace en el mismo colegio.

Cuarto paso: Identificación «del modelo»

Los modelos o ídolos con los que identificarse tienen una gran importancia en todo el ciclo vital. Un adolescente que rinde por debajo de lo esperado, algunas veces selecciona un modelo como importante, con el que comparte características de rendimiento por debajo de lo esperado, o también puede querer identificarse con determinados compañeros de bajo rendimiento.

Los que rinden por debajo de lo esperado deben tener modelos de personas con alto nivel de logro. Un profesor, una figura histórica, otro compañero, etc. pueden servir como modelo para muchos estudiantes.

Los estudios de Bloom (1985; Bloom y Sosniak, 1981) con estudiantes talentosos muestran que sus padres motivaron sus valores y estilos en las áreas en que tenían el talento para conseguir el éxito. Esto indica que los mejores ambientes familiares para un dotado son aquellos en que los padres permiten a su hijo dominar las tareas independientemente y les facilitan modelos según sus habilidades.

Quinto paso: Corrección de las destrezas deficientes

El estudiante que rinde por debajo de lo esperado casi siempre tiene deficiencias en sus habilidades como resultado de la inatención en clase, el trabajo pobre o los hábitos de estudio. Las tutorías deberían ser directas con los objetivos; incluso en algún momento pueden ser integrados con grupos de alto rendimiento o acelera-

dos, como un anticipo de logro. Deberían tener una duración programada, por ejemplo, semanalmente para 2 meses. La tutoría debería ser hecha por expertos adultos. Los padres o hermanos no son apropiados para modificar destrezas porque las relaciones personales es probable que causen una presión adicional y una mayor dependencia. A menudo se ha descrito la asistencia dada por su hermano mayor como provechosa, pero puede tener efectos secundarios. La corrección de las deficiencias de las habilidades debe ser llevada cuidadosamente, ya que el trabajo independiente para el que rinde por debajo de lo esperado tiene que estar reforzado por un experto que debe atender y evitar posibles manipulaciones por el superdotado y conseguir que asimile que la relación entre el esfuerzo y el logro dan resultado.

Sexto paso: Modificación de los refuerzos en casa y en el colegio

Las conversaciones entre profesores y padres pueden servir para orientar e identificar algunos ritos y recursos manipulativos que utiliza el superdotado. Estos comportamientos necesitan ser modificados para instalar objetivos importantes a largo plazo y algunos objetivos a corto plazo que puedan asegurar pequeños esfuerzos inmediatos para el superdotado, tanto en casa como en el colegio. Estos éxitos pueden ser temporalmente reforzados por diversas recompensas, por ejemplo, tiempo libre en el ordenador. Las recompensas nunca deberían ser dadas por trabajos incompletos o cuando el trabajo se ha hecho sin esfuerzo y sin atención.

Las modificaciones de los refuerzos para el trabajo y el estudio son un componente importante para la superación del síndrome del rendimiento por debajo de lo esperado, pero no son suficientes, Rimm (1986, 1995), en sus libros específicamente escritos para el síndrome del rendimiento por debajo de lo esperado, da recomendaciones para casa y para los colegios.

Para intervenir con alumnos superdotados de bajo rendimiento también podemos apoyarnos en la teoría de Weiner que ya anticipábamos en el apartado 3.5.

Las investigaciones sobre el locus de control se vieron incrementadas por una nueva formulación teórica que emergió en el 1970, la teoría de la atribución de Weiner (1974, 1979). Propuso que el locus de control era una de las dimensiones que caracterizaba las explicaciones (o atribuciones) que los estudiantes daban por sus éxitos o fracasos en el rendimiento. Para Weiner, las cuatro explicaciones principales que los estudiantes daban por sus resultados académicos se agrupan en: habilidad, esfuerzo, dificultad de la tarea y/o suerte. Estas cuatro atribuciones varían no solo en los términos de sus locus (interno o externo), también en términos de su estabilidad o permanencia (estable o inestable). Usando estas dos dimensiones (locus y estabilidad) Weiner construyó una taxonomía donde la habilidad es percibida como interna y es una explicación estable; el esfuerzo es una explicación interna e inestable; la dificultad de la tarea es externa y estable o inestable; la suerte es externa e inestable.

Veinte años de investigación en la teoría de la atribución han llevado a la consideración de una tercera dimensión, la controlabilidad. Esta dimensión es menos

conocida en las biografías sobre el tema, pero es la que nos permite diseñar con más precisión modelos de intervención según las características individuales.

La teoría de la atribución ha unido comportamientos académicos específicos a atribuciones particulares: atribuir el éxito a la habilidad se asocia con las altas expectativas para un éxito futuro, la búsqueda del reto y la persistencia. Cuando se atribuye el fracaso a la falta de habilidad, se asocia con pocas expectativas para un éxito futuro, con la evitación del reto y con tener poca persistencia en la realización de la tarea. Es fácil comprender que cuando los estudiantes creen que sus fracasos se deben a la carencia de habilidad, o a su baja o poca habilidad, hará más posible los fracasos futuros. Diener y Dweck (1978) decían que tales estudiantes exhibían «Incapacidad aprendida» en situaciones académicas; ellos ven los malos resultados académicos fuera de su control, porque los resultados se deben a su baja habilidad y por eso los dejan fácilmente, evitan los retos, y no les gusta el colegio. Los comportamientos académicos adecuados son claramente asociados con las atribuciones de habilidad para el éxito, pero no para el fracaso.

Las atribuciones al esfuerzo se asocian con comportamientos adaptados cuando se usan para explicar el fracaso. Porque el fracaso es generalmente percibido como controlable por uno mismo, y por lo tanto inestable y cambiante. Los estudiantes que creen que su trabajo escolar puede ser mejorado a través de su propio esfuerzo es probable que mantengan altas expectativas para el éxito «para intentar hacerlo mejor la próxima vez», siempre que no se autoengañen y piensen que han realizado todo el esfuerzo posible.

La habilidad y el esfuerzo se relacionan mutuamente; esto tiene implicaciones enormes para entender los problemas de motivación en los estudiantes con altas habilidades. Nicholls (1976, 1982) ha contribuido a su comprensión con su estudio sobre la evolución por edades en esta dimensión. Consideró que los niños de educación infantil generalmente no distinguen entre esfuerzo y habilidad y parece que tienen una actitud de que «todas las cosas buenas van juntas» (los niños listos trabajan duro y son buenos en clase). Al principio de la adolescencia las diferencias individuales en las concepciones resultan más claras, pero muchos adolescentes tienen como enfoque que el esfuerzo y la habilidad se compensan; esto es, los inteligentes no tienen que intentarlo demasiado, y si se tiene que intentar mucho es que no se es muy inteligente. En la adolescencia la habilidad se ve como importante y es lo que permite el logro.

Ponemos un ejemplo para comprender la sorpresa y considerar las implicaciones de estas creencias en estudiantes que han sido etiquetados y tratados como «superdotados» desde una temprana edad: cuando por una serie de circunstancias se le aplica una prueba, tiene que resolver un problema o en un examen se le da una nota que él considera baja, después de haber trabajado muy duro y tiene sus atribuciones de habilidad en matemáticas para «toda su vida», desde que en edades anteriores se le dijo que él «es muy bueno en matemáticas», está perplejo con una situación en la que debe explicarse cómo ha podido ser esto. El hecho de que tuviese que trabajar tan duro en la prueba o en el examen ha cambiado su confianza en

su habilidad. Muchos estudiantes en tales circunstancias empiezan a evitar situaciones en las que tienen que trabajar duro, no por pereza sino por miedo, para proteger su autoconcepto en sus altas habilidades.

Covington y Omelich (1979) llamaron al esfuerzo «la espada de doble filo» debido a los problemas mencionados aquí y a la forma de ver el esfuerzo por los profesores. Mientras algunos estudiantes evitan las situaciones de alto esfuerzo debido a sus implicaciones con la habilidad, los profesores valoran y recompensan un gran esfuerzo por parte de los estudiantes. Soluciones a esta situación podrían ser trabajar con ellos la conceptualización de las cuatro atribuciones, para incluir otras explicaciones posibles, explicarles que podrían utilizar estrategias o presentarles el esfuerzo desde distintos enfoques y enseñarles a aprender de los errores, etc.

Trabajar la atribución también supone enseñar a los estudiantes a considerar inestables en vez de estables algunas atribuciones para el fracaso. Otra posibilidad es ayudar a los estudiantes a centrarse en los métodos que ellos utilizan en vez de fijarse en el esfuerzo que hacen, animarles a centrarse en sus técnicas de estudio en vez de en la cantidad de tiempo que emplean estudiando (Clifford, 1986a, 1986b; Mc Nabb, 1987).

Carol Dweck y sus compañeros (Dweck, 1986, 1991; Dweck y Legget, 1988; Eliot y Dweck, 1988) propusieron que en el logro de comportamientos adaptativos (búsqueda de un reto, persistencia cuando hay obstáculos, autoestima positiva) y los comportamientos de logro inadaptados (evitar el reto, la baja persistencia y el autoestima negativa), las metas de los estudiantes están más relacionadas con la valoración sobre su inteligencia que con las habilidades académicas.

Los estudiantes dotados que creen que la inteligencia es un rasgo permanente, que es algo que ellos «tienen», están motivados en involucrarse en actividades que aumentaron los juicios favorables de su habilidad. Ven las situaciones de logro (resultados) como una prueba de su competencia; cuando llegan a una situación de aprendizaje sobre la cual ellos tienen confianza, demostrarán comportamientos adecuados y excelentes. Cuando, sin embargo, llegan a una situación sobre la que tienen poca confianza (una nueva situación o una que ha sido un reto en el pasado), exhiben comportamientos no adecuados, tienden a ver la habilidad y el esfuerzo como relacionados inversamente, por eso dudan de su habilidad después de éxitos que les han requerido grandes esfuerzos.

Los que consideran su inteligencia como modificable, y un producto del esfuerzo, ven las situaciones de logro como oportunidades para aumentar su competencia y orientarse hacia actividades que les ayudan a desarrollar sus habilidades, les anima el aprendizaje en vez de los resultados. Ellos ven el esfuerzo y la habilidad relacionados positivamente, por eso se centran en intentarlo más cuando se les pone a prueba.

7.3. Ambientes familiares de riesgo

Las características familiares de los superdotados con rendimiento por debajo de lo esperado han sido descritas en algunos estudios (Fraiser, Passow y Goldberg,

1958; French, 1959; Whitmore, 1980; Zilli, 1971). Rimm y Lowe (1988) apuntaron algunas diferencias críticas entre las familias de 22 dotados que rinden por debajo de lo normal y los resultados de estudios con familias en las que sus hijos consiguen altos logros. Pasamos a explicar los principales resultados obtenidos en estas investigaciones, resaltando las características que generalmente diferencian a las familias con hijos de altas habilidades y bajos logros.

Aunque los padres de ambos grupos se mostraban preocupados por los logros de sus hijos, no tenían las mismas prioridades ni motivaban los mismos modelos como el aprendizaje intrínseco e independiente, el tratamiento positivo para trabajar mejor y el respeto al colegio. En las familias con hijos dotados que rinden por debajo de lo normal no se proporcionaba el enriquecimiento y la diversión en la infancia temprana y era a menudo reemplazada por una cantidad de actividades y lecciones que consumían muchas horas, y les quedaba poca energía y tiempo para aprendizajes de interés intrínseco en casa, proyectos independientes, actividades o juegos familiares.

Muchos padres de niños dotados que rinden por debajo de lo normal les habían organizado y dirigido en exceso los deberes, produciendo situaciones de dependencia, aunque los dotados no necesitan regularmente ayuda con los deberes y es más positiva una monitorización y planificación en los deberes y hábitos del aprendizaje que les ayude a encontrar un modelo para la organización, y que les facilite tener más tiempo para el desarrollo de los intereses personales y familiares favoreciendo su independencia, sus padres no lo tenían en cuenta y olvidaban animarles a motivaciones intrínsecas, aprendizajes independientes y a buscar experiencias y áreas de interés. No les proporcionaban un clima de estructura, organización y libertad, que es lo que más necesitan.

También estos padres «de riesgo» se oponían abiertamente a la vigilancia y autoridad de profesores y colegio, criticaban o se oponían a los colegios en un 90% de las familias. En algunos casos, las quejas eran lógicas y razonadas, como la falta de estímulos, pero ellos personalmente tampoco compartían intereses escolares con sus hijos. Muchos padres hablaban bastante negativamente de su propio trabajo, incluso cuando habían invertido muchos años en realizar sus estudios superiores y no valoraban demasiado sus carreras. Las madres con nivel de estudios altos, que centraron sus vidas en sus hijos y actividades voluntarias, a menudo expresaban frustración por no tener o no poder destacar en su profesión; estas mismas quejas profesionales de los padres aparecen en el estudio de actitudes de Greene, Fine y Tollefson (1988), lo que les diferenciaba de las familias donde sus hijos superdotados obtenían resultados excelentes. La organización familiar, la consistencia y expectativas predecibles de la conducta estaba ausente en los hogares de los que rinden por debajo de lo esperado según Rimm y Lowe (1988), el 95% de los estudiantes indicaron que podían manipular a uno o ambos padres fácilmente y los padres confirmaron las observaciones de sus hijos. La ausencia de consistencia en la autoridad fue muy alta.

En el 95% de las familias, un padre representaba el papel de padre autoritario, mientras que el otro representaba el rol de protector. Había una creciente oposición entre los padres. El autoritario con el paso del tiempo cada vez era más autoritario

y el protector cada vez más protector. En un 54% de las familias, el padre tomaba el rol de autoritario y en el 41% era la madre.

Estos rituales autoritarios/protectores están descritos por Rimm (1986; 1995) como juegos de ogro.

Cuando a los niños se les preguntó cuál de sus padres era más fácil, sólo 5 niños (el 23%) indicaba que sus padres tenían expectativas similares. El 25% de los niños pensaban que sus padres eran los fáciles, el 50% eligieron a sus madres como el padre más fácil. Sólo una niña dijo que su madre era más fácil.

Según sus padres, el 81% de los superdotados que rinden por debajo de lo normal fueron considerados por su familia como especiales en edades tempranas, pero con los años, por influencia del colegio, un nuevo nacimiento en la familia, etc., la consideración de excepcionalidad fue retirada y dada a otro miembro de la familia.

Como ya hemos dicho, los estilos concretos de educación de los hijos parecen ser menos importantes para favorecer un adecuado desarrollo, que la consistencia de la crianza y la educación en un clima equilibrado y armónico. Cuando los padres no consiguen estar de acuerdo entre ellos en sus valores, prioridades, expectativas y uno tiene expectativas demasiado altas y el otro sobreprotectora, uno valores competitivos que intentó imponer y el otro solidarios, y sus actitudes son diferentes y contradictorias, estamos ante la principal fuente de problemas y en la explicación de muchos comportamientos desorientados.

7.4. Escuela de padres

Aunque al llegar a este apartado del libro, es posible que nuestros lectores estén convencidos de la necesidad de un sistema de formación de padres, vamos a hacer una reflexión partiendo de dos preguntas:

¿Por qué un curso de entrenamiento para padres?

¿Por qué un curso para padres de hijos excepcionales?

En el pasado se pensaba que el cuidado de los padres se refería fundamentalmente a lo físico o a lo biológico, pero ahora las cosas son diferentes. Nuestra sociedad está sufriendo grandes cambios, estamos viviendo en una era en la que se tiende a la igualdad social, las personas exigen ser tratadas de igual a igual. La influencia de esos movimientos hacia la igualdad en la familia, han presentado problemas que la mayoría de los padres no están preparados para afrontar.

La «revolución democrática» ha desplazado el enfoque autocrático ya ineficaz e inapropiado, en el que se fundamentaba la manera tradicional de disciplinar a los hijos, por medio del premio y el castigo, hacia otros modelos. El premio y el castigo como método de control sirve solamente en una sociedad autocrática, en un hogar autocrático; un hogar democrático necesita otras propuestas.

Los métodos tradicionales para educar a nuestros hijos están fracasando al no lograr lo que más desea todo padre, esto es, tener hijos responsables. Para obtener esta meta necesitamos aplicar nuevos sistemas de crianza, mediante un estilo nuevo de interrelaciones entre padres e hijos.

Estos nuevos sistemas están basados en el respeto mutuo y en la igualdad. Ahora bien, el término «igualdad» es frecuentemente mal interpretado. No lo empleemos en el sentido de igualdad de atributos; usemos el término igualdad refiriéndonos a los derechos y la dignidad humana. Asumimos que cada persona en la familia merece igual respeto y que tiene sus derechos y sus deberes.

En estos contextos los padres deben ofrecer oportunidades para que sus hijos tomen sus propias decisiones dentro de unos límites, por supuesto, y deben hacerles responsables de las decisiones tomadas. Este tipo de orientación se llama «consecuencias naturales y lógicas» y sustituye al método disciplinario de premios y castigos y también facilita la comunicación familiar.

La comunicación y el estímulo implican valorar a cada hijo como un individuo que merece amor y respeto, pero los padres no saben hacer estas valoraciones de forma espontánea, tienen deliberadamente que querer y esa sería la primera justificación de las escuelas de padres.

En la sociedad «del bienestar» en la que la «calidad» es uno de los elementos más apreciados, se exige entrenamiento especial para todo tipo de trabajo que tenga que ver con niños y jóvenes. Hay maestros, psicólogos, terapeutas, estimuladores, etc., pero los padres, que son las personas más importantes en la vida de los niños, asumen la nada fácil labor de criar a sus hijos, generalmente, sin un entrenamiento especial.

Nuestra segunda pregunta, respecto a la necesidad de formación para padres de chicos excepcionales, tiene una doble respuesta. La primera viene dada por el propio carácter «excepcional» del hijo o la hija. Si es difícil criar a unos hijos que se ajustan más o menos a patrones conocidos, ¿hasta qué punto es más difícil criar a hijos con unos rasgos evolutivos diferentes? Todos los estudios sobre la vida familiar de estos sujetos coinciden en que estos padres deben enfrentarse a retos más difíciles y desconocidos. (Colángelo y Dettman, 1980; Cornell, 1984; Keiruz, 1990; Domínguez y Pérez, 1998; Pérez, Domínguez, López y Alfaro 2000).

La segunda respuesta proviene de los datos que acabamos de analizar sobre las familias de alto riesgo. Como han comprobado distintos autores (Fraiser, Passow y Golberg, 1958; French, 1959 y Whitmore, 1980; entre otros), casi todos los padres se mostraban preocupados por el rendimiento de sus hijos, pero en el caso de los alumnos con mal rendimiento aparecen algunas pautas diferenciales, como ya hemos visto como el tratamiento negativo y la falta de respeto al colegio. Es necesario que los padres adopten actitudes y conductas contrarias a éstas si queremos que sus hijos sean felices y responsables; pero en muchas ocasiones estas pautas habrán de ser enseñadas específicamente.

Los datos de nuestra propia experiencia y las investigaciones realizadas nos han permitido hacer un perfil de necesidades de estas familias, que resumiríamos en:

- Sentirse poco preparados para educar a su hijo/a.
- Tener dificultades para conseguir la orientación adecuada.
- Sentir que en su comunidad no existen los recursos necesarios para la educación de los dotados.

- Tener hijos con muchos intereses y habilidades, tantos, que a veces resulta difícil seguirlos.
- Tener hijos con preocupaciones «diferentes», lo que crea inquietud a los padres.
- Encontrar seguridad en su propio «rol».
- Relacionarse con grupos de iguales donde expresar sus ideas y ansiedades.

Desde estos presupuestos elaboramos una propuesta de «escuela de padres» con los siguientes objetivos:

- Apoyar a los padres y familiares de alumnos con alta capacidad o talento en la educación de sus hijos, facilitándoles conocimientos que les permitan comprender mejor a sus hijos, ayudarles a su pleno desarrollo y colaborar con sus profesores en la labor educativa
- Conocer las características de las distintas etapas evolutivas y los aspectos diferenciales (disincronías) que puede plantear la superdotación.
- Conocer las raíces familiares de la educación.
- Conocer las claves del éxito académico de los hijos: familia y colegio.
- Aprender a desarrollar la inteligencia de sus hijos.
- Aprender a convivir en familia.
- Aprender a solucionar conflictos.

Nuestro modelo de escuela de padres es una propuesta de aprendizaje interactivo y autorregulado, que pretende ser el modelo que más tarde puedan poner en práctica los padres con sus hijos. No hemos pretendido decir a los padres «como tenían que hacer» las cosas, sino que les hemos hecho practicar distintas propuestas de enseñanza-aprendizaje y dinámicas de comunicación.

Las sesiones de trabajo son de tres horas, que se extiende en el tiempo hasta completar un mínimo de 30 horas. En nuestra experiencia las reuniones eran semanales y duraron aproximadamente un trimestre.

Para que el aula sea eficaz, la asistencia debe ser continuada desde el primer día, ya que los conocimientos van relacionándose y «construyéndose», a la vez que se establecen grupos y dinámicas de trabajo adecuadas. Los padres piden responsabilidad a sus hijos a la hora de asistir al colegio; los padres deben «practicar» esa responsabilidad en su «aula de trabajo».

Cada sesión se dedica a una temática y tiene tres momentos diferentes, cada uno de ellos con una metodología específica.

- Conocimiento del tema
- Grupos de trabajo
- Conclusiones y preguntas al experto.

El conocimiento sobre el tema tiene a su vez dos apartados:

- a) Reflexión y autoconocimiento: ¿Qué sabemos «a priori»?
- b) Análisis de materiales: Exposiciones, textos, materiales de vídeo y audio, etc.

Para la «reflexión y el autoconocimiento» se utilizan diferentes dinámicas, planteamiento de tópicos, películas, noticias, preguntas o cuestionarios, como el que a continuación exponemos:

Tema: Identificación

CUESTIONARIO DE AUTORREFLEXIÓN		
1. Si un niño o niña no dan muestras especiales de capacidad se debe rechazar cualquier estudio de identificación.	V	F
2. La identificación de un posible niño/a con alta capacidad es siempre necesaria.	V	F
3. Es igual de importante identificar a unas edades que a otras.	V	F
4. Los padres difícilmente pueden identificar a sus hijos como de alta capacidad.	V	F
5. Un indicador de alta capacidad en un niño pequeño es la frecuencia de preguntas.	V	F
6. Cuanto mayor número de pruebas se apliquen mas seguro será el diagnóstico de alta capacidad.		
7. Todas las pruebas de inteligencia dan una misma medida de CI.	V	F
8. Un niño con mal rendimiento académico no puede ser un verdadero superdotado.	V	F
9. Los niños y las niñas tienen la misma capacidad intelectual.	V	F
10. Los niños y las niñas acuden en la misma proporción a programas de detección y apoyo para personas con alta capacidad.	V	F

Texto para un análisis de situaciones:

Ejemplos y experiencias

A los padres de Antonio, adolescente un tanto inquieto, y con no demasiados altos rendimientos escolares, les llamó un día el psicólogo del colegio para anunciarles que en unas pruebas colectivas realizadas a su hijo aparecía como «superdotado». Si éste fuera su caso, o algún amigo, conocido o padre de otro alumno le plateara esta situación:

¿Qué haría Ud.?

- Recoger el informe y olvidarse del tema
- Pensar que no es posible y que probablemente se equivoca.
- Preguntarle al psicólogo por qué su hijo no tiene notas brillantes.
- Preocuparse por las conductas excepcionales que tendrá su hijo.

Los grupos de trabajo se forman a partir de un primer conocimiento del tema propuesto.

La formación de los grupos, en principio, es libre, pero es importante tener en cuenta estas consideraciones:

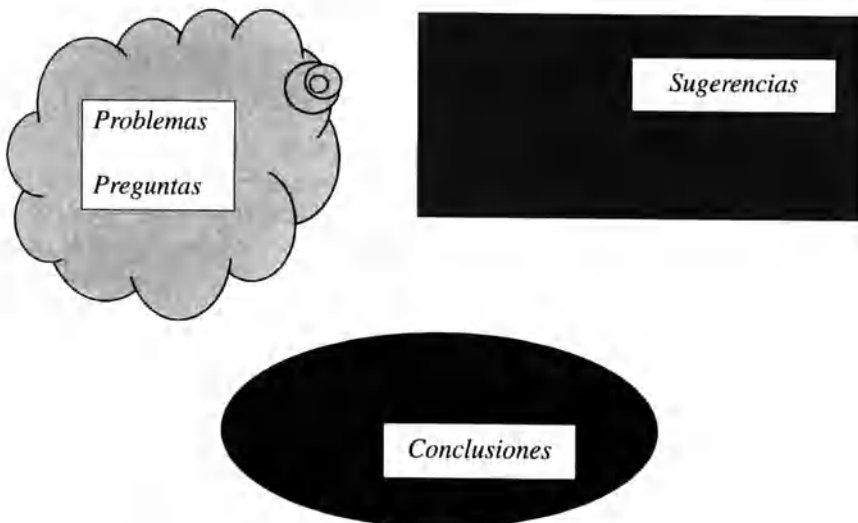
- Edad y sexo de los hijos
- Situación escolar
- Intereses
- Aspectos del tema que se consideran prioritarios.

La formación de los grupos puede hacerse de forma «homogénea», atendiendo a alguno de estos apartados, o de forma heterogénea para contrastar opiniones. El tamaño del grupo puede ser variable, pero el número adecuado es en torno a cuatro o seis personas por grupo.

Los grupos trabajan de forma autónoma en torno a media hora y deben elegir un portavoz que expondrá, al gran grupo, las conclusiones obtenidas, que deben ser de tres tipos:

- Conclusiones del grupo y exposición al gran grupo.
- Sugerencias y consejos para otros padres
- «Llamadas de atención». Dificultades del tema, necesidades de mayor información y/o preguntas al experto.

Cada uno de estos tipos de conclusiones se recogen en cartulinas con colores y formas diferentes. Con lo que al final, de una forma visual, se pueden ver los resultados de la sesión de trabajo y las necesidades, si las hubiere, que los grupos plantean.



Este modelo ha sido desarrollado a lo largo de los cursos 1998-99 y 1999-2000, con la asistencia de 150 familias, que desde la evaluación realizada han demostrado su satisfacción y utilidad. En la actualidad se hace un seguimiento a estas mismas familias para analizar su efectividad de medio y largo plazo.

Como un ejemplo de las dinámicas generadas en estas "aulas", en una de las sesiones se planteó el desconocimiento social de las necesidades de estos chicos y chicas, y los padres decidieron crear una serie de "slogans", para que los medios de comunicación los comprendieran mejor:

- «Abre las puertas a mentes abiertas».
- «Ellos necesitan ayuda» (Se acompaña de un dibujo de un niño brillante).
- «En la diferencia está la riqueza».
- «No somos perfectos, os necesitamos».
- «La educación también es para los inteligentes».
- «La inteligencia es algo de todos».
- «Inteligentes sí, ...pero felices».
- «Educación inteligente: futuro de la humanidad».
- «Somos capaces: ayúdanos a crecer».

Salir airosos de los retos a los que se enfrenta la familia en los inicios de un nuevo milenio no es empresa fácil, ni el camino tiene visos de estar expedito. Nuestra propuesta pretende hacer operativo un nuevo rostro de la familia y facilitar ese camino.

8.

*LA SITUACIÓN DE LOS ADOLESCENTES
SUPERDOTADOS EN LA COMUNIDAD
DE MADRID: ESTUDIO EMPÍRICO*

Como ya hemos visto a lo largo de estas páginas, los sujetos con alta capacidad intelectual, superdotados o con talentos específicos, son personas situadas en los márgenes de la distribución normal de la población y representan teóricamente un 2% de la población total. No obstante, sus características intelectuales o sus talentos específicos no son habitualmente garantía de un buen desarrollo socio-emocional; al contrario, estudios clásicos y actuales demuestran las dificultades sociales de este tipo de personas, que se agudizan especialmente en la adolescencia provocando cuadros de desintegración social, predelinuencia y fracaso académico.

Los factores que llegan a confirmar esta situación son numerosos, y una gran mayoría coinciden en que el desconocimiento social de las características de este tipo de individuos es la causa primera de las situaciones a las que se ven abocados. Trabajos experimentales (Rimm, 1997; Peters, Grager y Suplee, 2000) coinciden en destacar la existencia de un alto porcentaje de sujetos con alto potencial intelectual que no consiguen un desarrollo social ni académico adecuado, son sujetos en los que aparecen sentimientos de inseguridad, poca perseverancia, indecisión para trazar objetivos, etc. Las variables motivacionales y las habilidades resolutivas parecen ser las responsables, de una forma general, de esta situación personal negativa, conjuntamente con variables educativas y contextuales.

En nuestro país se han realizado diferentes estudios parciales, que apuntan a la necesidad de un mayor conocimiento de la situación real de estos alumnos, de sus familias y al diseño de modelos de intervención. Estos estudios se han hecho preferentemente con alumnos entre 6 y 11 años, pero concretamente, en la Comunidad de Madrid y en contadas ocasiones en el resto de nuestro país, se han realizado estudios sobre adolescentes; etapa evolutiva de por sí de riesgo. Esto justifica la importancia y necesidad de la investigación que hemos realizado.

Por ello nos planteamos objetivos que a continuación expondremos.

8.1. Objetivos de la investigación

- Detección de adolescentes de entre 12 y 16 años con alta capacidad intelectual o talento específico.
- Estudio de la situación socio-educativa.
- Estudio específico de las situaciones de las adolescentes superdotadas.
- Propuesta para el diseño de modelos de intervención para la mejora del rendimiento académico y para evitar el fracaso escolar.

8.2. Hipótesis

- En la Comunidad de Madrid existe un 2% de población de adolescentes con alta capacidad intelectual que necesitan programas de apoyo específicos para su pleno desarrollo.

- Cuando no existe detección ni programas especializados, los alumnos de alta capacidad intelectual se convierten en población de riesgo con altos índices de bajo rendimiento académico y/o fracaso escolar.
- Las presiones sociales inciden en las adolescentes superdotadas, favoreciendo el ocultamiento de su capacidad e impidiendo los rendimientos excepcionales.
- La alta capacidad intelectual no predispone a trastornos de personalidad y/o conducta en la adolescencia.

8.3. Metodología

En un primer momento el diseño básico de esta investigación se planteó de tipo cuasi-experimental, ya que se pretendía controlar variables y observar los efectos de las variables controladas en la intervención (Casanova, 1999). No obstante, las dificultades surgidas, especialmente en la obtención y estudio de datos individuales, ha hecho que nuestro estudio, que aporta una gran riqueza de datos, utilice un diseño de tipo *descriptivo* que se realizó en dos fases:

Fase I

- Detección de adolescentes entre 12 y 16/17 años con alta capacidad intelectual a través de pruebas colectivas.
- Detección de adolescentes entre 12 y 16/17 con alta capacidad intelectual a través de nominaciones de profesores.

Fase II

- Estudio individualizado de la características de los sujetos seleccionados en la Fase I:
 - Análisis de características cognitivas y personales.
 - Estudio de la situación socio-educativa.
 - Estudio de necesidades.
- Estudio específico de las situaciones de las adolescentes superdotadas.

8.4. Estructura de la muestra

La muestra está formada por sujetos entre 12 y 16/17 (se incluyen alumnos de 17 años, no repetidores, que estuviesen escolarizados en 4º de la ESO o 2º de BUP), matriculados en centros de la Comunidad de Madrid.

A la hora de elegir la muestra se adoptaron dos tipos de criterios.

a) Muestreo aleatorio estratificado

Se establecieron «bandas» para tres tipos de centros con distribución zonal distinta:

Centros públicos /privados.

Centros de E.S.O-B.U.P., en zonas urbanas. (Madrid capital).

Centros de E.S.O-B.U.P., en zonas del área metropolitana y cinturón industrial.

Centros de E.S.O-B.U.P., en zonas rurales.

La banda de edad de estos alumnos es la siguiente:

1º de E.S.O. 12-13 años

2º de E.S.O. 13-14

3º de E.S.O. 14-15

4º de E.S.O. 15-16/17

1º de BUP 14-15

2º de BUP 15-16/17

En estos centros se hizo un estudio de toda la población y por el método de filtrado o «screening» se seleccionaran los alumnos de capacidad superior.

b) Muestreo incidental

Se admitieron también, como sujetos para la muestra, aquellos designados por los profesores de sus centros, tanto de los centros del muestreo estratificado e incidental, como de otros centros que tuvieron conocimiento de la investigación.

De nuestro trabajo se excluyeron, en principio, los alumnos y los centros de régimen especial.

Del total de centros que en el curso 1996-97 impartían en la Comunidad de Madrid E.S.O y Bachillerato: 1019 en total, 644 públicos y 475 privados. (Datos básicos de la Oficina de Planificación y Estadística del. M.E.C.), se seleccionaron un total de 300 centros un 30% del conjunto para participar, distribuidos de la siguiente forma: 270 (25%) para muestreo incidental (privados y públicos) y 30 (5%) para el muestreo estratificado (privados y públicos), en los que se hizo el estudio de todos los alumnos del centro.

DISTRIBUCIÓN DE CENTROS				
MUESTREO	TOTAL CAM	PÚBLICOS	PRIVADOS	%
	1019	644	475	100
INCIDENTAL	270	160	90	25
ESTRATIFIC.	30	20	10	5

8.5. Técnicas de recogida de datos

Materiales

Estudio de la Inteligencia

Factor «G» de Cattell. Escala 2 (Ed. TEA. 1999)

Esta es una prueba diseñada como «test libre de influencias culturales». Está formada por 46 elementos y permite obtener una medida de inteligencia general, así como un CI. Consta de 4 pruebas: Series, Clasificación, Matrices y Condiciones. (Alumnos de 12 a 14 años)

TEA. Test de Aptitudes escolares. Nivel 2 (Ed. TEA 1998)

Esta prueba se basa en la evaluación de las aptitudes básicas para el aprendizaje escolar.

Aprecia los siguientes aspectos: Capacidad verbal, Razonamiento y Cálculo; ofrece igualmente una puntuación global y CI. (Alumnos de 12 a 14 años)

Factor «G». Escala 3 (Ed. TEA. 1998)

Esta es una prueba diseñada como «test libre de influencias culturales». Esta formada por 50 elementos y permite obtener una medida de inteligencia general, así como un CI. Consta de 4 pruebas: Series, Clasificación, Matrices y Condiciones. Alumnos de 15-16/17 años.

TEA. Test de Aptitudes escolares. Nivel 3 (Ed. TEA. 1978)

Esta prueba se basa en la evaluación de las aptitudes básicas para el aprendizaje escolar. Aprecia los siguientes aspectos: Capacidad verbal, Razonamiento y Cálculo; ofrece igualmente una puntuación global y CI. Alumnos de 15-16/17 años.

(Estas dos pruebas fueron las utilizadas para la detección de la Fase I. La aplicación fue colectiva, en las clases donde habitualmente se encontraban los alumnos. La aplicación se llevó a cabo por dos evaluadores especializados ajenos al centro, para cada grupo clase, en muchos casos contaban con el apoyo de algún profesor para el reparto de materiales y vigilancia de tareas).

Escala de inteligencia Wechsler. (Ed. TEA. 1999)

Esta prueba, cuyas características son sobradamente conocidas, está integrada por ocho subtests que se agrupan en dos subescalas: Verbal y Manipulativa. Se utilizó la Escala WISC-R y Escala WAIS, en función de la edad de los alumnos.

Estudio de la personalidad

Inventario M.M.P.I. (Inventario Multifásico de Personalidad de Minnesota) (Ed. TEA 1999)

También esta prueba es sobradamente conocida. Es un valioso cuestionario clínico de evaluación de la personalidad normal y patológica. Se obtienen diez escalas clínicas y cuatro auxiliares, e importantes datos adicionales.

Este cuestionario no se pasó a todos los alumnos, sino a un porcentaje alto que se consideró de «riesgo» por diversas causas (situación social, familiar, bajo rendimiento, etc.). Para los alumnos menores de 16 años se utilizaron baremos experimentales recientemente publicados.

Cuestionario de Observación de la Conducta Espontánea.

A lo largo del estudio individualizado, y como complemento a las pruebas estandarizadas, se elaboró un cuestionario para que los evaluadores analizaran la conducta del alumno. Este cuestionario incluía igualmente una entrevista estructurada sobre preferencias, tipo de actividades, situación personal, etc. (véase anexo).

Datos pedagógicos

Test de estrategias CEA (Ed. Experimental 1997)

Esta prueba, dirigida a alumnos de 12 a 18 años, consta de seis subescalas de las cuales se obtiene un completo perfil del empleo de estrategias de aprendizaje.

La subescalas son:

- Motivación
- Actitudes
- Control emocional
- Elaboración
- Personalización
- Metacognición

Rendimiento académico.

Se utilizaron los datos del rendimiento académico escolar del año anterior y del curso en el que se hizo el estudio. De las medias de ambos se obtuvieron los datos que posteriormente se describen.

Estudio de la creatividad

Test de creatividad TAEC (Ed. Escuela Española. 1991)

Esta prueba dirigida a sujetos desde preescolar a la edad adulta, es un test gráfico inductivo de compleción de figuras. Para su corrección se utilizan dos criterios: global y analítico. Está compuesto por las siguientes escalas:

- Abreación o resistencia al cierre
- Originalidad
- Elaboración
- Fantasía
- Conectividad
- Alcance imaginativo
- Expansión figurativa
- Riqueza expresiva
- Habilidad gráfica
- Morfología de la imagen
- Estilo creativo

Cuestionario sobre datos del centro

Para los centros de muestreo estratificado se elaboró una encuesta básica sobre datos del centro (véase anexo), donde se recogían distintos tipos de información:

- Datos generales. Nombre dirección, persona de contacto, etc.
- Tipo de centro.
- Características del centro
- Entorno socio-económico
- Niveles que imparte
- Actividades extraescolares, etc.
- Características del alumnado de E.S.O./ BUP.

Cuestionario para el profesorado

De mismo modo se elaboró una Escala de Observación del Comportamiento para que los profesores dieran su opinión de los posibles alumnos detectados con alta capacidad en la Fase I.

La escala tiene un total de 113 ítems (véase Anexo) y recoge aspectos:

- Evolutivos
- Conductuales
- De personalidad
- Socialización, etc.

Cuestionario para padres

Esta encuesta, destinada a padres de alumnos de alta capacidad, recoge información sobre las percepciones que los padres tienen en cuatro ideas:

- Vida familiar
- Vida en comunidad
- Vida escolar y desarrollo intelectual
- Orientación vocacional.

El cuestionario se envió únicamente a las familias de los alumnos confirmados como de alta capacidad en las Fases I y II

Sistema de recogida de información

En la Fase I, a los centros de *muestreo estratificado* se les envió una carta (firmada por el Director Provincial de Educación), en la que se les explicaba las características y motivos de la investigación y se les invitaba a participar en la misma; posteriormente se visitó cada uno de los centros para concretar su forma de participación.

Se partió de métodos de filtrado o «screening» con la aplicación de pruebas colectivas, que permitieron extraer del total de la población entre 12 y 16/17 años individuos de altas capacidades, no detectados por otras vías. Se ha seleccionado este método ya que la detección individual, desde el punto de vista económico y temporal, es costosa y difícilmente aplicable a grupos amplios de población. Por ello, el filtrado permite la aplicación de sistemas multivariados y secuenciales, que consiguen extraer en varias etapas, de una población amplia, una muestra determinada, como ya hemos expuesto en el apartado de identificación.

En los centros que aceptaron participar se hizo el estudio a todos los alumnos de ESO y BUP (en su caso), con las pruebas Factor G. y TEA, de los que se seleccionaron los posibles de alta capacidad intelectual para su estudio individualizado en la Fase II.

A los centros de *muestreo incidental* se les envió igualmente una carta. En este caso se les informaba de la existencia de la investigación y se les enviaba también un formulario para ser cumplimentado por los profesores y tutores del centro, donde debían indicar los posibles alumnos de alta capacidad, a su criterio, para que posteriormente se les hiciera un estudio individualizado.

De todos aquellos centros que contestaron al cuestionario se hizo una relación de posibles alumnos de alta capacidad para su estudio en la Fase II.

9.

RESULTADOS DE LA FASE I

A continuación presentamos los resultados obtenidos sobre una muestra total estimada de 11.531 alumnos. De ellos, 7.031 alumnos son estudiados como casos válidos en los 24 centros de muestreo estratificado y 4.500 pertenecen al total del alumnado de los 14 colegios de muestreo incidental.

Hacemos constar la dificultad que ha constituido el estudio en muchos centros, lo que explica la «gran mortandad experimental» encontrada. Fue costoso que los profesores cedieran dos horas de su horario habitual de clase para realizar las pruebas; a pesar del acuerdo y las ventajas que veía el Departamento de Orientación, la mayoría aludía a la dificultad y longitud de sus temarios como inconvenientes para la realización de las pruebas. Es también llamativo el dato de los pocos centros que han respondido a los cuestionarios de muestreo incidental (sólo un 5%), lo que una vez más demuestra el desconocimiento del profesorado sobre el tema que nos ocupa.

Los centros invalidados lo han sido:

- Por no poder realizar las pruebas.
- Por haberlas realizado a unos grupos o edades y al resto no, grupos incompletos etc.

Los casos de alumnos invalidados lo han sido:

- Por haber realizado un número de pruebas insuficiente.
- Por no haber contestado un número adecuado de ítems.

9.1. Datos de población

POBLACIÓN TOTAL 12-16/ POBLACIÓN DE LA MUESTRA			
	Varones	Mujeres	Total
Total Comunidad	95.086	95.538	190.924
M. Incidental	2.225	2.175	4.500
M. Estratificado	3.503	3.528	7.031
Total muestra	5.728	5.603	11.531

9.2. Resultados

La zona de corte, de acuerdo con el modelo de corte múltiple y con los principios ya comentados, en esta primera fase se estableció en:

CI = 6 > 130 en Factor G y CI = 6 > 125 en la prueba TEA.

Los alumnos seleccionados debían alcanzar estas puntuaciones, como mínimo, en ambas pruebas.

Debemos hacer notar, en primer lugar, las diferencias que aparecen en la distribución de CI en estas pruebas, mientras que el Factor-G 2-3 ofrece porcentajes que

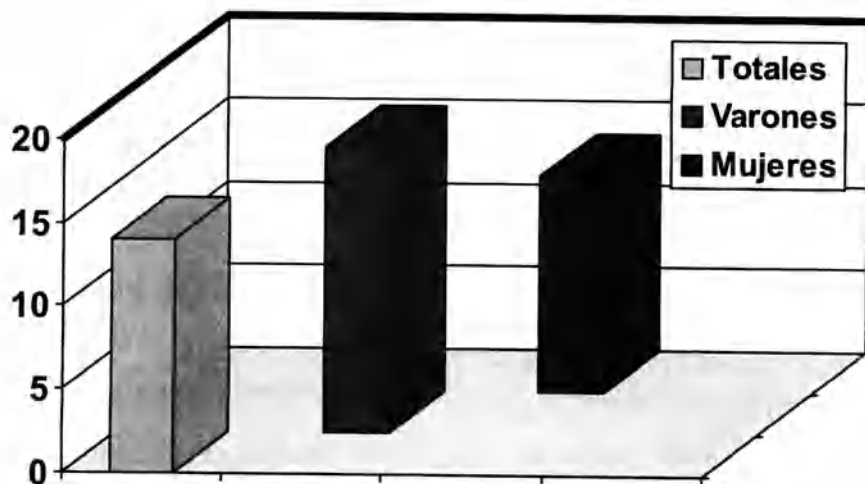
oscilan entre el 1 y 4 % como posibles individuos de alta capacidad intelectual, las pruebas TEA-2-3 ofrecen porcentajes que oscilan entre el 0,2 y 1%. Estas diferencias indican que es necesario utilizar una nueva prueba, en este caso con carácter individual, para determinar la posible capacidad intelectual superior.

Un resumen de los datos obtenidos es el siguiente:

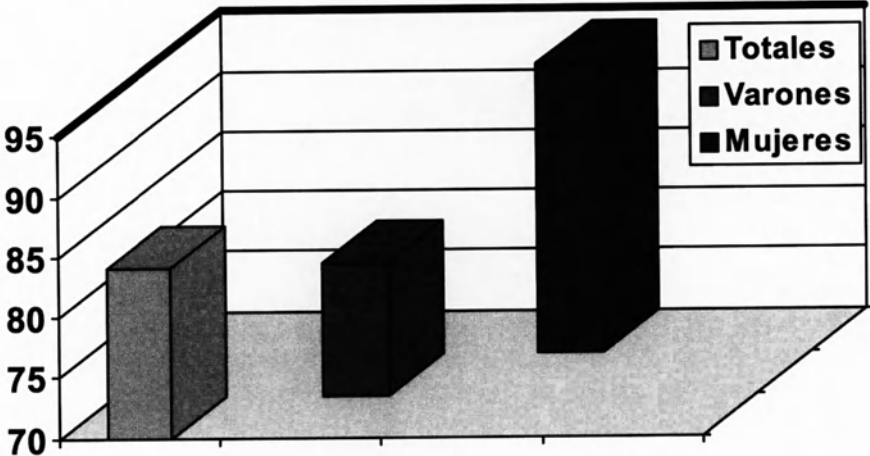
- Se han detectado 123 alumnos en esta primera fase de muestreo estratificado, lo que supone un 1,75% de la población (37 mujeres y 86 hombres) .
- Del muestreo incidental se han detectado 31 alumnos (5 mujeres y 26 hombres).
- Son más numerosos los varones que las mujeres con un CI = $\sigma > 130$ (1.7 % y 1.35%) Diferencia 0.35%.
- Es más numeroso el grupo de mujeres que el grupo de varones que se sitúan por encima del PC 90 (9,45% y 8.1%).

Datos de la población % (muestreo estratificado)						
	<i>Totales</i>		<i>Varones</i>		<i>Mujeres</i>	
	CI= $\sigma > 130$	PC= $\sigma > 90$	CI= $\sigma > 130$	PC= $\sigma > 90$	CI= $\sigma > 130$	PC= $\sigma > 90$
Factor G-2	1.67	8.35	1.24	8.2	1	9.4
TEA-2	0.2	8.2	0.25	7.9	0.2	9.3
Factor G-3	4.1	8.4	4.5	8.3	3.4	8.5
TEA-3	0.7	8.72	0.9	8.0	0.8	10.6
Media	1.4	8.4	1.7	8.1	1.35	9.45

Gráfica 9.1. Distribución de CI => 130 por sexos



Gráfica 9.2. Distribución de PC =>90 por sexos



10.

RESULTADOS DE LA FASE II

En esta fase, tal como hemos expuesto anteriormente, se realizaron estudios individualizados a los alumnos de la muestra detectada en la Fase I, que constituyen la base de los datos que exponemos a continuación.

La línea de corte, como ya hemos indicado, estuvo formada por las puntuaciones obtenidas en las dos pruebas: Factor G CI = $\acute{o} > 130$ // TEA CI = $\acute{o} > 125$

En el estudio individual se utilizaron las siguientes pruebas, que fueron la base de los informes que posteriormente se entregaron a los centros (véase ejemplo en el anexo):

Datos de la Exploración

- Informe de los profesores.
- Informe de la familia.
- Pruebas psicopedagógicas:
 - *Inteligencia:*
 - **T.E.A. 2.**
 - **Factor G.**
 - **Escala de Inteligencia Wechsler. WISC-R; WAIS**
 - *Personalidad:*
 - **Observación de Conducta Espontánea.**
 - **Cuestionario M.M.P.I.**
 - *Pedagógicos:*
 - **Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje (C.E.A.).**
 - **Informe de Rendimiento (Evaluación del Centro).**
 - *Creatividad:*
 - **Creatividad (T.A.E.C.).**

Tras la aplicación de las pruebas de inteligencia individual se confirmaron un total de 130 alumnos con capacidad intelectual superior (se eliminaron, por diversas causas, los restantes).

ALUMNOS CONFIRMADOS			
	Varones	Mujeres	Totales
M. Incidental	20	2	22
M. Estratificado	71	37	108
Totales	91	39	130

10.1. Datos descriptivos de la muestra

• *Distribución por sexos*

La tabla y el gráfico adjunto nos muestran la desigual proporción en que se distribuye nuestra muestra. Un porcentaje de 70% de chicos y 30% de chicas es motivo de reflexión, una vez más, sobre la situación social de la mujer con alta capacidad intelectual.

Como ya hemos comentado en apartados anteriores, a pesar de los años transcurridos desde el estudio de Terman y Oden, (1947), la situación de la mujer y especialmente de la adolescente sigue mostrando los resultados de las presiones y los modelos sociales que la rodean. No sería fácil de explicar de otro modo las diferencias en cuanto a detección de alta capacidad encontradas en muestras semejantes de la Comunidad de Madrid. En edades tempranas, en las que las presiones sociales son menores, se detecta un número aproximado de niños y niñas. En alumnos de 6 a 12 años las proporciones han sido de 52% chicos y 48% de chicas (Sánchez, 1998). Este dato lo corroboran el número de alumnos que asiste a programas especiales, la proporción es de 45% de chicas y 65 % de chicos de 6 a 12 años (datos del Programa Estrella 1999). Sin embargo, la asistencia a este mismo programa a partir de 12 años varía en la proporción de 25% de chicas y 75% de chicos.

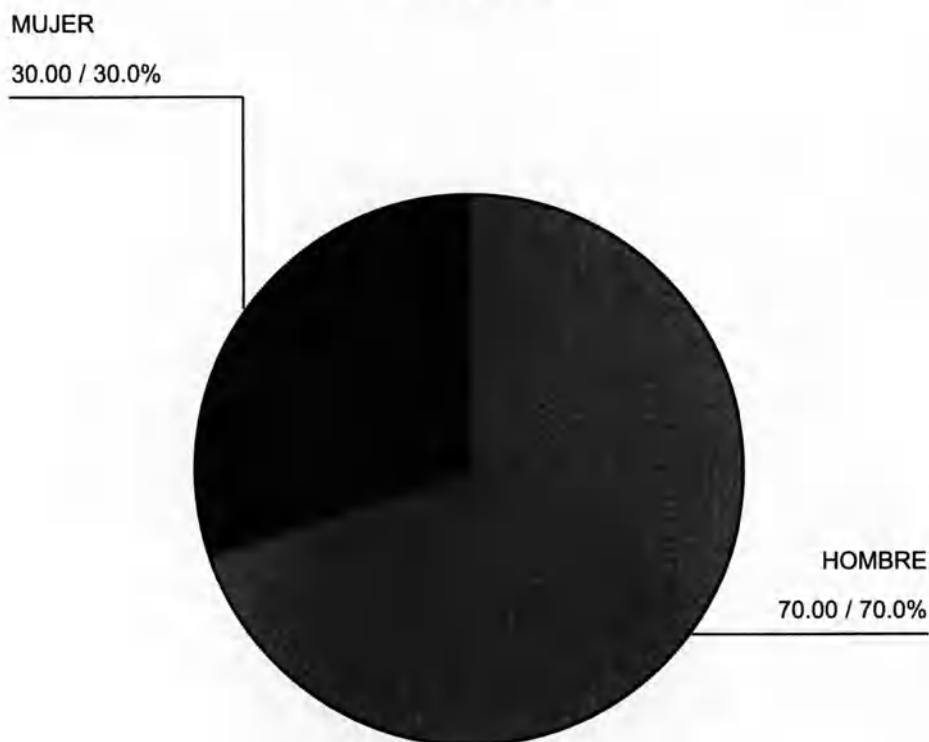
Es posible que se siga confirmando la ya clásica hipótesis de Astín (1974), referida a que si una joven prevé consciente o inconscientemente un conflicto entre su talento y su feminidad, es probable que opte por fomentar esta última, y dedique, a lo que esa feminidad significa, su tiempo y sus esfuerzos.

En cualquier caso, y desde nuestra investigación, dejamos esta hipótesis abierta para su posible análisis en estudios posteriores.

Tabla 10.1.

		<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
Válidos	1,00	91	70,0	70,0	70,0
	2,00	39	30,0	30,0	100,0
	Total	130	100,0	100,0	

Gráfico 10.1.



- *Distribución por tipo de familia*

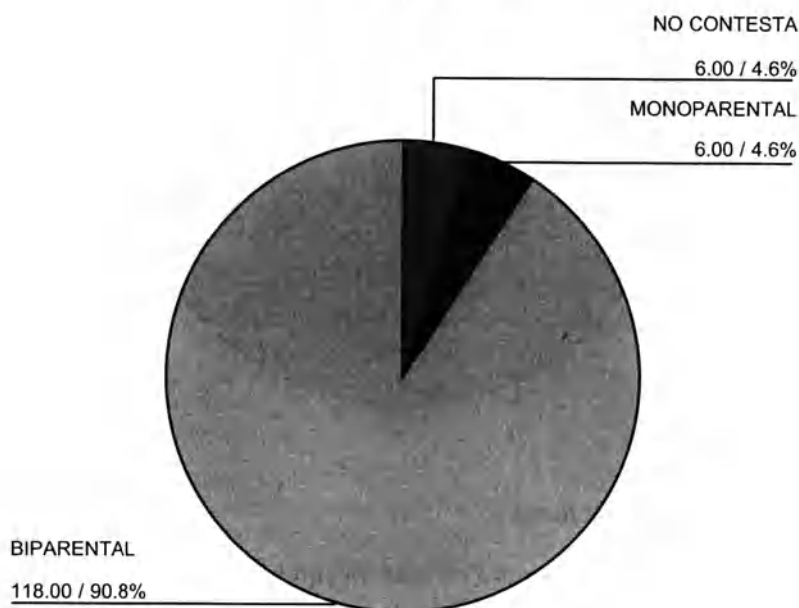
Otro de los aspectos analizados en este trabajo ha sido la situación familiar de los alumnos detectados. Como es sabido, no se puede afirmar que el entorno familiar sea un determinante exclusivo en el desarrollo de la superdotación; no obstante, sí parece claro que los problemas familiares y las situaciones conflictivas en la familia son elementos inhibidores del buen desarrollo emocional e intelectual de cualquier niño y, por tanto, en esa misma medida afectarían las situaciones conflictivas a los alumnos más dotados.

Aunque el número de divorcios y familias monoparentales ha aumentado notablemente en los últimos años en nuestro país, la tasa de alumnos sobredotados pertenecientes a este segundo tipo de familias es inferior a la media de estado. Como se aprecia en la tabla 10.2. y en el gráfico 10.2., la procedencia mayoritaria de alumnos detectados es de familias biparentales y teóricamente estables.

Tabla 10.2.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	6	4,6	4,8	4,8
	2,00	118	90,8	95,2	100,0
	Total	124	95,4	100,0	
Perdidos	Sistema	6	4,6		
Total		130	100,0		

Gráfico 10.2.



- *Número de hermanos y lugar que ocupa entre ellos*

Dentro de los estudios socio-ambientales relacionados con la superdotación, también se ha debatido si la procedencia de familias numerosas o de pocos hijos, y el lugar que ocupan entre los hermanos, es o no factor predictivo para el desarrollo de la inteligencia superior. Respecto a estos dos puntos, los datos de nuestra investigación parecen coincidir con los encontrados en otros trabajos (Freeman, 1988, 2000; Plomin, 1997) en diferentes países, aunque, al igual que otras investigaciones, no podemos aportar datos causales de los mismos. Nuestros alumnos proceden en su mayoría de familias de dos hijos, seguidos por familias de tres y uno, (gráfico 10.3).

Esta distribución es bastante similar a la del resto de la población. Sí es significativo el dato de que más de la mitad de nuestros alumnos sean los primogénitos. Este hecho es especialmente relevante en los hombres, y no lo es en las mujeres, lo cual se podría interpretar en sentido de que los varones primogénitos tienen una más alta probabilidad de desarrollar una inteligencia superior. ¿Podría ser debido a la mayor estimulación y atención que reciben en el seno de las familias, donde un primogénito varón es mejor recibido? (gráfico 10.4)

Tabla 10.3.

		<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
Válidos	1,00	20	15,4	16,7	16,7
	2,00	64	49,2	53,3	70,0
	3,00	28	21,5	23,3	93,3
	4,00	7	5,4	5,8	99,2
	5,00	1	,8	,8	100,0
	Total	120	92,3	100,0	
Perdidos	Sistema	10	7,7		
Total		130	100,0		

Gráfico 10.3.

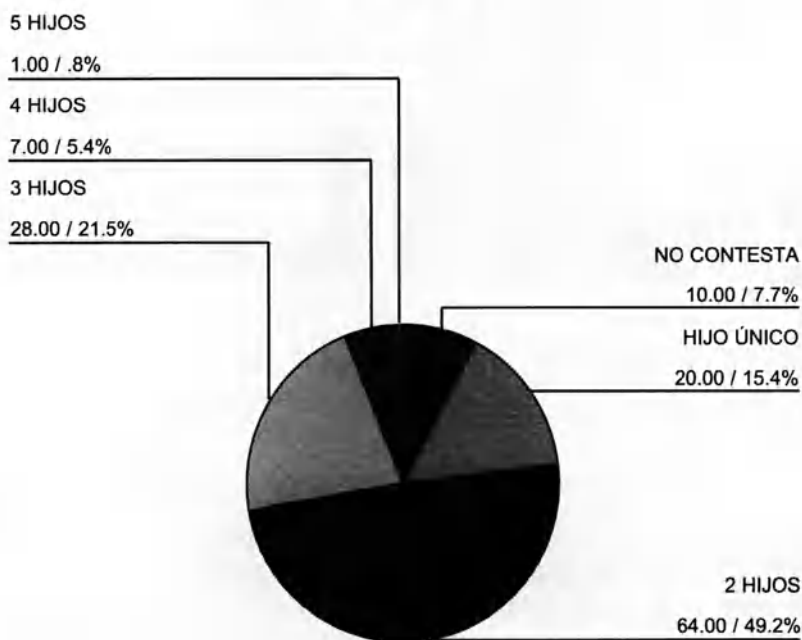
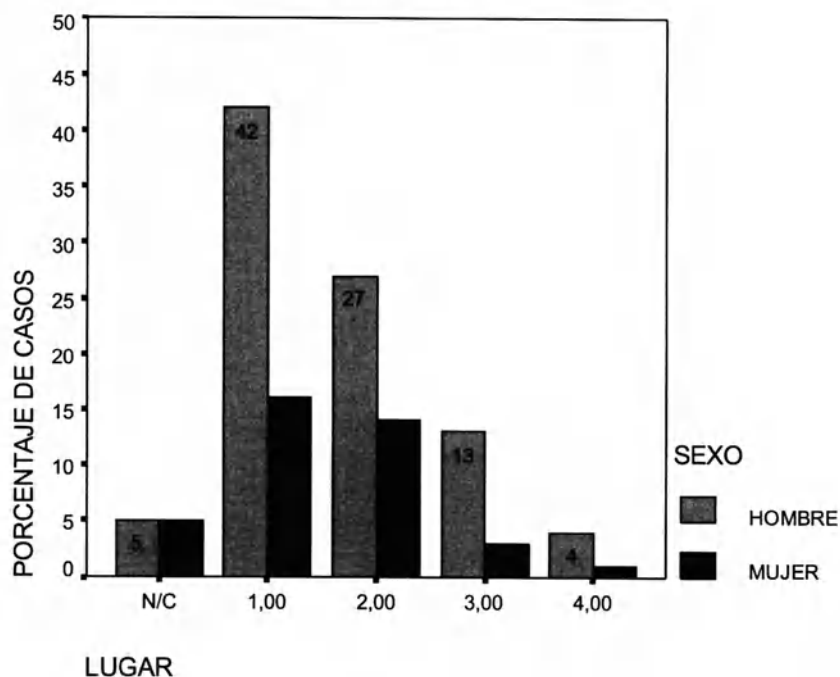


Tabla 10.4.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	58	44,6	48,3	48,3
	2,00	41	31,5	34,2	82,5
	3,00	16	12,3	13,3	95,8
	4,00	5	3,8	4,2	100,0
	Total	120	92,3	100,0	
Perdidos	Sistema	10	7,7		
Total		130	100,0		

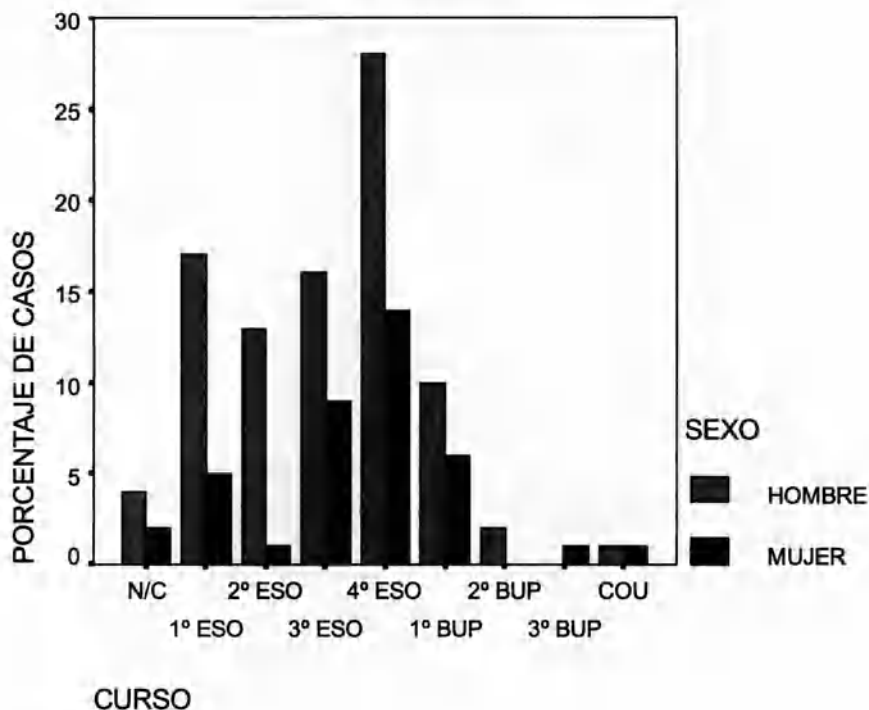
Gráfico 10.4.



- *Distribución por cursos*

Aunque este dato es simplemente descriptivo y consideramos que está condicionado por el número de alumnos matriculados por curso en los centros estudiados, lo incluimos ante la posibilidad posterior de desarrollo de programas de intervención, en los que se debe tener en cuenta la distribución de necesidades.

Gráfico 10.5.



- *Áreas de conocimiento preferentes.*

Un aspecto que hemos creído de interés ha sido preguntar a nuestros alumnos, la mayoría en edad para tomar decisiones vocacionales, cuáles eran las áreas de conocimiento de su preferencia. No se ha dado ningún caso de preferencia en asignaturas con mal rendimiento académico, todas las preferencias han coincidido con aquellas asignaturas en las que tenían rendimiento académico alto o muy alto, e incluso en los chicos y las chicas con rendimiento general bajo, las áreas preferidas eran aquellas en las que rendían mejor. Esto corrobora los datos obtenidos en el estudio de estrategias, que después veremos, dada la alta correlación que presenta la motivación con los logros escolares.

Es destacable el alto porcentaje de «indecisión vocacional» que se da en estos alumnos; un tercio no sabe, o no tiene muy claro, cuáles son sus áreas preferentes de estudio. Las contestaciones «no sé» o «estudio igual una cosa que otra», son las más usuales en este apartado de las entrevistas realizadas, cosa que se agudiza en las mujeres, en las que se aprecia una indecisión entre «lo que les gustaría» y aquello de lo que se «sienten capaces»; muchas, a pesar de que

las pruebas de inteligencia lo desmentía claramente, pensaban que no tenían capacidad para las áreas científico-tecnológicas. En estos resultados quedan claramente reflejados los problemas, ya descritos, de multipotencialidad y «retraso» en las decisiones vocacionales.

Las humanidades son las áreas preferentes elegidas. Este hecho puede tener su explicación y estar relacionado con el dato de que las puntuaciones medias obtenidas en las subescalas verbales, en las pruebas de inteligencia, son mayores que las medias de las subescalas manipulativas (Tabla 10.6: Valores Globales. Gráfico 10.6: Diferencias chicos/chicas).

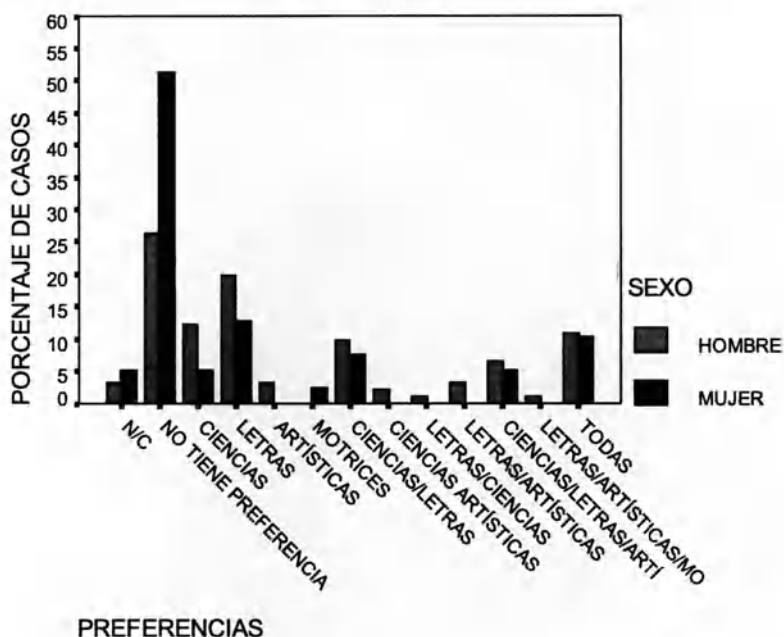
Valores de las preferencias.

1. Preferencia por áreas científico-tecnológicas.
2. Preferencia por áreas humanísticas.
3. Preferencia por áreas artísticas.
4. Preferencia por áreas motrices deportivas.
- 4.1. Preferencia indistinta por áreas científicas y humanísticas.
- 1.3. Preferencia indistinta por áreas científicas y artísticas.
- 2.3. Preferencia indistinta por áreas humanísticas y artísticas.
- 1.2.3. Preferencia indistinta por áreas científicas, humanísticas y artísticas.
- 2.3.4. Preferencia indistinta por áreas humanísticas, artísticas y deportivas.
- 1.2.3.4. Preferencia indistinta en todas las áreas.
00. No sabe.

Tabla 10.6.

		<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
Válidos	,00	44	33,8	35,2	35,2
	1,00	13	10,0	10,4	45,6
	2,00	23	17,7	18,4	64,0
	3,00	3	2,3	2,4	66,4
	4,00	1	,8	,8	67,2
	12,00	12	9,2	9,6	76,8
	13,00	2	1,5	1,6	78,4
	21,00	1	,8	,8	79,2
	23,00	3	2,3	2,4	81,6
	123,00	8	6,2	6,4	88,0
	234,00	1	,8	,8	88,8
	1234,00	14	10,8	11,2	100,0
	Total	125	96,2	100,0	
Perdidos	Sistema	5	3,8		
Total		130	100,0		

Gráfico 10.6.



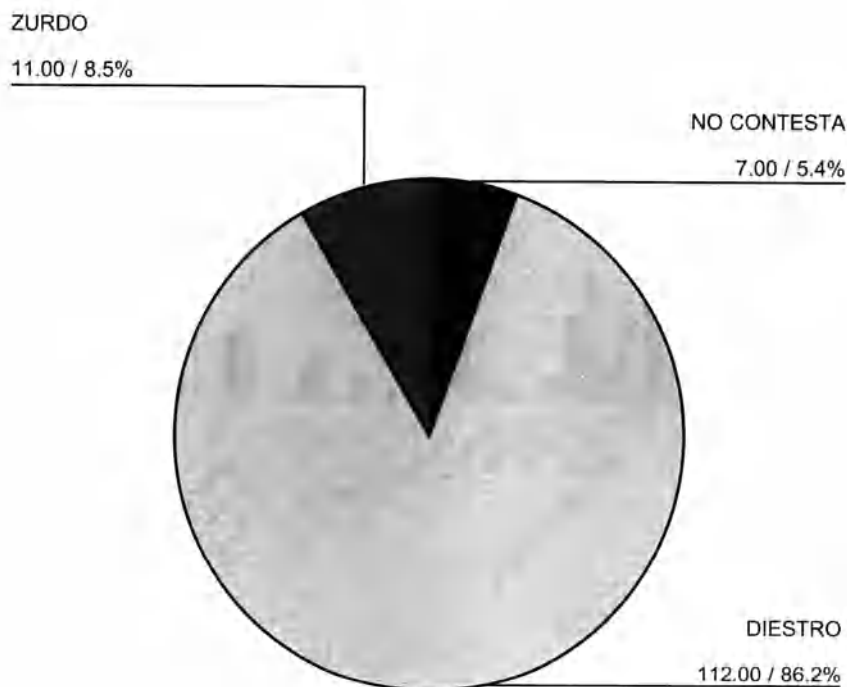
• *Dominancia lateral*

Un aspecto que nos ha interesado constatar ha sido la dominancia lateral de este grupo de alumnos, y si esta dominancia tenía algún tipo de relación con las elecciones académicas. En el grupo estudiado, no hay relación entre las preferencias académicas, incluidas las artísticas y/o las motrices y la dominancia lateral. Lo que sí queda claro es que los adolescentes superdotados son mayoritariamente diestros y por encima de la media de la población.

Tabla 10.7.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	112	86,2	91,1	91,1
	2,00	11	8,5	8,9	100,0
	Total	123	94,6	100,0	
	4,00	1	,8	,8	67,2
Perdidos	Sistema	7	5,4		
Total		130	100,0		

Gráfico 10.7.



• *Rendimiento académico*

Una de las hipótesis de nuestra investigación ha sido la existencia de un alto porcentaje de fracaso, o escolar o de rendimiento, por debajo de lo esperable en alumnos de alta capacidad intelectual; en nuestro caso podemos decir que algo menos de la mitad de los alumnos detectados tienen rendimientos considerados Muy Altos (calificación media en torno a Sobresaliente), Altos (calificación media en torno a Notable), y un tercio aproximadamente, rendimientos con fracaso escolar y un 17% del alumnado (suspensos o aprobados ocasionales).

Los datos no son tan alarmantes como se ha detectado en otras ocasiones, ya que el rendimiento de estos alumnos es superior al de la media y el fracaso escolar inferior al grupo de referencia que se encuentra entre el 27 y el 30%. No hay en este estudio variables comunes que aglutinen a estos sujetos, salvo el hecho de que en todos se da el caso de que no existían sospechas de su alta capacidad, ni por parte de sus profesores ni de sus familias. Podríamos afirmar, en función de este dato, que la falta de reconocimiento es una variable que puede actuar negativamente en el rendimiento académico de los alumnos con alta capacidad intelectual, y por ello más de la mitad no obtienen rendimientos brillantes. Aun así, debe ser motivo de reflexión que sólo menos de la mitad alcancen rendimientos adecuados.

Tabla 10.8.

		<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
Válidos	1,00	6	4,6	4,8	4,8
	2,00	15	11,5	12,1	16,9
	3,00	44	33,8	35,5	52,4
	4,00	59	45,4	47,6	100,0
	Total	124	95,4	100,0	
Perdidos	Sistema	6	4,6		
Total		130	100,0		

Gráfico 10.8.



10.2. Correlaciones entre las diferentes medidas

Lista de variables correlacionadas entre sí:

Prueba WISC-R Manipulativo

Prueba WISC-R Verbal

Prueba WISC-R Total

Test de estrategias CEA-R

CEA motivación

CEA actitudes

CEA control emocional

CEA elaboración

CEA personalización

CEA metacognición

Abreviatura utilizada

WMANI

WVERB

WTOTAL

CEAMOT

CEAACT

CEACONEM

CEAELAB

CEAPERS

CEAMTCOG

Test de creatividad TAEC

TEAC abreación	CRABRE
TEAC originalidad	CRORIG
TEAC elaboración	CRELAB
TEAC fantasía	CRFANT
TEAC conectividad	CRCONEC
TEAC alcance imaginativo	CRALIMA
TEAC expansión figurativa	CREXPFIG
TEAC riqueza expresiva	CRRIQEXP
TEAC habilidad gráfica	CRHABGRAF
TEAC morfología de imagen	CRMORIMA
TEAC estilo creativo	CRESCR

Prueba Factor G de Catell

FG

Prueba TEA de Thurstone

TEATO

• Correlaciones de la muestra

De acuerdo con los datos que aparecen en el listado general de correlaciones (véase anexo), las pruebas o escalas que ofrecen correlación entre sí son las siguientes:

• *Correlaciones varones*

Correlaciones existentes entre la escala Wechsler, (Wisc-R/Wais) y los siguientes datos:

La subescala Verbal (WVERB).

Con la prueba de estrategias CEA:

- subescala de motivación ,364** (p<0.01).
- subescala de elaboración ,272* (p<0.05).
- subescala de personalización ,359** (p<0.01).

La subescala Manipulativa (WMANI).

Con la prueba de estrategias CEA:

- subescala de elaboración ,233* (p<0.05).
- subescala de personalización ,223* (p<0.05).

La prueba Total (WTOTAL).

Con la prueba de estrategias CEA:

- subescala de motivación ,267* (p<0.05).
- subescala de elaboración ,304** (p<0.01).
- subescala de personalización ,345** (p<0.01).

La escala de Wechsler correlaciona claramente con la prueba de estrategias CEA, especialmente con las escalas de motivación, elaboración y personalización; por tanto podemos afirmar que los alumnos con una mayor puntuación en inteligencia son alumnos con un buen empleo de estrategias de personalización y elaboración, a la vez que alumnos motivados.

Correlaciones existentes entre la prueba CEA y los siguientes datos:

La subescala de motivación (CEAMOT):

Con el rendimiento académico	,348** (p<0.01).
Con la escala Wechsler:	
• subescala manipulativa (WMANI)	,364** (p<0.01).
• total (WTOTAL)	,267* (p<0.05).

La subescala de control emocional (CEACONEM)

Con la prueba TAEC	
• subescala de elaboración (CRLAB)	,221* (p<0.05).

La subescala de elaboración (CEAELAB).

Con el rendimiento académico	,226* (p<0.05).
Con la escala Wechsler:	
• subescala verbal (WVERB)	,272* (p<0.05).
• subescala manipulativa (WMANI)	,233* (p<0.05).
• total (WTOTAL)	,304** (p<0.01).

La subescala de personalización (CEAPERS).

Con el rendimiento académico	,284** (p<0.01).
Con la escala Wechsler:	
• subescala verbal (WVERB)	,359** (p<0.01).
• subescala manipulativa (WMANI)	,223* (p<0.05).
• total (WTOTAL)	,345** (p<0.01).

La subescala de metacognición (CEAMTCOG)

Con la prueba TAEC:	
• subescala de fantasía (CRFANT)	-,216* (p<0.05).

Además de las correlaciones con la Escala de Wechsler anteriormente comentadas, la prueba CEA tiene también una importante relación con el rendimiento académico, ya que correlacionan con él tres de sus seis subescalas, motivación, elaboración y personalización. La metacognición correlaciona negativamente con la fantasía; probablemente los procesos de organización y planificación ajustados pueden reducir la realización de «el pensamiento fantástico»; no obstante, este dato no se repite en las mujeres ni se confirma en el total de la población.

Correlaciones existentes entre la prueba TAEC y los siguientes datos:

La subescala de elaboración (CRELB)

Con la prueba CEA:

- subescala de control emocional .221* (<0.05).

La subescala de fantasía (CRFANT)

Con la prueba CEA:

- subescala de metacognición -.216* (<0.05).

La fantasía correlaciona negativamente con la metacognición, como ya hemos comentado, aunque no consideramos este dato muy significativo. Correlaciona positivamente la elaboración creativa con el control emocional, lo que da sentido a la idea de que el creador de una obra bien elaborada ha de autocontrolar el proceso de trabajo.

Correlaciones existentes entre el rendimiento académico y los siguientes datos:

Con la prueba CEA:

- subescala de motivación .348** (p<0.01).
- subescala de elaboración .226* (p<0.05).
- subescala de personalización .284** (p<0.01).

Aunque dedicaremos posteriormente un apartado específico a este tema, es claro el hecho de que un alumno con buen rendimiento académico es un alumno que emplea adecuadamente estrategias de aprendizaje.

• *Correlaciones mujeres*

Correlaciones existentes entre la prueba WISC- R y los siguientes datos:

La subescala Verbal (WVERB) :

Con la prueba TAEC:

- subescala de expansión figurativa .333* (p<0.05).

La prueba Total (WTOTAL)

- subescala de estilo creativo ,366* (p<0.05).
- subescala de expansión figurativa ,341** (p<0.05).

Aunque la tendencia de los datos en esta escala es igual que en la de los chicos, es decir, a correlacionar con las estrategias de aprendizaje, no se dan correlaciones estadísticamente significativas, quizás porque las puntuaciones del grupo de mujeres son menores y más dispersas.

En este caso aparecen correlaciones diferentes a las de los chicos en el campo de la creatividad, ya que la alta capacidad verbal en las chicas tiene relación con la expansión figurativa (mayor amplitud en la creación), y la capacidad intelectual global con el estilo creativo y la expansión figurativa.

Es decir, a mayor inteligencia se daría un estilo creativo más depurado y una mayor riqueza y amplitud de elementos.

Correlaciones existentes entre la prueba CEA y los siguientes datos:

La subescala de motivación (CEAMOT):

Con el rendimiento académico ,483** (p<0.01).

Con la prueba TAEC:

- subescala de elaboración ,381* (p<0.05).
- subescala de fantasía ,356* (p<0.05).
- subescala de estilo creativo ,354* (p<0.05).

La subescala de elaboración (CEAELAB).

Con el rendimiento académico ,385* (p<0.05).

La subescala de personalización (CEAPERS).

Con el rendimiento académico ,366** (p<0.01).

La subescala de metacognición (CEAMTCOG)

Con el rendimiento académico ,453** (p<0.01).

La escala CEA ofrece en este caso, igual que ocurría en el de los chicos, una alta correlación con el rendimiento académico, que se da en cuatro de sus seis subescalas,

motivación, elaboración, personalización, y metacognición. Por tanto, igual que ocurría en el caso anterior, entendemos que existe una clara dependencia entre el buen uso de estrategias de aprendizaje y el éxito escolar.

La motivación parece llevar a las chicas a una producción creativa más elaborada, con mejor estilo creativo y con un más alto nivel de fantasía.

Correlaciones existentes entre la prueba TAEC y los siguientes datos:

La subescala de originalidad (CRORIG)

Con rendimiento académico ,337* ($p < 0.05$).

La subescala de elaboración (CRELAB)

Con la prueba CEA:

- subescala de motivación ,381* ($p < 0.05$).

La subescala de fantasía (CRFANT).

Con la prueba CEA:

- subescala de motivación ,356* ($p < 0.05$).

La subescala de expansión figurativa (CREXFIG)

Con la prueba escala Wechsler:

- subescala verbal (WVERBAL) ,333* ($p < 0.05$).
- total (WTOTAL) ,341* ($p < 0.05$).

La subescala de riqueza expresiva (CRRIQEXP)

Con el rendimiento académico ,367* ($p < 0.05$).

La subescala de estilo creativo (CRESCR)

Con la prueba escala Wechsler:

- total (WTOTAL) ,366* ($p < 0.05$).

Con la prueba CEA:

- subescala de motivación (CEAMOT) ,354* ($p < 0.05$).

La originalidad y la riqueza expresiva son elementos que correlacionan con el rendimiento académico desde el punto de vista creativo. Pueden ser factores impor-

tantes a la hora de resolver problemas escolares. De otra parte, la elaboración y el estilo creativo son elementos que se desarrollan a partir de una buena motivación y, por último, como ya hemos comentado, la inteligencia general correlaciona con la expansión figurativa y el estilo creativo. Un dato también diferencial de las mujeres frente a los hombres de nuestro grupo es que, mientras para ellos, la fantasía venía «coartada negativamente» por la metacognición, en las mujeres la motivación es un elemento más para desarrollar su fantasía.

Correlaciones existentes entre el rendimiento académico y los siguientes datos:

Con la prueba CEA:

- subescala de motivación ,483** (p<0.01).
- subescala de elaboración ,385* (p<0.05).
- subescala de personalización ,366* (p<0.05).
- subescala de metacognición ,453** (p<0.01).

Con prueba TAEC:

- subescala de originalidad (CRORIG) ,337* (p<0.05).
- subescala de riqueza expresiva (CRRIQEX) ,267* (p<0.05).

El rendimiento académico tiene una clara relación con las estrategias de aprendizaje, que se da de forma significativa en cuatro de las seis subescalas: elaboración, personalización, motivación y metacognición; siendo el nivel de significatividad más alto en estas dos últimas. Por tanto, podríamos decir que las alumnas con buen rendimiento académico son alumnas con alta motivación y capacidad organizativa y planificadora.

Como ya hemos comentado, la originalidad y la riqueza expresiva son elementos que pueden relacionarse con la solución de problemas escolares y, por tanto, con el rendimiento académico, dato que explicaría las correlaciones existentes.

• *Correlaciones de la muestra total*

Correlaciones existentes entre la Escala Wechsler (WISC- R/WAIS) y los siguientes datos:

La subescala Verbal (WVERB).

Con la prueba CEA:

- subescala de motivación ,185* (p<0.05).
- subescala de elaboración, ,211* (p<0.05).
- subescala de personalización ,263** (p<0.01).

Con la prueba TAEC:
 • subescala de estilo creativo ,219* (p<0.05).

La subescala Manipulativa (WMANI).

Con rendimiento académico ,189* (p<0.05).

Con la prueba CEA:
 • subescala de motivación ,336** (p<0.01).
 • subescala de personalización ,187* (p<0.05).

Con la prueba TAEC:
 • subescala de originalidad ,189* (p<0.05).
 • subescala de riqueza expresiva ,181* (p<0.05).

La prueba Total (WTOTAL).

Con la prueba CEA:
 • subescala de motivación ,258** (p<0.01).
 • subescala de elaboración ,233** (p<0.01).
 • subescala de personalización ,266** (p<0.01).

Con la prueba TAEC:
 • subescala de estilo creativo ,220* (p<0.05).

Para el total de la población los datos se perfilan de una forma más clara, entre otros factores, por el tamaño de la muestra. Se da la correlación lógica, que hasta ahora no había aparecido, entre capacidad intelectual y, al menos, los aspectos manipulativos de la inteligencia. Pero este dato confirma la baja relación que la capacidad intelectual general tiene, en estos alumnos, con el alto rendimiento académico.

Sí está muy clara la relación entre el Cociente Intelectual y el uso de estrategias de aprendizaje en las subescalas de motivación, elaboración y personalización

Por último, en el ámbito de la creatividad, el estilo creativo correlaciona con el CI general, y la originalidad y riqueza expresiva con los factores de tipo manipulativo. A mayor capacidad intelectual se daría un estilo creativo más depurado, y a mejor pensamiento espacial ejecutivo, mayor originalidad y riqueza expresiva.

Correlaciones existentes entre la prueba CEA y los siguientes datos:

La subescala de motivación (CEAMOT):

Con el rendimiento académico ,393** (p<0.01).

Con la prueba escala Wechsler:

• subescala verbal (WVERB)	,185* (p<0.05).
• subescala manipulativa (WMANI)	,336* (p<0.01).
• total (WTOTAL)	,258** (p<0.01).

Con la prueba TAEC

• subescala de originalidad	,183* (p<0.05).
• subescala de elaboración	,221* (p<0.05).

La subescala de control emocional (CEACONEM):

Con la prueba TAEC:

• subescala de elaboración	,182* (p<0.05).
----------------------------	-----------------

La subescala de elaboración (CEAELAB):

Con el rendimiento académico

	,275** (p<0.01).
--	------------------

Con la escala Wechsler:

• subescala verbal (WVERB)	,211* (p<0.05).
• total (WTOTAL)	,233** (p<0.01).

La subescala de personalización (CEAPERS):

Con el rendimiento académico

	,311** (p<0.01).
--	------------------

Con la escala Wechsler:

• subescala verbal (WVERB)	,263** (p<0.01).
• subescala manipulativa (WMANI)	,187* (p<0.05).
• total (WTOTAL)	,266** (p<0.01).

La subescala de metacognición (CEAMTCOG):

Con el rendimiento académico

	,291** (p<0.01).
--	------------------

Se confirma la importancia y alta correlación que tienen las estrategias de aprendizaje, tanto para el desarrollo de la inteligencia superior como para el rendimiento académico.

En el caso de la inteligencia, la motivación, la capacidad de personalización y de elaboración de la información son elementos destacados en todas las manifestaciones de la misma.

El rendimiento académico, tal y como ocurría en los análisis realizados por sexos, tiene una alta dependencia del adecuado empleo de estrategias, y son importantes las correlaciones de cuatro de las seis subescalas de la prueba CEA (motivación, elaboración, personalización, metacognición).

Correlaciones existentes entre la prueba TAEC y los siguientes datos:

La subescala de originalidad (CRORIG)

Con la escala Wechsler:

- subescala manipulativa (WMANI) ,189* (p<0.05).

La subescala de elaboración (CRELAB)

Con rendimiento académico ,178* (p<0.05).

Con la prueba CEA:

- subescala de motivación ,221* (p<0.05).
- subescala de control emocional ,182* (p<0.05).

La subescala de alcance imaginativo (CRALIMA)

Con rendimiento académico ,206* (p<0.05).

La subescala de riqueza expresiva (CRRIQEXP)

Con la escala Wechsler:

- subescala manipulativa (WMANI) ,181* (p<0.05).

La subescala de estilo creativo (CRESCR)

Con la escala Wechsler:

- subescala verbal (WVERB) ,219* (p<0.05).
- total (WTOTAL) ,220* (p<0.05).

El análisis de los resultados de esta prueba nos lleva a hacer una interpretación de los datos desde distintas vertientes; de una parte, los aspectos de la creatividad relacionados con el CI y, de otra, los relacionados con el rendimiento académico.

La originalidad y la riqueza expresiva son elementos «dependientes» del pensamiento «ejecutivo-manipulativo» y el estilo creativo tiene una mayor relación con

la capacidad verbal. No obstante podemos decir que son tres elementos de la creatividad que aparecen como componentes claros de la inteligencia.

Correlaciones existentes entre el rendimiento académico y los siguientes datos:

- Con la escala Wechsler:
 - subescala manipulativa (WMANI) ,189* (p<0.05).

- Con la prueba CEA:
 - subescala de motivación ,393** (p<0.01).
 - subescala de elaboración ,275** (p<0.01).
 - la subescala de personalización ,311** (p<0.01).
 - la subescala de metacognición ,291** (p<0.01).

- Con la prueba TAEC:
 - subescala de elaboración (CRELAB) ,178* (p<0.05).
 - subescala de alcance imaginativo. (CRALIMA) ,206* (p<0.05).

Todos los datos que hasta ahora hemos ido analizando son nuevamente recogidos desde la perspectiva del rendimiento académico. Este tiene poca relación con el nivel CI, en los alumnos superdotados, pero sí tiene una importante relación con el adecuado uso de estrategias de aprendizaje. En conjunto, el inadecuado uso de estrategias explicaría casi un 50% de los casos de fracaso escolar en este tipo de alumnos.

En cuanto a la creatividad, aquí emergen dos áreas relacionadas con el rendimiento: la elaboración y el alcance imaginativo. Es probable que elaboraciones ricas estén relacionadas con presentaciones también ricas y elaboradas, y que esto repercuta en la evaluación académica. El alcance imaginativo puede ser un componente importante en la solución de tareas y de problemas académicos, y de ahí su relación con el rendimiento.

Resumiendo lo hasta aquí expuesto comprobamos que las relaciones más claras se dan entre el rendimiento académico y el empleo de estrategias de aprendizaje. También el C.I está condicionado por un «buen uso» del pensamiento, mientras que las relaciones con los aspectos creativos son más puntuales y los datos menos generalizables.

10.3. Descriptivos generales de las pruebas

Al margen de las correlaciones anteriormente analizadas, hemos hecho un breve estudio descriptivo de las diferencias entre sexos, de las pruebas que consideramos más significativas.

• *Escala de Wechsler*

En el caso de la Escala de Wechsler (Wisc-R/Wais), la Subescala Manipulativa muestra que la distribución de las puntuaciones es muy semejante entre los chicos y las chicas, lo que como comentábamos ya en el apartado de preferencias académicas no justificaría el «temor» de las alumnas a no lograr buenos rendimientos en las áreas científico-tecnológicas. Gráfico 10.9.

La Subescala Verbal, coincidiendo con datos habituales en este tipo de pruebas, muestra porcentajes ligeramente más altos de las mujeres sobre los varones, tal como se muestra en el gráfico 10.10

• *Prueba de creatividad TAEC*

Nuestro trabajo no ha pretendido hacer un estudio sobre la creatividad en alumnos de alta inteligencia de forma exhaustiva, no obstante, sí hemos querido realizar un análisis de cuál podría ser la «situación creativa» de nuestro grupo.

Gráfico 10.9. *Wisc-R. Subescala Manipulativa. Puntuaciones por sexos*

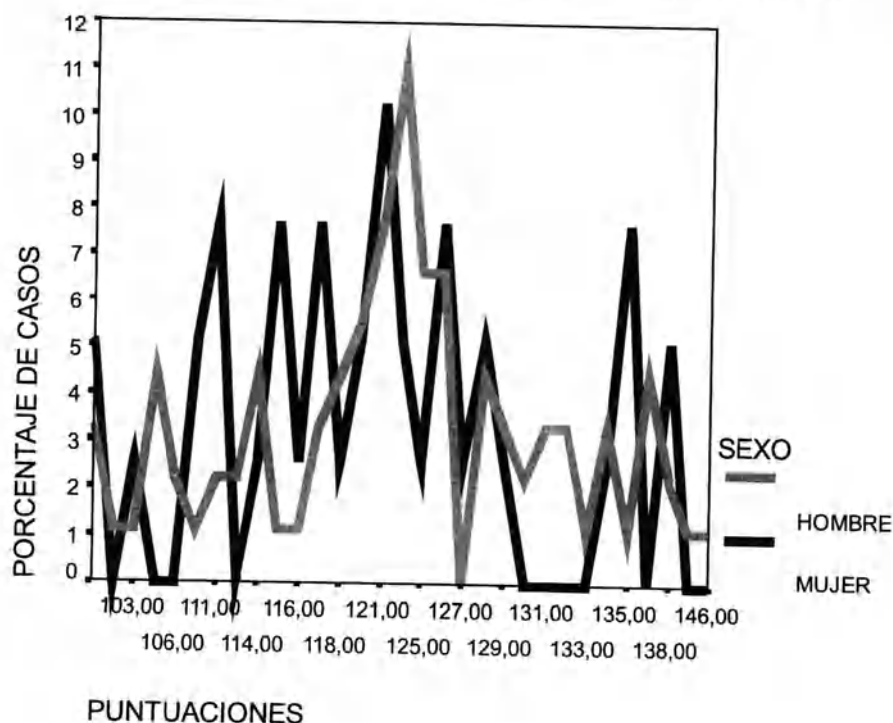
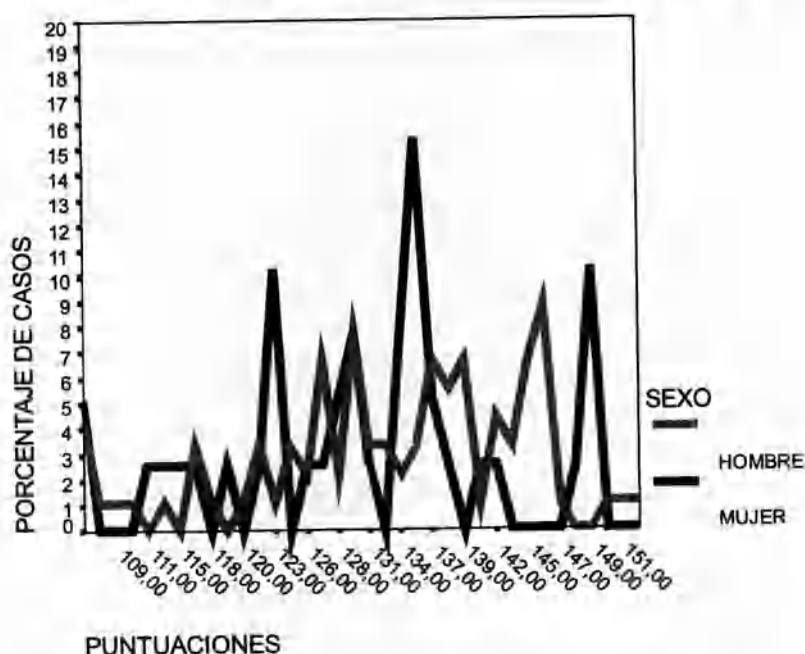


Gráfico 10.10. *Wisc-R. Puntuaciones de la Subescala Verbal por sexos*



El análisis global de los datos de esta prueba muestra, en primer lugar, que en conjunto nuestros alumnos son creativos como grupo, ya que no hay ninguna variable por debajo de la media (1,5). De otra parte, podemos comprobar que no hay diferencias significativas entre la media de ambos sexos, por tanto, podemos afirmar que los chicos y las chicas con alta capacidad intelectual son básicamente igual de creativos, con una pequeña diferencia a favor de los hombres.

Analizando por subescalas, ambos sexos alcanzan una mayor puntuación en Originalidad y Elaboración, lo que se puede interpretar afirmando que si bien los chicos y las chicas de alta capacidad son originales en sus creaciones, esta originalidad está adecuadamente fundamentada y elaborada y no se trata de productos meramente «diferentes». Dicho de otro modo, por ejemplo, si se tratara de un «invento» tendría una fundamentación científica y posibilidades de convertirse en realidad. Este dato coincidiría con la propuesta de Sternberg (1997) que destaca, entre los componentes de la creatividad, el «conocimiento», o cómo utilizar el conocimiento «que se sabe» de una forma diferente.

En la subescala de Habilidad Gráfica, destacan las mujeres por encima de los hombres, probablemente debido a que habitualmente son más «precisas» en la elaboración de sus trabajos.

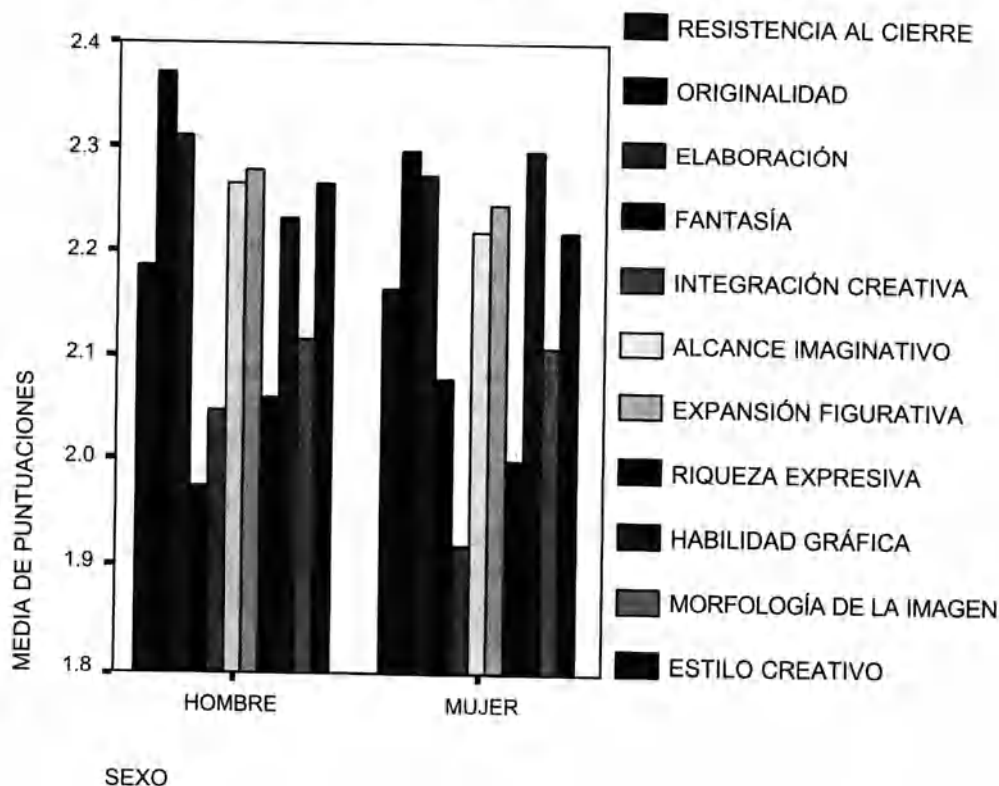
En los hombres la puntuación más baja se da en la subescala de Fantasía, dato que concuerda con los anteriores, en el sentido de que nos encontramos ante una

población que llamaríamos «realista», y de hecho hemos visto que se ha dado una correlación negativa con los procesos de metacognición.

En las mujeres la puntuación más baja es la de Integración Creativa, lo que podría interpretarse como una tendencia a un estilo intelectual local, que supondría, teniendo en cuenta que es el estilo que más se fomenta en la escuela ordinaria, su «adaptación al medio», pero este dato no coincidiría con otros estudios sobre características intelectuales de los superdotados, en el sentido de que las personas creativas tienden a procesar la información globalmente (Sternberg y Grigorenko, 1993; Beltrán y Pérez, 1996; Prieto-Bermejo; y Hervás, 1997). En el desarrollo de la creatividad de las adolescentes superdotadas el contexto representa un papel importante, ya que en él, más que recompensarse las ideas creativas, lo que probablemente se esté recompensando es la repetición de modelos y la precisión en las tareas.

En el resto de las subescalas, hombres y mujeres presentan puntuaciones semejantes, todas, como ya hemos indicado anteriormente, por encima de la media. Gráfico 10.11.

Gráfico 10.11. Puntuaciones de la prueba de creatividad TAEC por sexos



10.4. Uso de estrategias en alumnos con diferente rendimiento académico

Dado que el estudio de la situación del rendimiento académico y la posibilidad de su mejora en los jóvenes de alta capacidad intelectual ha sido uno de los propósitos principales de nuestro trabajo, hacemos un análisis más detallado de los resultados de la prueba, de su relación con los resultados de rendimiento académico.

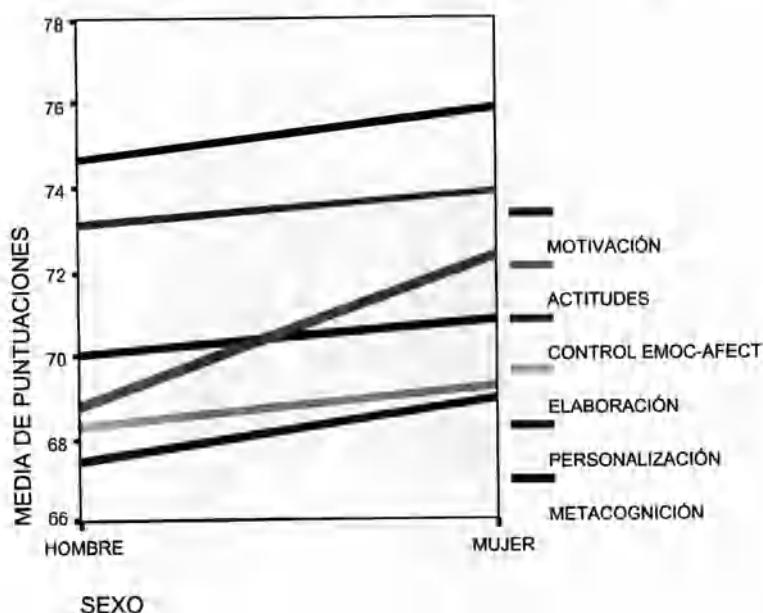
Podemos decir que, en conjunto, el grupo de alumnos analizados es un «grupo estratégico», ya que también en este caso, como ocurría con la creatividad, las puntuaciones medias de ambos grupos (hombres y mujeres) están por encima de la media (50).

Hay una tendencia a un mayor uso de estrategias por parte de las chicas frente a los chicos ellas presentan puntuaciones superiores en todas las escalas, aunque sin diferencias estadísticamente significativas. La mayor diferencia entre sexos se da en la subescala de Actitudes hacia el aprendizaje; éste es para las chicas más un «reto» y para los chicos más «una obligación poco costosa».

Para ambos grupos las mayores puntuaciones pertenecen a la subescala de motivación, elemento, como después veremos, determinante en el rendimiento académico. El control emocional y la metacognición son las dos subescalas siguientes en puntuación.

Según estos datos el perfil «tipo» de los adolescentes superdotados sería el de alumnos, con un alto empleo de estrategias en general, motivados hacia el estudio, con buen conocimiento de sí mismos y con capacidad de organización y planificación. Gráfico 10.12.

Gráfico 10.12. Puntuaciones de la prueba de estrategias CEA por sexos

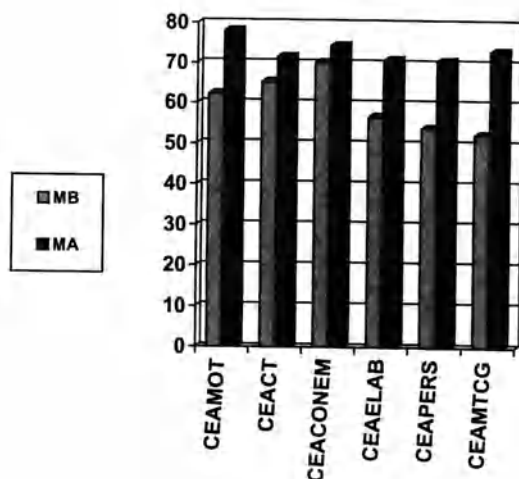


La relación entre el empleo de estrategias y el rendimiento académico lo hemos analizado con el estudio de diferencia de medias a través de la prueba T, comparando el uso de estrategias de aprendizaje (Prueba CEA) entre los dos grupos más diferenciados, los de rendimiento Muy Alto (4) y los de rendimiento Muy bajo (1). Tanto para el grupo de varones como para el de mujeres los datos son coincidentes y se reflejan en los resultados de la muestra global que aparecen en el cuadro y el gráfico 10.13.

Tabla 10.13. Diferencia de medias en el uso de estrategias de alumnos con rendimiento Muy Bajo (1) y Muy Alto (4)

	Rendimiento académico	N	Media	Desviación típ.	Error tip. de la media
CEAMOT	1,00	6	62,2833	14,9520	6,1041
	4,00	58	78,0052	9,2065	1,2089
CEAACT	1,00	6	65,3167	9,4994	3,8781
	4,00	58	71,5879	12,1102	1,5902
CEACONEM	1,00	6	70,2333	10,7541	4,3903
	4,00	58	74,4724	11,6974	1,5359
CEAELAB	1,00	6	56,6833	11,6952	4,7745
	4,00	58	70,8914	9,8376	1,2917
CEAPERS	1,00	6	54,0500	12,8875	5,2613
	4,00	58	70,6224	10,9013	1,4314
CEAMTCOG	1,00	6	52,3000	19,9519	8,1453
	4,00	58	73,1121	12,5973	1,6541

Gráfico 10.13.



Entre ambos grupos, los de rendimiento Muy Bajo y rendimiento Muy Alto, hay diferencias estadísticamente significativas en el empleo de estrategias de:

Motivación (CEAMOT)	(,000** p<0,001)
Elaboración (CEAELAB)	(,002** p<0,001)
Personalización (CEAPERS)	(,001** p<0,001)
Metacognición (CEAMTCOG)	(,001** p<0,001)

Por tanto, podemos afirmar que una de las causas evidentes del mal rendimiento académico en alumnos de alta capacidad intelectual es el inadecuado empleo de estrategias de Elaboración, Personalización y Metacognición, junto con la falta de Motivación hacia el aprendizaje.

Un programa de intervención que mejorara o previniera el fracaso escolar debería estar compuesto de un área de mejora de la motivación hacia el aprendizaje y el estudio, incluyendo la creación de hábitos, en este grupo, inexistentes, y un programa de entrenamiento en estrategias del tipo que recogen autores como Beltrán (1993,1994).

10.5. Estudio de la personalidad

Como hemos indicado, un apartado de nuestro estudio estuvo dirigido al análisis de algunos datos sobre la personalidad de los adolescentes con alta capacidad intelectual.

Son numerosos los estudios sobre esta temática y no todos ofrecen opiniones comunes; mientras para Terman las altas habilidades predispondrían a los sujetos a un buen desarrollo cognitivo y socio-emocional, otros autores ofrecen opiniones diferentes.

Un interesante estudio, realizado por Webb (1994), acerca de cómo el concepto y las necesidades personales y sociales de los superdotados han ido evolucionando, desde las más antiguas concepciones, que asociaban la genialidad con la neurosis y la locura, hasta las que consideran que los sujetos superdotados no necesitaban ningún tipo de ayuda especial ya que su inteligencia o su capacidad les permiten resolver todos sus problemas. Frente a estas ideas, el estudio de Webb analiza cuáles son sus necesidades reales. Insiste en la temática de la disincronía y aporta otros aspectos sociales como son el perfeccionismo, la excesiva autocrítica, las expectativas del entorno, la dificultad de las relaciones con iguales, etc.

Mönks y Mason (1993) también analizan distintos estudios sobre el desarrollo social de los superdotados; concluyen, entre otros aspectos, que la alta capacidad intelectual provoca una mayor sensibilidad social e intensidad emocional, actitudes idealistas y habilidades para ver posibilidades y alternativas. Todo esto es fuente de problemas si el entorno social es incapaz de responder de forma adecuada al individuo superdotado. También insiste en que hay un porcentaje de adolescentes superdotados que en su desarrollo no presentan ningún problema social; este porcentaje se da preferentemente entre sujetos identificados y en entornos donde se conocen sus características.

Junto a estos trabajos, Terrasier (1985, 1994) describió «el síndrome de la *disincronía*», que incluye irregularidades internas y externas en el desarrollo, y sus consecuencias en la evolución intelectual y personal.

La disincronía interna afecta, de una parte, a la relación intelectual-psicomotora, por la cual los niños y jóvenes superdotados alcanzan precozmente su madurez intelectual, pero no desarrollan sus capacidades motrices de forma paralela (Freeman, 1985).

La disincronía externa afecta al desarrollo socio-emocional y social. Con demasiada frecuencia la inteligencia no corre paralela a las habilidades sociales y a la madurez emocional. Los superdotados, por analizar un ejemplo, se encuentran en situaciones difíciles, cuando su alta inteligencia les proporciona informaciones, acerca de los demás o de su entorno, que les provocan ansiedad, y que se sienten incapaces de procesar adecuadamente. Su mente vive, elabora conexiones con el gran repertorio de información que han acumulado y que se convierte en una fuente de riquezas intelectuales y, a veces, también de comportamientos neuróticos.

Siguiendo esta línea, numerosos autores aseguran la diferencia entre desarrollo socio-afectivo e intelectual. Kohlberg contempla la inteligencia como un factor para los razonamientos morales, un prerequisite para alcanzar los estadios más avanzados del desarrollo moral, pero un nivel alto de C.I. no implica un nivel alto de razonamiento moral, ni garantiza comportamientos sociales positivos.

Roedell (1984) investigó las destrezas de interacción social de niños superdotados, halló que el C.I. se relacionaba con un mayor conocimiento de destrezas de actividad social, sin embargo, estas destrezas cognitivo-sociales no se reflejaban a la hora de actuar.

Hay estudios que afirman que estos sujetos presentan problemas en el terreno social y emocional que afectan claramente a sus relaciones interpersonales. Destacan que tienen: a) conocimiento insuficiente de las habilidades sociales, b) autoconcepto fluctuante y c) baja autoestima en las mujeres.

En el caso de las mujeres parece que los conflictos entre altas capacidades y feminidad, y las presiones y los estereotipos sociales de iguales y adultos, pueden llevarles a la disminución de su propio autoconcepto y/o a estrechar sus posibles campos de elección y/o a un cambio en sus atribuciones de éxito o fracaso, llegando a atribuir sus éxitos a factores externos como la suerte y la facilidad de la tarea, y los fracasos a factores internos como la propia habilidad; este tipo de atribución (negativa-estable-interna) puede ser la primera causa de fracasos sociales y emocionales.

En teoría las chicas superdotadas pueden experimentar más conflictos personales y sociales que sus compañeros varones, como se ha demostrado en numerosos estudios. Entwistle y Greenberger (1972); Fox y Zimmerman (1985); Eccles (1985), Pérez y Domínguez, 1998). Dato que, aunque no con un porcentaje elevado, se confirma también en nuestro estudio, como después veremos.

En el grupo que hemos estudiado, se admitieron como alumnos de «riesgo» aquellos con problemas familiares, problemas de conducta o bajo rendimiento académico, siguiendo las propuestas Mönks y Mason (1993). En los alumnos de nuestro estudio incidental, es decir, aquellos reconocidos por sus profesores o sus padres, la incidencia de problemas ha sido mucho menor que en aquellos que no estaban claramente detectados. Aunque, como vemos a continuación, en conjunto, nuestro grupo no ha sido especialmente conflictivo.

Hacemos a continuación un cuadro análisis de los casos con dificultades:

Cuadro 10.5.1. Descripción de las características de los alumnos detectados «de riesgo»

Tipo de familia	Sexo, Nº de Hermanos y lugar que ocupa	CI	Rendimiento	Curso	Datos relevantes de la personalidad
BP	V V V	152	A	1º ESO	Equilibrado, responsable, sumiso, apático, poco motivado.
BP	V V	138	A	1º ESO	Impulsivo, tenso, excitable, sociable.
BP	V	125	B	1º ESO	Poco reflexivo, fantasea, impulsivo.
BP	M V	140	MA	2º ESO	Cierta inmadurez, obsesivo, somatización de trastornos físicos.
BP	V V	168	B	2º ESO	Ambicioso, triste-aislado. Inadaptación.
BP	V V	131	MA	2º ESO	Sensibilidad, tendencia a la hipocondría.
BP	M V	127	B	3º ESO	Impulsiva, rebelde, confusa.
BP	V V	139	B	3º ESO	Excitable, relaciones sociales positivas pero poco duraderas
BP	M	128	MA	3º ESO	Preocupación, desconfianza, pesimismo, inadecuación.
BP	V M	139	A	1º BACH	Escasa confianza en sus capacidades, apática, poco motivada.
BP	V V V	139	A	1º BACH	Poco activo, lento. Se frustra con facilidad.
BP	M M	128	A	1º BACH	Discute mucho, se siente culpable. Sumisa a las normas
BP	V V M	128	A	1º BACH	Competitiva con sus hermanos; rebelde, nerviosa.
BP	V V	130	MB	4º ESO	Pacífico, aislado, poco atraído por las relaciones sociales, ansioso.
BP	V M V	141	MB	4º ESO	Le cuesta concentrarse, desordenado.
MP	V	149	MB	4º ESO	Dificultad ante normas; absorbente, Aislado.

Cuadro 10.5.1. Descripción de las características de los alumnos detectados «de riesgo»
(Continuación)

Tipo de familia	Sexo, Nº de Hermanos y lugar que ocupa	CI	Rendimiento	Curso	Datos relevantes de la personalidad
-	V	149	A	4º ESO	Difícil para aceptar normas; inquieto, impulsivo, problemático. (Vive con familiares)
PB	M V	129	MB	4º ESO	Poco interesado escolarmente. Impaciente, irritable. Se niega a hacer pruebas de personalidad. Repetidor

Los resultados de nuestro estudio sobre la personalidad, que tiene un carácter descriptivo y cualitativo, nos muestra a una población sin graves problemas de personalidad ni conducta. De todos los alumnos estudiados, en ningún caso se confirmó la existencia o necesidad de tratamiento psicológico o psiquiátrico debido a problemas graves.

En 18 casos, un 14% en relación con la muestra total, han aparecido problemas leves o trastornos que podemos considerar «transitorios» que en algunos casos pueden estar repercutiendo en su rendimiento académico. Este tipo de problemas necesitan orientación psicopedagógica, que de no serles prestada podría, en algunos casos, derivar a problemas graves. Teniendo en cuenta el número de sujetos por sexo, estos problemas se dan en un 13% de chicos y 16% de chicas. (Gráficos 10.14 y 10.15)

Gráfico 10.14. Población con problemas de personalidad o conducta



Gráfico 10.15. Población con problemas de personalidad o conducta por sexos

La dispersión en cuanto a la tipología de los problemas es muy amplia, por lo que no podemos afirmar que existan problemas específicos o «tipo». No obstante, en las mujeres se repite el rasgo de inseguridad (desconfianza, confusión, culpabilidad...), como elemento común a sus dificultades. Esto confirmaría la hipótesis antes enunciada sobre las consecuencias de las atribuciones negativas de éxitos y fracasos.

No son hijos de familias problemáticas, sólo hay un caso de padres separados y otro de padres ausentes.

Sí es alta (55,5%) la proporción de casos con rendimiento Bajo o Muy Bajo, ya que es este una de las características por las que se seleccionó a estos sujetos. Confirmamos que el bajo rendimiento académico conlleva algunos problemas de personalidad, pero lo que no podemos afirmar es la causalidad entre ellos. Es decir, si es el bajo rendimiento el que provoca los desajustes, o es a la inversa. (Gráfico 10.16)

Una mayoría es sensible e idealista, compatible con su periodo evolutivo, pero quizá en el caso de los varones con una incidencia mayor en número que en el resto de la población.

Tienen buen autoconcepto de sí mismos y son independientes a la hora de realizar las tareas.

Su sociabilidad es diversa, los hay sociables y líderes de grupo y otros que tienen grupos reducidos de amigos y tendencia al aislamiento.

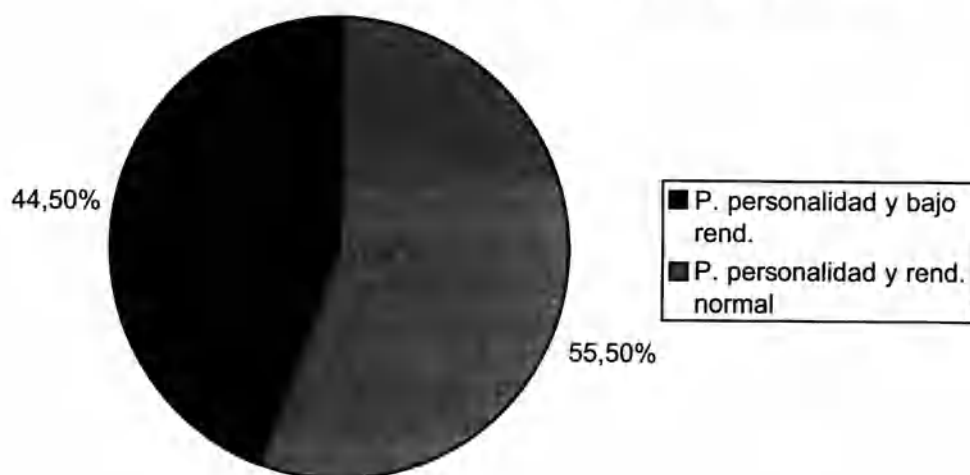
Su alta capacidad repercute en algunos casos en características ya descritas en la literatura sobre el tema: su impaciencia ante la lentitud de los otros, romper y cuestionarse las normas y los planes de grupo, «envolver» con su capacidad de lenguaje, etc.

Como adolescentes, este grupo tiene el mismo objetivo prioritario que el de sus compañeros: establecer su propia identidad. No encontramos inconformidades extremas ni estereotipos inconformistas como a veces se encuentra en determinado tipo de literatura.

Resumimos estas ideas comprobando que nuestro grupo, en conjunto, es equilibrado desde el punto de vista de la personalidad, y con menos problemas proporcionalmente que la media de sus iguales. Se confirman los datos de otros estudios respecto a la tendencia de una mayor problemática en las mujeres superdotadas frente a los hombres (en nuestro caso la diferencia es pequeña: 3%), respecto a las

tipologías de los problemas, son muy variadas; en la mujer aparece un único elemento común, que es la inseguridad, y el inadecuado «locus de control».

Gráfico 10.16. *Problemas de personalidad y rendimiento académico*



10.6. Análisis del entorno familiar

En los trabajos teóricos y empíricos realizados, hemos podido comprobar que muchas familias con hijos de alta capacidad se enfrentan a retos especiales y únicos.

Aunque la necesidad de orientación de los estudiantes superdotados y sus familias se menciona ya en los trabajos de Leta Hollingworth (1926), de hace setenta años, el gran desarrollo de la orientación como una parte importante de la educación de individuos superdotados y con talento es un fenómeno de los últimos quince años. Todavía no se han realizado muchas investigaciones sobre qué tipo de servicios de orientación cubren mejor las necesidades de estas familias; por este motivo, los trabajos que aportan datos a este tema pueden ser de gran utilidad para los profesionales que apoyan a personas de alta capacidad intelectual y sus familias.

El diseño de esta parte de nuestra investigación ha pretendido que sus resultados puedan servir como guía en la orientación de familias de niños y jóvenes dotados, y de hecho ha servido de base para la sistematización de un modelo de «escuela de padres».

Como ya indicamos, preparamos una encuesta, basada en otras utilizadas en investigaciones similares (López Escribano, 1997; Moon, Kelly & Feldhusen 1.997 y Keirouz 1.989) que se distribuyó a los padres de alumnos identificados en la Fase II.

Esta encuesta, con un total de 34 ítems y 3 posibilidades de respuesta (0, 1, 2), recoge cuatro tipos de cuestiones, sobre:

- a) vida familiar,
- b) vida en comunidad,
- c) vida escolar y desarrollo intelectual y
- d) formación y orientaciones (véase Anexo).

Las preguntas están formuladas refiriéndose a aspectos positivos, negativos y neutros para evitar la dirección en las respuestas.

Hemos de hacer notar la dificultad en la recogida de datos, ya que la distribución de las encuestas hubo que hacerla a través de los centros, que se la entregaban a los alumnos y estos a sus padres. La devolución de la información se hacía por el mismo conducto. Creemos que esta es una de las razones por la que la recogida de datos ha sido muy baja, ya que sólo hemos obtenido respuesta de 38 (29,2%) familias (Gráfico 10.17); otra de las razones puede haber sido el hecho de que a los padres no les sea fácil hacer explícitas determinadas cuestiones sobre su rol y sobre la problemática de la vida familiar. Este es el motivo por el que haremos un análisis descriptivo de los datos por apartados y un estudio cualitativo de los tipos de respuestas.

Gráfico 10.17. *Porcentaje de respuestas en las encuestas a padres*



▪ *Análisis por apartados*

Vida Familiar

En la mayoría de los ítems existe mucha dispersión en la respuesta, con medias que se aproximan a 1. Esto parece indicar que no todas las familias comparten los mismos problemas, existiendo una gran variabilidad entre ellas.

Como es lógico, y lo demuestra esta encuesta, estas familias forman un grupo heterogéneo. Esta consideración es importante para no caer en el error de crear un estereotipo de familia del superdotado.

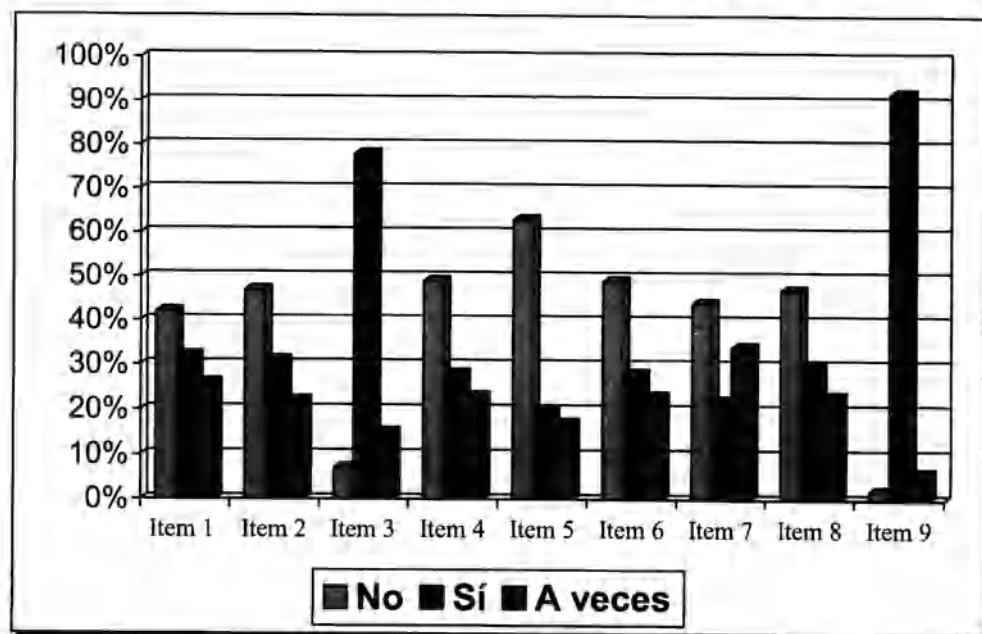
Al observar los datos, se hace evidente que algunas familias presentan las necesidades referidas en la literatura consultada y otras no. El número de familias que presentan problemas no parece ser muy llamativo, en cualquier caso siempre menor al 25% del total de los participantes.

Destacan el ítem 3, «mi hijo se relaciona bien con los otros miembros de la familia», al que un alto porcentaje de padres 76% responde de forma positiva, el ítem 5 «dedico más tiempo a mi hijo/a debido a sus altas capacidades», al que un 63% de los padres responden que no y en especial el ítem 9 «me siento muy orgulloso de los logros de mi hijo/a» al que un 92% de los padres responden que sí.

Resumiendo, se podría decir que los jóvenes dotados, de nuestro estudio, en general se relacionan bien con sus familias, no se les dedica más tiempo debido a sus altas capacidades y sus padres se sienten muy orgullosos de sus logros.

Los ítems 6, 7, y 8 demuestran que, en torno a un 40% de las familias, opinan que sus hijos son difíciles, dominantes y competitivos, piensan que son más inteligentes que ellos mismos y no saben cómo estimularles intelectualmente, sintiéndose confundidos cuando no saben contestar a sus preguntas. Aunque la incidencia de estos problemas, afortunadamente, no es alta, es evidente que algunos los tienen (Gráfico 10.18).

Gráfico 10.18. Distribución de respuestas sobre vida familiar



1. Es difícil imponerle normas de conducta a mi hijo/, debido a su gran facilidad para rebatirlas.
2. Mi hijo/a tiende a dominar al resto de la familia.

3. Mi hijo/a se relaciona bien con los otros miembros de la familia.
4. La vida de mi familia parece centrarse en torno a las necesidades de mi hijo/a.
5. Dedico mucho más tiempo a mi hijo/a, debido a sus altas capacidades, que a los otros miembros de la familia.
6. Siento que el nivel intelectual de mi hijo/a es muy superior al mío.
7. No sé como estimular a mi hijo/a intelectualmente.
8. Me siento confuso/a cuando no puedo contestar a las preguntas de mi hijo/a.
9. Me siento muy orgulloso de los logros de mi hijo/a.

Vida en Comunidad

Este apartado, al igual que el anterior, nos demuestra que los jóvenes de alta capacidad y sus familias forman un grupo heterogéneo.

Las puntuaciones medias positivas más altas corresponden a los ítems 16 y 17, confirmandonos que un alto porcentaje del grupo, 57%, tiene mucha facilidad para hacer amigos y que prefieren la compañía de adultos o niños mayores que ellos.

Las puntuaciones medias negativas más altas corresponden a los ítems 11, 12 y 13. Un 78% de los padres piensa que en su barrio no existen los recursos necesarios para satisfacer las necesidades educativas de sus hijos, y en un porcentaje alto, algo más del 60%, piensan que sus amigos y vecinos no colocan etiquetas a sus hijos ni tienen resentimientos por sus logros.

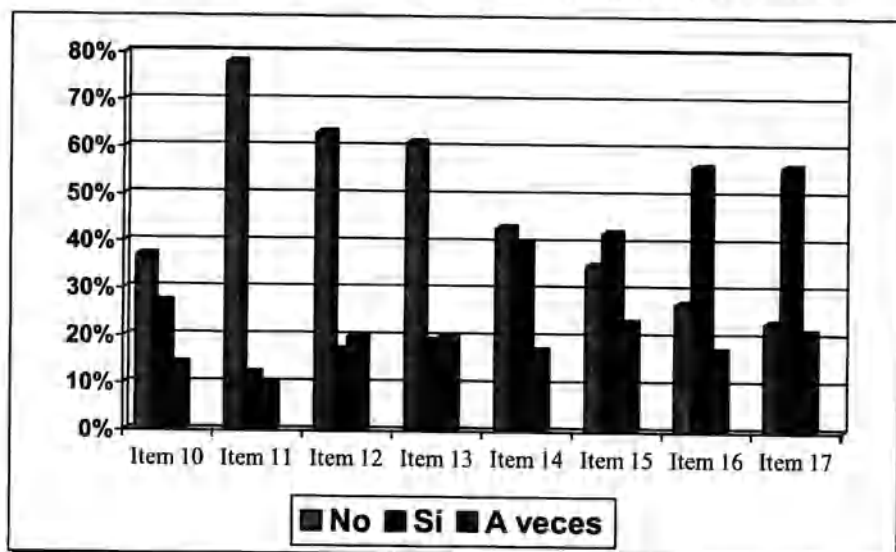
En el ítem 10, «las personas de mi comunidad comprenden las necesidades educativas de mi hijo/a», muchos padres (un 22%) no han contestado la pregunta; en algunos casos han indicado «mis vecinos no lo saben» o «nosotros tampoco lo sabemos hasta ahora».

Los ítems 14 y 15 demuestran que existe un porcentaje de un 40% de estos jóvenes que tienen tendencia a aislarse y prefieren los objetivos intelectuales a salir con sus amigos.

Si analizamos la incidencia en nuestra muestra de los problemas mencionados por la literatura referidos a la vida en comunidad, podemos decir que el más llamativo para las familias sería «la falta de recursos en su comunidad para atender las necesidades educativas de sus hijos».

En el resto de las áreas, especialmente en lo referido a la sociabilidad, algunas familias necesitarían apoyo y orientación y muchas no (Gráfico 10.19).

Gráfico 10.19. *Distribución de respuestas sobre: Vida en Comunidad*



10. Las personas de mi comunidad comprenden las necesidades de mi hijo/a.
11. En mi barrio existen los recursos necesarios para satisfacer las necesidades de mi hijo/a.
12. Mis vecinos tienden a colocarle etiquetas a mi hijo/a.
13. Mis amigos y vecinos parecen tener resentimientos hacia los logros de mi hijo/a.
14. Mi hijo/a se aísla a menudo para proseguir sus propios intereses.
15. Mi hijo/a prefiere los objetivos intelectuales, más que otras actividades, como jugar fuera con los amigos/as.
16. Mi hijo/a tiene mucha facilidad para hacer amigos.
17. Mi hijo/a prefiere la compañía de adultos o niños que ellos.

Vida Escolar y Desarrollo Intelectual

Existe también en esta área una gran dispersión en las respuestas.

La media más alta corresponde al ítem 23 «mi hijo saca buenas notas en el colegio», un 85% de los padres que han contestado a nuestra encuesta lo confirman. Este ítem nos dice que la mayoría de estos chicos tienen éxito en la escuela; a pesar de ello no deja de ser preocupante ese otro 15% de bajo rendimiento. Aunque la proporción de familias que han contestado a la encuesta es pequeña, los datos en cuanto a rendimiento, son prácticamente coincidentes con los de la muestra total.

Muchos de estos jóvenes, un 66%, se han planteado cuestiones filosóficas desde muy pequeños. Esta es un área que podría necesitar atención; el problema es que la información que les proporciona su alta inteligencia les provoca una ansiedad que son incapaces de procesar adecuadamente, pues su desarrollo emocional suele estar por debajo del intelectual.

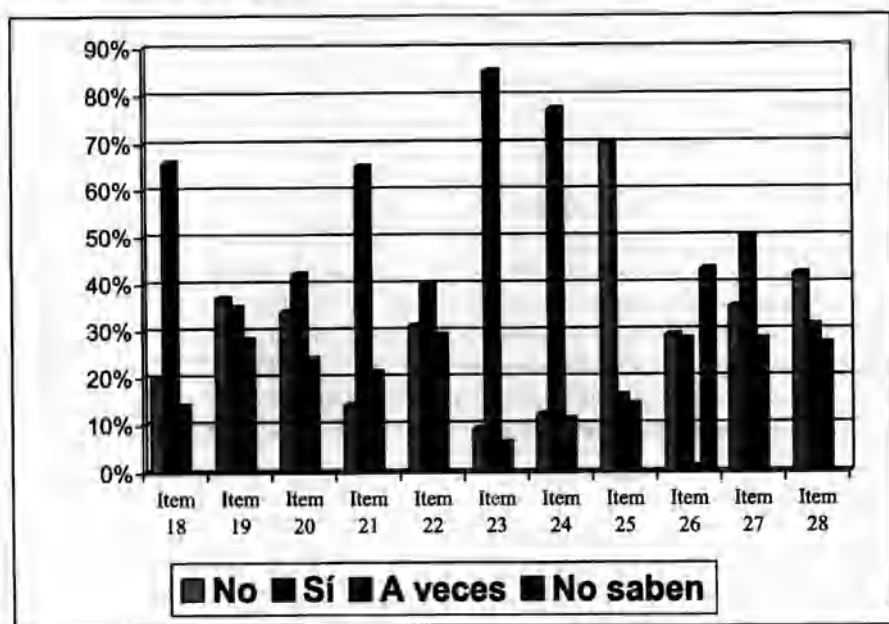
Es curioso constatar que aunque hay una tendencia general en las respuestas a sentir que el instituto y los profesores no atienden las necesidades de sus hijos, sin embargo la mayoría de los padres piensa que son jóvenes que se relacionan bien tanto con su profesor como con sus compañeros, no tienen problemas de disciplina. (ítems, 21,23,24,25).

Resulta llamativo comprobar el número de padres que han contestado que no saben o están indecisos acerca de la orientación vocacional que sus hijos reciben, un 43%; las respuestas a este ítem demuestran un gran desconocimiento de las familias con respecto a este tema.

En cuanto al ítem 27, el 50% de los padres encuestados piensan que sería necesaria la existencia de colegios especializados, mientras pe el 35% piensa que no y el 15% se muestra indeciso. Aunque la tendencia de la respuesta es a pensar que un colegio especial que atienda a estos chicos parece necesario, muchos padres manifiestan cierto miedo a segregarlos; esto se puede observar en los comentarios que muchos de ellos hacen y que se analizaran posteriormente.

En resumen podríamos decir que existe una tendencia generalizada a pensar que el colegio y los profesores no atienden a sus hijos de una forma adecuada, sin embargo, en términos generales, estos jóvenes no tienen problemas ni de relación, ni de disciplina, ni de bajo rendimiento en clase (Gráfico 10.20).

Gráfico 10.20. *Distribución de respuestas sobre: Vida escolar y desarrollo intelectual*



18. Mi hijo/a ha estado preocupado desde muy pequeño con temas como la vida y la muerte, el bien y el mal, el destino, etc.

19. Pienso que el colegio, realiza un buen trabajo atendiendo las necesidades educativas de mi hijo/a.
20. El profesor de mi hijo/a es sensible a sus necesidades.
21. Mi hijo/a tiene una buena relación con sus profesores.
22. Mi hijo/a se aburre en el colegio.
23. Mi hijo/a saca buenas notas en el colegio.
24. Mi hijo/a se relaciona bien con sus compañeros de clase.
25. Mi hijo/a tiene problemas de disciplina en el colegio.
26. Mi hijo/a está recibiendo una buena orientación vocacional.
27. Pienso que sería necesaria la existencia de un colegio para niños/as con altas capacidades.
28. Mi hijo/a tiene tantos intereses que me resulta difícil guiarle.

Formación y orientaciones

Una vez analizadas las medias de las preguntas sobre la necesidad de orientaciones, se observa el gran interés de los padres en recibir información; los ítems puntúan por encima de 1.

Los temas que más interés suscitan, son los de los ítems 3, 4 y 6; el 65% señala el ítem 4 como muy interesante, sobre la orientación vocacional de su hijo. Este resultado es congruente con la respuesta a la pregunta número 26 del cuestionario, donde muchos padres manifiestan su desconocimiento sobre este tema. Asimismo, el ítem 3, sobre «programas escolares para chicos/as con alta capacidad» (con el 65%, igualmente) y el ítem 6 sobre «las acciones de los padres» (con el 66%).

Los restantes temas ocupan el siguiente orden de mayor a menor interés, con información sobre:

- Programas de orientación para padres (ítem 5) (56%)
- El concepto de superdotación (ítem 1) (47%)
- El significado e interpretación de los tests de inteligencia (ítem 2) (41%)

Es evidente, por las respuestas dadas a estos ítems, que lo que más demandan los padres es información eminentemente práctica. El orden de prioridad de los temas guarda una relación estrecha con el resultado del resto del cuestionario, que parece demostrar que el área más conflictiva es la escolarización de sus hijos, y es información acerca de este tema la que demandan en los primeros lugares (Gráfico 10.21).

Gráfico 10.21. *Distribución de respuestas sobre: Necesidades de Formación y orientaciones*



1. Sobre el significado de la «superdotación» y sus posibles consecuencias para la familia.
2. Sobre el significado e interpretación de los tests de inteligencia.
3. Sobre programas escolares para chicos/as de alta capacidad.
4. Sobre la orientación vocacional de su hijo/a.
5. Sobre la realización de programas de orientación, tanto individuales como en grupos, para padres de chicos/as de alta capacidad.
6. Sobre las acciones que los padres pueden llevar a cabo para promover una educación adecuada a las necesidades de sus hijos de alta capacidad.

Hijos e hijas

En esta parte del estudio se han comparado las respuestas dadas por padres de hijos (29) y las dadas por padres de hijas (9). Aunque el tamaño de la muestra es pequeño, podemos decir que aparentemente la tendencia de la respuesta es muy parecida y en la mayor parte de los ítems no existen diferencias muy llamativas. Sin embargo existen algunos ítems cuyas medias aparecen más distanciadas: son los números: 1, 7, 8, 10, 25 y 28.

Cuadro 10.6.1. *Valores de medias y diferencias entre las apreciaciones de padres de hombres y mujeres (x100)*

<i>Item</i>	<i>Media hombres</i>	<i>Media mujeres</i>	<i>Diferencia</i>
1	96	70	26
6	82	63	19
7	83	59	24
8	96	38	58
10	92	74	18
25	53	21	32
28	95	66	27

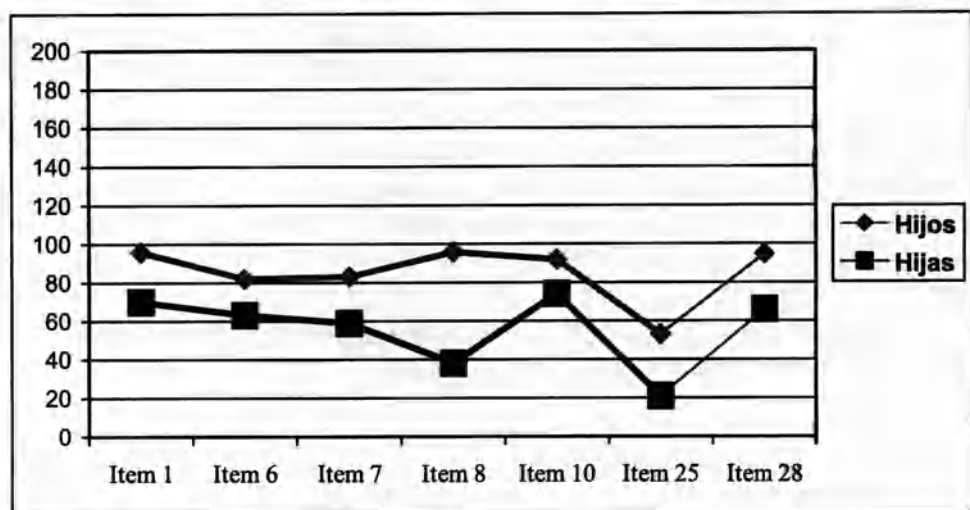
En el ítem 8, «Me siento confuso cuando no puedo contestar a las preguntas de mi hijo/a», observamos medias de 0,96 (cerca a la respuesta «A veces») en los padres de los niños y de 0,38 (más cercana al «No») en los padres de las niñas. Ello parece indicar que los padres de los chicos tienden a percibir o experimentar mayor confusión cuando no saben responder a las preguntas de sus hijos que los padres de las chicas.

En el ítem 25 «Mi hijo/a tiene problemas de disciplina en el colegio» existe una diferencia marginalmente significativa, indicando que la tendencia a tener problemas de disciplina en el colegio es mayor en los chicos.

Las respuestas a los ítems 1 y 25 parecen confirmar que los chicos son más difíciles de controlar y se portan peor tanto en casa como en la escuela.

Las respuestas a las otras preguntas: (6) «Siento que el nivel intelectual de mi hijo/a es superior al mío», (7) «No sé cómo estimular a mi hijo/a intelectualmente», (10) «Las personas de la comunidad comprenden las necesidades de mi hijo/a» y (28) «Mi hijo/a tiene tantos intereses que me resulta difícil guiarle», parecen sugerir que los chicos son vistos por sus padres y por su comunidad como más inteligentes, más difíciles de estimular intelectualmente, con más intereses y más necesidades que las chicas. Además, según el ítem 8, los padres se sienten peor cuando no saben contestar a sus preguntas (Gráfico 10.22).

El análisis de estos datos puede llevarnos a pensar que es más difícil para los padres tener un hijo superdotado que una hija, puesto que parece que el chico exige más y presenta más retos, mientras que la chica tiende a conformarse más y a «molestar» menos.

Gráfico 10.22. Distribución de respuestas: Diferencias entre hijos/hijas. (Medias x100)

1. Es difícil imponerle normas de conducta a mi hijo/, debido a su gran facilidad para rebatirlas.
6. Siento que el nivel intelectual de mi hijo/a es muy superior al mío.
7. No sé como estimular a mi hijo/a intelectualmente.
8. Me siento confuso/a cuando no puedo contestar a las preguntas de mi hijo/a.
25. Mi hijo/a tiene problemas de disciplina en el colegio.
28. Mi hijo/a tiene tantos intereses que me resulta difícil guiarle.

• Análisis cualitativo

Algunos padres escribieron comentarios a las encuestas que nos ha parecido interesante añadir a este estudio, pues aportan más información sobre sus sentimientos y percepciones acerca de tener un hijo altamente dotado.

De las 38 familias entrevistadas, 20 escribieron comentarios en sus encuestas. A continuación se ofrece un resumen de los mismos:

Vida familiar y en Comunidad

Algunas familias encuestadas comentan lo siguiente con relación a la sociabilidad de sus hijos:

- «Estas preguntas me hacen pensar más en uno de mis hijos que en el otro».
- «He realizado la encuesta por mi hijo mayor; el pequeño también de alta capacidad, es más sociable tanto en el colegio, como en la familia y en su entorno de juego».

– «Se me hace difícil responder a estas preguntas pues no se corresponden con la realidad de mi hijo».

– «Mi hijo no tiene problemas de tipo social en absoluto, es totalmente sociable, extrovertido, alegre, muy feliz y además muy inteligente; no sé si superdotado».

Estas percepciones nos indican claramente que no existe un tipo de personalidad único de los niños de alta capacidad, sino que hay gran variabilidad entre ellos.

– «Poco podemos hacer los padres si la escuela pública no se implica en esta problemática de los niños con altas capacidades».

– «Creo que en el colegio deberían estimular a estos niños, pues los padres no estamos capacitados».

Estos comentarios apoyan la hipótesis de que algunos de estos padres sienten que no saben cómo educar y estimular a sus hijos.

Vida Escolar y Desarrollo Intelectual

En cuanto a los profesores, hay distintos comentarios:

– «Creo que es básico que los profesores estén preparados para enseñar y motivar a todo tipo de niños, cada uno es diferente».

– «Los profesores se interesan por los niños de alta capacidad, pero no cubren sus necesidades especiales»

Estos comentarios apuntan a que los padres perciben que el profesorado debería estar mejor preparado para atender las necesidades especiales de sus hijos.

Sobre los colegios y sus programas:

Algunas familias se quejan sobre la falta de atención que, de un modo u otro, estos niños sufren dentro del sistema escolar:

– «Falta de previsión de planes de enseñanza dentro del horario escolar y para motivar y ayudar a los alumnos y sus familias».

– «Más información en los centros escolares; observo más preocupación por los alumnos que sufren algún tipo de retraso, mientras que los que destacan son casi dejados de lado por los profesores».

– «Nos gustaría que nuestro hijo tuviera más acceso a la biblioteca general e informática y más salidas a museos, empresas, talleres, etc.».

– «En los colegios se deberían incluir tests de inteligencia para detectar a estos alumnos en edades más tempranas y así poder ayudarles».

Existen comentarios muy ilustrativos sobre lo que piensan los padres de un colegio especial para niños de alta capacidad:

– «Considero que mi hijo debe vivir con todo tipo de personas y no entrar en la estricta relación de niños de sus características. Mi hijo ante todo debe aprender a vivir».

– «Colegio de alta capacidad sí, pero relacionándose en otras actividades con todo tipo de personas».

En estos comentarios se observa el miedo comprensible de los padres ante una educación especial que excluya del entorno «normal» a su hijo.

Formación y orientaciones

La necesidad de información de estas familias se expresa con claridad en los cuatro comentarios que siguen:

– «La sociedad también debe realizar un serio esfuerzo en bien de estos niños».

– «Deseo que todos estos temas sean tratados con la mayor prontitud ya que llevo mucho tiempo esperando orientación».

– «Los niños de alta capacidad y su entorno es un área de trabajo que debe ir especializándose cada vez más».

– «No hay información para los adultos de la familia sobre comportamientos y actitudes cotidianas de nuestros hijos y la forma de enfocarlos».

Este análisis cualitativo confirma de alguna forma la hipótesis sobre los retos y presiones a los que estas familias están sometidas y que han sido descritos en la literatura revisada: sentimientos de incapacidad para estimular a sus hijos, preocupación por la atención y educación que reciben en el colegio y falta de información.

• *Conclusiones*

Podemos resumir los datos obtenidos en las siguientes ideas:

- Que existe una gran dispersión en la respuesta de las familias a las preguntas de la encuesta, demostrándonos que no existe un prototipo de «familia de niño superdotado».
- Es importante conocer los problemas a los que estas familias están expuestas para poder realizar una buena tarea de prevención y orientación. Teniendo en cuenta que todas las familias no tienen los mismos problemas.
- Con relación a la vida familiar, es evidente que algunas familias tienen los problemas descritos por la literatura, pero los resultados obtenidos en la encuesta, demuestran que no superan el 25% de la población.
- Un gran número de familias manifiesta que sus hijos se relacionan bien, tanto con su familia, como con sus vecinos y en el colegio. Según este estudio no sería cierto el mito de que el chico superdotado no sabe relacionarse. Sin

embargo, si parece que en general estos chicos prefieren la compañía de adultos o de niños mayores que ellos.

- La mayoría de los padres se sienten muy orgullosos de los logros de sus hijos, no dedicándoles más tiempo debido a su alta capacidad.
- En la vida en comunidad los resultados son parecidos a los anteriores, con una gran dispersión también en la respuestas. Existe un porcentaje muy alto de padres que piensan que en su comunidad no existen los recursos para atender las necesidades educativas de sus hijos.
- En el colegio la mayoría saca buenas notas, se relaciona bien con sus profesores y compañeros y no tienen problemas de disciplina. Sin embargo existen muchos padres que piensan que el colegio no realiza una buena labor atendiendo las necesidades de sus hijos.
- Los padres muestran un gran desconocimiento sobre la orientación vocacional que sus hijos están recibiendo.
- Si nos atenemos al análisis realizado por sexos, podemos afirmar que el hijo varón, es el que más retos presenta para la familia, ya que se han obtenido valores significativos estadísticamente en el que éste sería considerado por sus padres como:
 - Más inteligente
 - Con más dificultad para relacionarse
 - Con menos éxito académico
 - Y más difícil de estimular intelectualmente, creando más sentimientos de inadecuación en sus padres.

Estas conclusiones plantean serios interrogantes acerca de la educación y expectativas de las familias hacia sus hijas de alta capacidad, y también dudas acerca de la atención prestada al desarrollo evolutivo de este grupo de niños.

- Los resultados a esta encuesta muestran que existe al menos un 30% de padres que necesitarían orientaciones, en la vida familiar y social, y más del 40% en el área de la vida escolar. De hecho, según Colangelo (1997) uno de los temas más importantes sobre el que los padres reclaman orientación es la relación familia-colegio.

Aunque muchos autores (Cornell 1984, Hackney 1981) han concluido que estos problemas tienen mayor incidencia en las familias de niños de alta capacidad, de este estudio no se puede extraer esa conclusión, ya que la encuesta no se ha comparado con familias con niños de capacidad media.

De todos modos los porcentajes citados más arriba, de familias con necesidad de orientación, justifican la atención que se debe prestar a estos padres, si queremos que sus hijos se desarrollen adecuadamente.

En la orientación a estas familias debemos preguntarnos hasta qué punto sus problemas son simplemente debidos a causas normales, problemas que todas las familias deben afrontar y hasta qué punto son debidos a la presencia de un hijo superdotado. La superdotación no debe ser nunca el «chivo expiatorio» de todos los problemas familiares.

Este estudio ha puesto de relieve un número de problemas que las familias de jóvenes superdotados pueden tener y sobre los que necesitan orientación, quizás todavía no muy difundidos ni investigados. En este sentido parece que esta ha sido su principal aportación. También ha puesto de manifiesto la gran necesidad de orientación que estas familias tienen y las áreas que más les interesan. Nuestra propuesta, a partir de estos resultados, ha sido el desarrollo de una «escuela de padres», llevada a la práctica por primera vez a lo largo del curso 1999-2000, con unos resultados altamente satisfactorios. El seguimiento de esta «escuela» y su continuidad nos permitirá desarrollar un modelo completo y flexible de atención familiar para padres de jóvenes con talento.

11.

*LAS ADOLESCENTES SUPERDOTADAS:
UN GRUPO DE RIESGO*

Las etiquetas sexo y género se utilizan respectivamente para referirse a la masculinidad o feminidad biológica y social de las personas. La diferenciación sexual es el proceso biológico a través del cual surgen estas diferencias. Cuando se habla de diferencia sexual, se refiere a las diferencias de características específicas de hombres y mujeres; en este apartado, que contiene un análisis de nuestra investigación empírica y un amplio estudio sobre el estado del tema, vamos a abordar en qué medida sexo y género condicionan la vida de las adolescentes superdotadas.

11.1. El papel del género

El concepto de género se refiere al patrón o conjunto de conductas que se consideran propias de hombres o mujeres dentro de una cultura específica. La tipificación sexual es el proceso por el que los niños desarrollan conductas y actitudes propias de su género (Deaux, 1987, 1993; Gentile 1993; Domínguez, 1995. En muchas culturas, aunque influye quizás más el nivel socioeconómico y cultural, se empiezan a superar la identificación del papel de género masculino con el liderazgo, la independencia o la agresividad, y la del femenino con la dependencia y la sensibilidad (Block, 1973; Williams y Best, 1990).

Los teóricos cognoscitivo-evolutivos consideran la comprensión del papel del género un proceso fundamental en la tipificación sexual, ya que algunas formas de conocimiento de género se presentan temprano en la infancia. Cuando el niño, por ejemplo, desarrolla la conciencia de ser varón, se siente motivado para comportarse como tal (Kolhberg y Ullian, 1974; Martin y Halverson, 1987).

La conciencia del papel del género implica tanto el conocimiento del propio género, como el conocimiento de las características y el papel del género de los demás.

El conocimiento del papel del género implica la conciencia de los conceptos hombre y mujer y sus estereotipos culturalmente definidos. Los niños comprenden generalmente el concepto básico hombre-mujer hacia los 2 años. Al hacerse mayores, consideran el papel del género cada vez más como socialmente determinado. (La conciencia de género se desarrolla en tres periodos: identidad de género -hacia los 3 años-, estabilidad de género -hacia los 4 años- y consistencia de género -hacia los 5 años-)

El modelo de desarrollo de la identidad tiene características distintas en los hombres y en las mujeres. Las mujeres tienden a definirse por sus relaciones con los demás, donde la identidad es para ellas el tema principal. El logro y la ocupación personal se convierten en el medio por el que pueden expresar valores en un contexto de continuas interacciones con los demás. Para las mujeres, influenciadas por las expectativas sociales, son más difíciles las elecciones, la autorreflexión, el conflicto, la ambivalencia y el aislamiento asociados a la adopción de roles no tradicionales.

Las investigaciones sobre el género y la superdotación surgen de una larga historia de indagaciones sobre diferencias, relacionadas con el sexo, en el desarrollo de las jóvenes. A lo largo del S. XX, numerosas investigaciones sobre las diferencias por sexo entre los estudiantes son reunidos por primera vez por Eleanor Maccoby y Carol Jacklin (1973). En su recopilación estas autoras establecieron el número limitado de áreas en las que podía haber diferencias significativas reales, como la bien conocida de que desde los once años las niñas tienen mejores resultados en las pruebas de rendimiento verbal, mientras que los niños los tienen en capacidad espacial un poco después.

Desde esta primera obra, las investigaciones que se han llevado a cabo sugieren que las diferencias son menos significativas de lo esperado, especialmente si se comparan con las diferencias de un mismo sexo. (Epstein, 1988). Aparte de estas investigaciones sobre similitudes entre hombres y mujeres, la otra tendencia ha sido volver a evaluar las áreas diferenciales que se han convertido, con bastante probabilidad, en otro medio de infravalorar a las mujeres y una fuente de tratamiento desigual. Uno de los trabajos más destacados en esta línea es el de Carol Gilligan sobre el razonamiento moral, publicada en el año 1982. Su obra «En una voz diferente: Una teoría psicológica del desarrollo de las mujeres» consiguió desbancar la relegación de las mujeres en la jerarquía de los niveles de razonamiento moral de Kohlberg. La autora critica generalizaciones basadas solamente en la experiencia masculina. También acusa a afamados psicólogos como Piaget, Erickson y otros, de haber basado sus teorías en sólo la mitad de la humanidad, asumiendo la universalidad de sus conclusiones. Su recalibración de la escala, al encontrar en las mujeres esa destacable capacidad para un razonamiento moral humanitario y asociativo, ha tenido un impacto sustancial y altamente práctico, sobre todo en el área del derecho y la justicia. El trabajo de Gilligan se ha visto justificado desde entonces y también contestado alguna vez, pero es evidente que abrió «brecha» hacia una nueva sensibilidad sobre la cuestión de cómo opera el género en esta sociedad.

Pero la aportación quizás más interesante de éstas y otras investigadoras ha sido la crítica a los propios métodos de investigación. Carol Epstein dice que «los poderosos consiguen crear, destacar y mantener las diferencias de género». En algunas críticas sobre los métodos de investigación recogidas por Homer (1986), se analizan las influencias de las expectativas de los investigadores en los resultados de los estudios, que se manifiesta más agudamente, por ejemplo, en los estudios sobre las diferencias de rendimiento académico entre adolescentes en las áreas de ciencias. Muchos investigadores convencidos de la superioridad masculina en estas materias, y de la importancia de la habilidad espacial (de dominio masculino), han concluido que las diferencias existen a pesar de los resultados de los propios estudios. Un trabajo de Bemow y Lubinski (1992), cita una investigación en la que se insiste en que la probabilidad de error en cálculos matemáticos es mayor por parte de las niñas, mientras que la tabla de datos que acompaña el artículo demuestra que las diferencias no son significativas estadísticamente.

Otro ejemplo, citado por estos mismos autores, es un estudio en el que se afirma que «las diferencias por sexo en el rendimiento académico a la edad de 12 años demuestran que este rendimiento es mejor en los varones en los cuatro centros estudiados, pero sólo fue significativa en la solución de problemas». Más «lógico» hubiera sido concluir que la investigación no arrojó diferencias significativas entre chicos y chicas en organización espacial, álgebra y cálculo, y que solamente la hubo a favor de los varones en solución de problemas.

Aunque no vamos a entrar en el análisis de las características fisiológicas como bases de las diferencias en la capacidad intelectual, un buen número de investigadores han estado analizando el cerebro en busca de características que puedan explicar las diferencias intelectuales. En algunos casos el entusiasmo por descubrir estas diferencias ajusta los resultados de la hipótesis planteada. Por ejemplo, el descubrimiento de la aparente variación en la densidad de la separación entre los hemisferios del cerebro asumió que en los hombres las áreas lingüísticas y espacial estaban más directamente conectadas y por esto los hombres demostraban mejores aptitudes para las matemáticas.

Estudios posteriores demostraron que estas diferencias en densidad eran mejores en las mujeres. Este hallazgo ha llevado a algunos investigadores a considerar la posibilidad de una superioridad en el cerebro femenino, pero a otros les ha hecho reformular sus hipótesis y decidir que la cercanía en los hemisferios de los cerebros femeninos era la causa de la confusión en el pensamiento de las mujeres y lo que explicaba una menor capacidad en la solución de problemas (Casanova, 1998).

Si a todo esto unimos las actuaciones de muchos medios de comunicación que simplifican conceptos complicados, y las contribuciones de la sociedad por confirmar prejuicios, encontramos muchas razones que explican el papel del género en las diferencias de rendimiento y aprendizaje y las dificultades de las mujeres para su desarrollo potencial.

11.2. La vulnerabilidad de las superdotadas

Todos los prejuicios sociales que hemos contemplado tienen una larga trayectoria «histórica», ya que en siglos pasados se admitía como un axioma que los hombres eran más listos que las mujeres. Eso era un hecho determinado de la vida. A las niñas no se las enviaba a la escuela, porque se suponía que eran incapaces de aprender conceptos. En algunas épocas, las niñas y mujeres que demostraban poseer capacidades inusuales eran tenidas como brujas, y ejecutadas. En el año 584 de nuestra era se llegó incluso a debatir si las mujeres eran humanas: 63 clérigos debatieron la cuestión durante largo tiempo antes de votar. Los resultados fueron los siguientes: 32 votaron sí y 31 votaron no. ¡Las mujeres fueron declaradas humanas por un voto! (Bowman, 1983). A la vista de estas opiniones, la superdotación en la mujer jamás se podía plantear.

Como mujeres, a las adolescentes superdotadas les afectan las situaciones aquí expuestas, pero además, y ya en épocas recientes, se han esgrimido en su contra algunas teorías intentando demostrar las limitaciones intelectuales de la mujer. Nos referimos a la teoría de la «eminencia» y a la teoría de la «variabilidad, o el «aurea mediocritas».

Es un hecho que se ha creído (y aún se cree) que la alta inteligencia lleva necesariamente a la «eminencia». Muchos más hombres que mujeres han alcanzado la «eminencia» a lo largo de la historia. Galton, en su obra «Hereditary Genius», estimó que los hombres eran superiores en inteligencia según el prestigio que habían logrado, y luego intentó demostrar que la genialidad se hereda en las familias (particularmente en la suya): era primo de Darwin.

Leta Hollingworth se enfrentó a Galton con el argumento de que «capacidad mental y eminencia» no son idénticas, y que el número insignificante de mujeres eminentes se debía a limitaciones sociológicas más que a limitaciones biológicas, y que esos factores también afectaban a los logros de otros grupos menos favorecidos de la sociedad. Hollingworth (1926) demostró que una abrumadora mayoría de las personas ilustres habían tenido padres que estaban muy por encima de la media en condiciones socio-económicas. Muy pocos hijos de trabajadores manuales habían conseguido la eminencia en alto grado. La explicación posible es que la educación y las oportunidades son los primeros determinantes del éxito, puesto que casi todos los grandes hombres han nacido en hogares donde se potenciaban sus habilidades (recordemos a Mozart o a Picasso hijos de músicos o pintores). Si las oportunidades son el primer determinante de la eminencia, entonces deberíamos esperar que los que pertenecen a clases sociales inferiores y a determinados grupos sociales, como es el caso de las mujeres, estén excluidas de ella.

«Buscar la causa de las diferencias entre lo sexos, respecto a la eminencia en oscuras diferencias intelectuales y afectivas, no debería hacerse sin tener en cuenta que los hombres han desempeñado tareas diversas y se les ha potenciado en muchos campos, y a las mujeres se les ha dedicado a tareas domésticas, a parir y a criar hijos, campos donde la eminencia no es posible». (Hollingworth, 1914).

Aunque las medidas globales de aptitud intelectual están diseñadas teóricamente para dar puntuaciones medias equivalentes para ambos sexos, hay ligeramente más hombres que mujeres en ambos extremos de la curva (Maccoby y Jacklin, 1974); Terman (1925) encontró más hombres con un CI superior a 140 o más en los tests de inteligencia de Stanford-Binet y sugirió que esto se debía a la inestabilidad del par de cromosomas XY masculino. Es decir, en los hombres hay mayor «variabilidad» intelectual, como también se dan más casos extremos de bondad o maldad. Fue también Leta Hollingworth (1926) la que demostró cómo la interacción entre la capacidad y la estimulación ambiental sirven para intensificar esa variabilidad en los hombres e inhibirla en las mujeres. Una mujer con gran capacidad para el cálculo matemático no atiende a su

casa, ni cocina, ni cuida a sus hijos de forma más exitosa que otra que no tiene esa capacidad. Un hombre con gran capacidad de cálculo matemático suele orientar rápidamente sus actividades a esa capacidad superior, intensificando así sus cualidades de nacimiento.

Un segundo ejemplo real puede ilustrar este mismo supuesto; en un programa para alumnos con alta capacidad intelectual, en el año 1995, se llevó a cabo un concurso de «inventos». Muchos niños presentaron maquinas o diseños que deberían servir para facilitar las más diversas actividades. Los niños expusieron sus trabajos en un salón y padres amigos y familiares lo visitaron y les hacían preguntas acerca de sus proyectos. Pudimos observar que muchas personas, especialmente hombres, cuando preguntaban a las niñas para qué servía su posible máquina, hacían afirmaciones como «¿A que esto es una lavadora inteligente?» «¿Has diseñado algo que ayude a tu mamá en la casa?» «¡A ver si inventas algo que planche sólo la ropa!». La pregunta que este hecho nos plantea es clara: ¿Hasta qué punto la socialización y las experiencias estereotipadas dan a las mujeres, en todas las culturas, unos patrones absolutamente comunes que llegan a hacer que las niñas brillantes no desarrollen su capacidad más que en un ámbito? La mujer es el «aurea mediocritas» (dorada mediocridad), porque desde su nacimiento se la condiciona a ello.

Leta Hollingworth sonreiría al conocer recientes estudios sobre el rendimiento de hijos e hijas a lo largo de generaciones. En primer lugar, aunque los varones han seguido carreras más brillantes y «eminentes» no se ha podido demostrar que las hijas no fueran igualmente capaces, algunas en ocasiones demostraron serlo, con lo que la teoría de la heredabilidad determinista de Galtón perdería fuerza. Además un interesante estudio de investigación genética de la australiana Gillian Turner (1996) indica que hay varios genes para la inteligencia. Estos marcadores de la inteligencia sólo se encuentran en el cromosoma X. Todos sabemos que las chicas heredan dos cromosomas X y los chicos sólo uno emparejado con otro Y; por tanto las mujeres tienen una doble dosis de genes de inteligencia; así, si una chica recibe un gen de inteligencia distorsionado en uno de su cromosomas X, hay todavía una buena probabilidad de que ella herede una constitución normal en el segundo recibido del otro padre, así tiene una oportunidad de reducir el impacto de un gen distorsionado. Un varón, con un gen distorsionado, se verá más afectado porque él no tiene la protección de un segundo cromosoma X normal. Los investigadores sugieren que esta es una de las claves de la variabilidad.

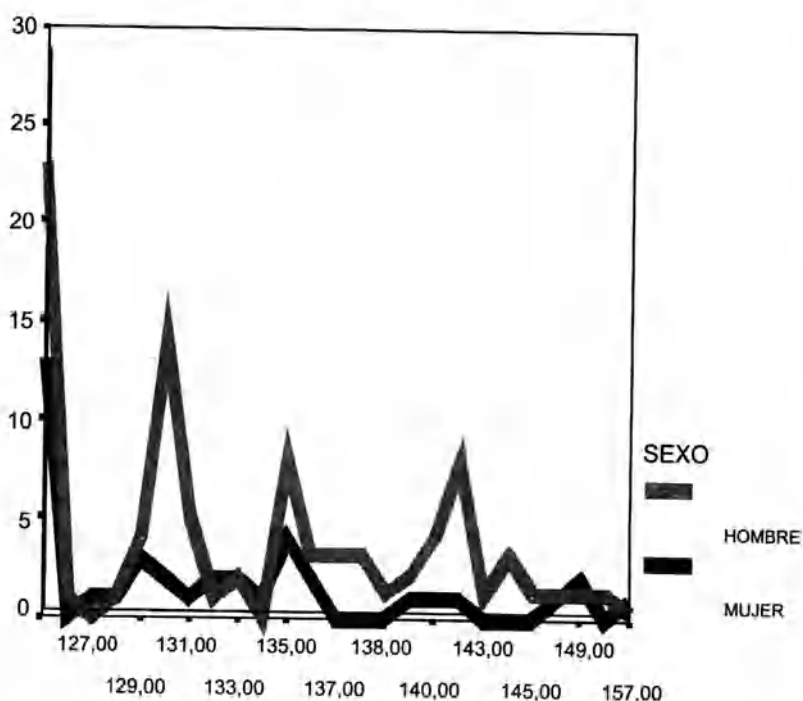
Pero además, analizando los estudios genealógicos de las familias inglesas en las que se basó Galtón para afianzar su teoría y el famoso movimiento «eugenico», aparecen los siguientes datos. Charles Darwin tenía un abuelo que fue el fundador de las industrias Wedgewood, hombre eminente, padre de su madre y de la de Galtón. Por tanto ambos recibieron la superdotación genética a través de sus madres. Los datos de este y otros estudios parecen confirmar que el potencial intelectual se transmite más a través de la herencia materna que de la paterna.

11.3. Situación actual

Con todo lo hasta aquí expuesto podemos concluir con Robison y Nobile (1991) que las adolescentes son una de las poblaciones más especiales y vulnerables dentro de los superdotados.

En la investigación que hemos realizado ha quedado patente la preocupante situación de las adolescentes superdotadas, baste recordar algunos datos, un porcentaje de 70% de chicos y 30% de chicas es motivo de reflexión una vez más sobre la situación social de la mujer con alta capacidad intelectual, cuando de otra parte, en edades tempranas, en las que las presiones sociales son menores, se detecta un número aproximado de niños y niñas. En alumnos de 6 a 12 años las proporciones encontradas en investigaciones recientes, han sido de 52% chicos y 48% de chicas. Este dato lo corroboran el número de alumnos que asiste a programas especiales: la proporción es de 45% de chicas y 65 % de chicos de 6 a 12 años. Sin embargo la asistencia a este mismo programa a partir de 12 años varía en la proporción de 25% de chicas y 75% de chicos. Los catorce años parece ser el momento de un claro declive en las puntuaciones de los tests. De hecho, los datos de nuestro trabajo nos muestran que las puntuaciones femeninas en la escala de Wechsler son en conjunto inferiores a las de los varones, aunque homogéneas (Gráfico 11.1)

Gráfico 11.1.



En cuanto al empleo de estrategias de aprendizaje, como ya hemos visto en apartados anteriores, son mejores que los chicos prácticamente en todas las subescalas, aunque esto no se traduzca en rendimientos académicos brillantes (Gráfico 10.14 del apartado 10).

No hay diferencias significativas entre los chicos y las chicas en aspectos de la creatividad y únicamente superan las mujeres a los varones en habilidad gráfica y fantasía.

Son indecisas vocacionalmente, mucho más que sus compañeros, y como grupo no muestran ninguna preferencia académica y/o profesional. (Gráfico 10.8 del apartado 10)

En el campo de la personalidad, las alumnas detectadas con problemas, en nuestro estudio, son ligeramente más numerosas que sus compañeros varones, 16% chicas y 13% de chicos. Y así como en ellos las tipologías y causas de estos problemas son muy variados, en las chicas parecen aglutinarse hacia sentimientos de inseguridad (desconfianza, confusión, culpabilidad, etc.)

Las familias consideran a estas chicas, frente a los chicos, más fácilmente «educables», no se sienten inferiores a ellas por su alta capacidad, las hijas les plantean menos preguntas y se «conforman» con más facilidad.

Todos estos datos nos muestran el perfil de unas chicas socialmente muy adaptadas, conformistas, preocupadas por su imagen y por su interacción con los demás, en las que desaparecen las muestras de un alto CI y en las que se da un buen empleo de estrategias de aprendizaje, elementos que hemos visto correlacionan con la capacidad intelectual y el rendimiento académico. Estos datos «casi incongruentes» pueden ser difícilmente explicables, si no analizamos las influencias sociales sobre estas chicas.

Podemos preguntarnos también si lo expuesto constituye un hecho aislado o representa una realidad social. Una gran cantidad de pruebas empíricas recogidas desde la década de los setenta demuestran el impacto psicosocial en las niñas superdotadas. Este impacto se expresa de muchas maneras, por medio de las elecciones que hacen los niños y las niñas en los juegos, la vestimenta y otros comportamientos, pero uno de los efectos más perniciosos ha sido la limitación de las elecciones vocacionales a través del estereotipo sexual. Cuando Barbara McClintock ganó el premio Nobel de Ciencias en 1983, fue solamente la quinta mujer en recibir este premio desde que se instauró. Según estadísticas recientes (Reis, 1999), el número de mujeres y miembros de minorías que seguían una carrera científica se ha incrementado en los últimos quince años. Entre 1972 y 1982, el número de mujeres científicas e ingenieras se ha incrementado en un 200%. Sin embargo de los casi dos millones de ingenieros americanos, sólo un 3,5% son mujeres, y de los 225.000 físicos, sólo un 12% son mujeres.

Los estudios que tienen que ver con la teoría de atribución, algunos ya comentados —basados en el género— han revelado algunas distinciones que merece la pena señalar. Un estudio comparaba las atribuciones causales de las chicas superdotadas para el éxito y fracaso en matemáticas con las de los chicos superdotados, así como

con chicas y chicos no superdotados (Cramer y Oshima, 1992). Se comparó a los alumnos en tres niveles diferentes (los grados 3º, 4º y 9º) para evaluar las diferencias del desarrollo en sus atribuciones causales. Los autores determinaron que era necesaria la intervención para las niñas superdotadas con el fin de remediar las atribuciones causales de fracaso para las matemáticas en estos niveles escolares. Li y Adamson (1995) demostraron que a las niñas superdotadas se les atribuía mayor esfuerzo y estrategias para el éxito y más fracaso en las asignaturas de matemáticas y ciencias que a los chicos. Las niñas superdotadas también mostraron mayor confianza e interés en lengua que los chicos.

Otros estudios en esta área sugieren que, en gran parte, las niñas pueden que todavía se enfrenten a un estereotipo negativo en la escuela y en el entorno familiar (Sadker y Sadker, 1994) y que las familias pueden influir tanto positiva como negativamente en las metas de logros en las mujeres jóvenes. Se afirma que muchas de las desigualdades que experimentan las niñas en la escuela, especialmente en las áreas de materias curriculares, se debe a que se limitan las exposiciones y textos visuales a los objetivos de los varones y los comportamientos de los profesores limitan la expresión de ideas de las niñas en la clase.

La necesidad de modelos de roles apropiados para las chicas, a medida que éstas maduraban, fue la aportación de los trabajos de Spielhagen (1996); en un estudio en el que entrevistó a chicas de 9 a 26 años, averiguó que las estudiantes mayores eran más independientes que las más jóvenes, con respecto a las necesidades de refuerzo extrínseco y a la necesidad de modelos de roles.

Arnold (1993) averiguó que las adolescentes superdotadas que eran expulsadas de las clases del instituto tendían a tener menos expectativas para logros escolares o de carreras. Reis (1995) expuso un fenómeno similar con las mujeres superdotadas adultas. La prueba principal sugería que la tensión entre la carrera y la vida personal sigue ocasionando problemas a las chicas superdotadas en todos los estadios del desarrollo. Este es uno de los determinantes de la necesidad de investigación con respecto a las niñas superdotadas y el por qué se da su ocultamiento en la adolescencia.

Arnold, Noble y Subotnik (1996) presentaron un modelo para el desarrollo del talento en mujeres adultas donde se hacían patentes las diferencias de género derivadas de la cultura existente. Estas diferencias además se fusionan con: problemas de autoestima, problemas de marginación en entornos sociales y problemas con las demandas de determinadas familias y carreras.

Un interesante trabajo de Silverman (1993) apuntó una serie de temas que explican, y coinciden con nuestro trabajo, la vital importancia del género en la escuela y en contextos familiares:

- Las niñas superdotadas tienen una mayor capacidad para la adaptación social que los niños superdotados; sin embargo, esto se puede convertir en una barrera para exponer sus capacidades. A la inversa, los chicos superdotados tienen mucha dificultad en ocultar sus capacidades.

- Las niñas superdotadas tienden con la edad a mostrar disminuciones en los índices de capacidad. Silverman planteó como hipótesis que esta situación se debe tanto a la competitividad de los tests como al factor velocidad, aclarando que las chicas no rinden tan bien cuando esas condiciones están presentes.
- Las niñas superdotadas experimentan la mayor dificultad en los estudios en los periodos claves de transición: Educación Infantil-Educación Primaria 3º/4º curso; 1º de Educación Secundaria. El último paso de transición es particularmente problemático porque se espera que las chicas muestren sus habilidades al completo, lo que requiere mayor esfuerzo en un momento en el que empiezan a perder confianza en sus capacidades. Como resultado, su autoestima general queda dañada negativamente.

11.4. Factores que contribuyen a la falta de éxito

Hemos visto investigaciones y trabajos que constatan algunos aspectos de la condición de la mujer con alta capacidad intelectual. Veamos ahora una serie de hechos determinantes de estas condiciones, que nos permitirán entender mejor la situación y establecer pautas para evitarlas o paliarlas.

• *El contexto educativo*

Las niñas superdotadas, como el resto de las niñas, aprenden en un contexto educativo, pero la mayor capacidad de observación y la mayor sensibilidad las hace más sensibles que sus compañeras al currículum oculto de la escolarización.

De una parte, y aunque recientemente se ha empezado a tomar conciencia de ello y se ha hecho mucha publicidad contra el sexismo en los materiales escolares, se sigue dando el hecho de que la autoría de los textos y los personajes seleccionados en Arte, Lengua y Literatura tiene muy poca representación femenina, y hay ausencia de modelos y personajes femeninos que imitar.

De otra, vemos que el proceso interactivo en las aulas favorece a los niños. La selección de tareas y materiales escolares en la programación de las clases se establece según los intereses de los niños. Los mismos profesores confiesan que cuando eligen una actividad o una lectura, piensan en que será apropiado para los chicos, ya que si es algo femenino, lo tacharán de «curso» y lo tomarán a burla, con lo cual perderán el control de la clase. En cambio, este problema no se plantea en las niñas, ya que no protestan y prestan igual atención a una «disertación sobre los sentimientos del color que a una hazaña bélica».

La interacción del profesor con los chicos en la clase también es mayor «es un poco más difícil mantener su atención...» piensan, y dirigen más su atención a ellos. Los docentes encuentran normal que un chico exija más, pregunte más y ponga más en duda las cosas, si esto lo hace un niño lo califican de precoz, si

lo hace una niña la juzgan «más impertinente», agresiva o incluso poco femenina.

Un tercer aspecto es la estructura del conocimiento insertada en una corriente masculina. Nuestras escuelas están suscritas al ideal del conocimiento objetivo y abstracto. Generalmente, el profesor se considera el poseedor del conocimiento, que los estudiantes también pueden llegar a poseer por medio del esfuerzo y el trabajo. De esta manera el conocimiento y la mente, como el ámbito del trabajo intelectual, están separados del cuerpo e instaurados en una relación de poder y autoridad entre el estudiante y el profesor. De gran importancia para las niñas y las mujeres es la separación entre el cuerpo y la mente y la esfera pública y la privada. Las niñas y mujeres ven que una gran parte de su experiencia es devaluada porque habitualmente, en algún momento de su vida, llevan a cabo actividades privadas y reproductivo/educativas totalmente desvalorizadas.

Hemos mostrado brevemente algunos aspectos de la marginación de las más dotadas en la escuela para concluir que los programas para niñas y mujeres superdotadas deben incluir elementos que fomenten la toma de conciencia de su situación, y los mismos programas, sea cual sea la modalidad que utilicemos –aceleración, enriquecimiento, agrupamiento, estudio independiente, etc.– tiene que incluir intervenciones pedagógicas que ayuden a la emancipación, a la toma de conciencia y al pensamiento independiente.

- *Los estereotipos sociales y los mensajes contradictorios*

Comenzamos ilustrando con un ejemplo cómo cualquier publicación que tomemos está impregnada de estereotipos sociales. Una conocida revista científica americana mostraba en su contraportada un anuncio que representaba a un hombre usando un telescopio de una determinada marca. Junto a él una mujer leía una revista de cine. La leyenda decía. «A él le gustan los planetas, a ella las estrellas». Las niñas brillantes están a menudo atrapadas en una contradicción entre talento y feminidad o entre feminidad e inteligencia (Pérez, Domínguez y Díaz, 1998). Ser mujer decidida, inquisitiva y ávida, puede contrastar con los buenos modales que la sociedad y la familia espera en una hija o en una madre. Está confusión acerca del comportamiento apropiado, y los mensajes contradictorios recibidos de los educadores, son elementos debilitadores de la autoestima y determinantes de las conductas de «ocultamiento». Ante el temor de no ser apreciadas, comprendidas y queridas las adolescentes «deciden» ocultar su capacidad y centrarse en los roles que el grupo les demanda.

- *Mujer sin futuro*

Muchas jóvenes brillantes no son conscientes de las realidades sociales y económicas que pueden esperarles a lo largo de la vida, y se debaten entre la idea

de ser esposa y madre o profesional. En muchas ocasiones dan más importancia al primer aspecto que al segundo, y por consiguiente nunca se paran a planificar, con la misma precisión que lo hacen los varones, el futuro de su carrera profesional o las implicaciones económicas de sus elecciones. Los varones crecen dándose cuenta de que tienen que planificar su carrera profesional para toda su vida y, por consiguiente, hacen mejores elecciones y preparan objetivos a más largo plazo. Las mujeres a menudo no piensan sobre los problemas de un matrimonio, una carrera profesional, una familia, etc., hasta el momento en que tienen que optar por una u otra alternativa.

- *Miedo al éxito*

Diferentes estudios (Horner 1972) han demostrado que algunas mujeres creen que, si son demasiado competentes, serán rechazadas por sus compañeras y no serán deseables para el sexo opuesto. Este temor puede llevar a una pérdida de confianza en la capacidad propia, que tiene efectos devastadores en la adolescencia y que puede tener influencia en el resto de la vida de una mujer.

- *El perfeccionismo*

Un rasgo de personalidad detectado en numerosos estudios en mujeres de alta capacidad intelectual es el «perfeccionismo». Muchas jóvenes brillantes piensan que tienen que ser perfectas en todo lo que hagan. Por ello invierten una considerable cantidad de energía en ser las mejores alumnas, las mejores deportistas, las más populares, las más delgadas y las más guapas. El perfeccionismo hace que no se fijen objetivos razonables para sí mismas, lo que les lleva a generar un sentimiento de autoestima extremadamente bajo (Warschaw, 1985) y que les puede generar problemas, como es el caso de la anorexia, o atribuir su éxito o fracaso a factores distintos a sus propios esfuerzos, con lo que su imagen exterior de persona brillante la atribuyen a la suerte o a factores incidentales. Esta reacción al éxito no afecta a los hombres de la misma forma, los jóvenes brillantes atribuyen sus logros a sus propios esfuerzos, con lo que mejoran sus rendimientos.

- *Orientaciones inadecuadas*

Al margen de la orientación vocacional, a la que después nos referiremos, debemos hablar de las orientaciones que se les proporciona en general a las adolescentes, para animarlas a seguir cursos avanzados, a presentarse a concursos, etc. Si como dice Gilligan (1982) los sistemas de valores de las mujeres son diferentes y organizan su vida en términos de relaciones interpersonales y de responsabilidad hacia los otros, la denominada «ética del cuidado», puede que les sea difícil, si no imposible, poner sus propias necesidades por delante de las necesidades de aquellas personas de

las que se preocupan. *La voz diferente*, de la que habla Gilligan, debería tenerse en cuenta por cualquiera que haga un trabajo de orientación en mujeres brillantes.

De otra parte, estos factores unidos a otros sociales, especialmente significativos en clases medias o bajas, harán que muchas jóvenes brillantes renuncien a competir para convertirse en científicas, escritoras o artistas, sencillamente porque creerán que eso nunca estará a su alcance.

- *Falta de modelos femeninos en los campos científicos y técnicos*

Distintos trabajos han corroborado (Highman y Navarre, 1984) que las chicas superdotadas no suelen elegir una carrera que no conocen, o con la que no logran identificarse, y Astin y otros (1976) comprobaron que aunque muchas mujeres jóvenes son atraídas hacia una profesión, ellas terminan interesándose en roles de su sexo. Es un hecho social, ya comentado, que existen muchas menos mujeres que hombres en puestos de liderazgo; cualquier publicación cultural lo corrobora, con lo que el problema de los roles y los modelos es claro.

Fox y otros (1982) analizaron en una muestra de jóvenes superdotados algunos de estos aspectos y concluyeron que aunque las carreras de derecho y medicina eran preferidas por las chicas, conocían dos veces más modelos de roles masculinos que femeninos. Las carreras en las que conocían más modelos femeninos que masculinos eran las de intereses sociales o artísticos. Se preguntó a las chicas si la falta de modelos llevaba a menos mujeres a las ciencias que a las letras; el 40% pensó que efectivamente éste era el problema; el 44% creía que era un problema menor, y sólo el 17% no lo percibió como problema.

Ante esta situación vocacional, a la que podríamos añadir otros numerosos ejemplos, ¿cuáles serían las líneas de intervención para paliar estos problemas?

11.5. Estrategias positivas

La capacidad de cada chica por separado para seguir de cerca su propio aprendizaje, es decir, para ser estudiante autónoma, parece ser la clave en gran parte de la investigación sobre el apoyo a superdotadas. Si podemos variar el patrón de motivación de las niñas superdotadas, así como su percepción (en ocasiones equivocada) de sus propias capacidades, podremos progresar ayudando a las chicas a desarrollar su potencial en los niveles apropiados.

Al planear intervenciones, es importante ver el problema de las niñas superdotadas como complejo y considerar el uso de intervenciones múltiples.

La primera necesidad de intervención estaría relacionada con un reconocimiento tardío del problema, así como con la utilización de métodos ligeros. Este modelo *demasiado poco, demasiado tarde* aplicado a las niñas superdotadas, debería ser sustituido, empezando a trabajar en el nivel primario. Modificar las percepciones internas de uno

mismo es un proceso a largo plazo, por eso lo mejor es empezar pronto e integrarlo en el proceso educacional en curso dentro de los dominios claves de aprendizaje. Diferentes autores han sugerido (Silverman, 1986,1993; Pérez, 1995) los siguientes enfoques generales para padres y profesores en la educación de las jóvenes superdotadas:

- identificarlas como superdotadas en edades tempranas,
- buscarles compañeras superdotadas para identificarse,
- que la madre reconozca su superdotación,
- no fomentar el uso del lenguaje sexista ni tomarles el pelo en casa por estos motivos,
- asignar tareas a los hermanos sobre una base no sexista,
- darles un trato equitativo, no según los estereotipos de rol de sexo tradicionales que ven fuera de casa,
- seguir los programas de TV que muestran estereotipos y hablar de ellos,
- permitir que las hijas disfruten de tiempo para actividades en igualdad con cualquier varón (el tiempo «libre» de las chicas no tiene por qué ser ocupado especialmente en tareas domésticas),
- ayudarlas y apoyar con entusiasmo cualquier tarea que propongan o descubran,
- animarlas a que desarrollen relaciones o conozcan modelos de mujeres profesionales con buena percepción de sí mismas y de su trabajo,
- desarrollar su capacidad crítica y de toma de decisiones,
- involucrar a las hijas en los planes y decisiones familiares,
- intentar comprender sus gustos y aficiones y evitar inmiscuirse demasiado en sus actividades, evitando la sobreprotección (no es cierto que «...una chica es distinta»)

En el entorno escolar, tener en cuenta iniciativas tales como:

- que participen el mismo número de niñas que de niños en actividades de «riesgo intelectual» (concursos, dirección de grupos de trabajo, etc.)
- que participen en igualdad de condiciones en informaciones sobre estudios técnicos, charlas y entrevistas,
- que el material de información vocacional no tenga carácter sexista,
- impedir que adquieran sentimientos de rechazo e inferioridad hacia las matemáticas y las ciencias,
- mantener altas sus expectativas,
- introducir modelos femeninos con profesiones no estereotipadas,
- fomentar su independencia y su liderazgo.

Otra estrategia positiva para las chicas superdotadas consiste en proporcionar sesiones de asesoramiento en grupos pequeños e individualmente. El asesoramiento en grupos podría proporcionar un fuerte sentido de la identidad del grupo entre

las chicas, que supondría una mayor interconexión durante los años adolescentes. Silverman (1986, 1993) ha recomendado el uso de grupos apoyo para las mujeres superdotadas, donde se podrán incluir los siguientes temas de debate:

- tratar con intereses y deseos múltiples;
- analizar una profesión predominantemente masculina;
- decidir el casarse o no, decidir si tener o no niños;
- determinar cómo combinar la carrera y la familia;
- mantener la fuerza del «yo» cuando nuestros deseos son censurados por la familia o amigos;
- apoyar los logros;
- comprender el impacto de mantener su propio nombre o tomar el del marido al establecer la identidad profesional;
- reconocer y valorar la multipotencialidad de la superdotación;
- desarrollar un fuerte sistema de apoyo por parte de la hermana mayor hacia la pequeña superdotada;
- luchar contra la dependencia y conformidad, aprender que una puede tener éxito sin riesgo de perder la feminidad;
- aprender técnicas de seguridad en sí misma y aprender a valorar el propio ciclo de trabajo y juzgar los logros propios, según los standards internos que tienen en cuenta las diversas demandas de las vidas multifacéticas.

El usar mujeres exitosas como modelos de rol adultos es otra estrategia que merece la pena poner en práctica. Además de los modelos de roles adultos, se puede contratar a estas chicas mayores superdotadas para que trabajen con chicas superdotadas más jóvenes en las configuraciones de modelos y programas. Las chicas del instituto superdotadas pueden ser modelos estupendos para el grupo de niñas superdotadas en la pubertad, sobre todo en temas o problemas de autopercepción y socialización.

Indagar acerca de lo que más ha contribuido a su satisfacción en la vida de las mujeres superdotadas puede ser una herramienta muy útil al explorar estos temas. Las investigaciones de Sears y Barbee (1997) sobre mujeres superdotadas a la edad de 60 años revelaron un patrón interesante de satisfacción de la vida relacionada con sus carreras. Las mujeres más felices eran las que tenían carrera y estaban solteras. Las menos satisfechas eran las mujeres amas de casa que no tenían carrera. Esto nos indica que las chicas superdotadas deben comprender el impacto a largo plazo y la importancia de encontrar una carrera adecuada.

Existen pruebas de que los programas sólo de mujeres, especialmente en la adolescencia, pueden tener un efecto positivo en las actitudes de las niñas superdotadas hacia ellas mismas y su capacidad de liderazgo para el futuro. Esta estrategia es especialmente importante cuando se implanta antes de la pubertad para que así las niñas aprendan las fuerzas que poseen.

Enfatizar la naturaleza y la extensión de la contribución de las mujeres es también importante, particularmente en los temas dominados por los varones. El hecho de que las chicas lean biografías de mujeres famosas cuyas vidas reflejen logros iguales para ambos sexos (temas de género de manera equilibrada) puede resultar beneficioso para que éstas puedan progresar en las clases, pudiendo incrementar la posibilidad de desarrollar una auto-imagen positiva.

Pero no podremos hacer cambios efectivos en la auto-percepción de las chicas superdotadas y en el desarrollo de su autoestima y confianza si no implicamos a sus familias. Esta necesidad de colaborar con las familias puede concretarse básicamente en dos tipos: necesidad de información y necesidad de estrategias. Los padres necesitan saber cómo son los mensajes sexistas subliminales y cómo éstos pueden afectar a las hijas superdotadas. Los padres también necesitan saber qué tienen que hacer para luchar contra el prejuicio y el estereotipo, especialmente dentro del hogar.

11.6. Orientación vocacional femenina

Cuando los alumnos son seleccionados para programas de educación especial para talentos, o simplemente cuando se hacen estudios de intereses en edades tempranas, los chicos y las chicas participan en iguales proporciones, pero en la vida adulta los hombres exceden al número de mujeres en los puestos de liderazgo científico y social. Además de los datos sociales sobre mujeres que han alcanzado el Premio Nobel y el porcentaje actual de mujeres científicas o ingenieras, ya comentados, destacamos el hecho de que aunque en la actualidad las mujeres constituyen en torno a un 45% de la población activa, casi un 80% de ellas están empleadas como personal no cualificado. Es más, en profesiones calificadas tradicionalmente como femeninas, como son los campos de la docencia, la enfermería, el trabajo social, etc.; aunque la mayoría de los profesionales son mujeres, sólo un 15% de ellas desempeñaban puestos directivos. Estos hechos son fácilmente explicables con todo lo anteriormente expuesto, por tanto dentro de lo que hemos llamado «estrategias positivas» se encontraría necesariamente una adecuada orientación vocacional.

Fox y otros (1982) analizaron en una muestra de jóvenes superdotados algunos de estos aspectos y concluyeron que aunque las carreras de derecho y medicina eran preferidas por las chicas, conocían dos veces más modelos de roles masculinos que femeninos. Las carreras en las que conocían más modelos femeninos que masculinos eran las de intereses sociales o artísticos.

De un estudio de Poloma (1972) se han derivado algunos de los principios que han permitido a mujeres profesionales altamente cualificadas mantener sin dificultad sus roles de técnicos y esposas-madres y que muy bien podrían ser principios de apoyo que deberían conocer por las jóvenes universitarias.

Poloma entrevistó a 53 mujeres casadas y con hijos que desempeñaban papeles directivos, en el campo jurídico, médico y de la enseñanza. Estas mujeres habían desarrollado unas técnicas que les permitían compaginar con éxito su doble rol:

- a) Tenían como norma considerar los beneficios más que los costos de combinar una profesión y una familia. Se hacían consideraciones como el que «repartían mejor sus energías», «el cambio de actividad era beneficioso», su «preparación profesional redundaba en beneficio de la educación de sus hijos»...
- b) Decidían por adelantado qué rol era prioritario en las situaciones de demanda conflictiva. En la mayoría de casos las crisis de familia se consideraban prioritarias a las crisis de carrera.
- c) Hacían todo lo posible por establecer compartimentos distintos entre trabajo y familia. Procuraban no traer trabajo a casa a pesar de que sus maridos lo hacían frecuentemente.
- d) Controlaban la amplitud de su dedicación profesional para ajustarla a sus compromisos familiares. Tenían en cuenta aspectos como situación laboral del marido, apoyo que recibían de éste, los hijos, la situación económica, etc.

Además de estas orientaciones de carácter general, algunos autores proponen estrategias específicas de ayuda vocacional a mujeres superdotadas. Grau (1985) propone el suministrar mentores femeninos. Las mujeres que han llegado a tener éxito profesional pueden suministrar la misma información que los mentores masculinos pero, además, sirven como modelos de rol, mostrando cómo tener éxito en una carrera y cómo realizar también otras funciones personales y sociales.

Algunos trabajos como los de Beck (1989), sobre un programa de orientación a través de mentores llevado a cabo en Minessotta, parece haber demostrado que las mujeres eran los mentores preferidos tanto por chicos como por chicas, ya que éstas eran menos directivas, les ayudaban más a trabajar independientemente, al tiempo que les daban información sobre las características profesionales y sus estilos de vida.

No obstante, los rápidos cambios sociales en las profesiones femeninas pueden hacer, en determinados casos, cuando las distancias en tiempo, en espacio o en situación social son muy importantes entre la mentora y su estudiante, que este modelo de rol no sea eficaz, ya que las estrategias profesionales del comienzo de estas mujeres eran completamente diferentes de las actuales, por tanto la selección de mentoras y estudiantes debe pasar por estas consideraciones.

A pesar de estas u otras dificultades, estudios de seguimiento de mentorización femenina (Kaufman y otros 1986) demostraron que entre las alumnas destacadas, de carreras superiores, aquellas mujeres que no habían recibido mentorización durante sus estudios recibían en su trabajo el mismo salario que sus compañeros no brillantes; en cambio los chicos destacados en los estudios ganaban significativamente más que el resto del grupo. Las mujeres que habían recibido mentorización en sus carreras sí recibían salarios semejantes a sus compañeros bri-

llantes. Esto sugiere que la mentorización en las mujeres llega a ser no sólo una ayuda profesional-científica, sino una ayuda para conseguir otros beneficios «más tangibles» como son los económicos.

En conclusión, podemos decir que el modelo de mentor es un sistema de intervención especialmente adecuado en la orientación vocacional de las superdotadas, ya que les puede hacer superar las visiones estereotipadas del rol femenino en la sociedad y desarrollar su potencial de una manera más realista.

11.7. Del «aurea mediocritas» al síndrome de la «abeja reina»

Hemos visto hasta aquí características, estudios y situaciones que afectan a la adolescente superdotada, y queremos aquí hacer una pequeña revisión de cómo es la evolución de la niña, la joven y la mujer superdotada desde el punto de vista evolutivo y desde el ángulo del cambio social de los últimos años que queda definido en la metáfora del paso de «*aurea mediocritas* al síndrome de la *abeja reina*».

Las niñas más dotadas intelectualmente, al igual que los niños más dotados, y tal como demostró Terman (1925), son generalmente más altas, fuertes y sanas que sus compañeras. También están mejor adaptadas y poseen un mayor «conocimiento social» y empatía. Los intereses de estas niñas se parecen más a los de los chicos de igual capacidad que a los de las niñas de su edad. Disfrutan jugando al aire libre, con los deportes, las aventuras y la exploración más que otras niñas. A pesar de ello conservan algunas aficiones femeninas, como las muñecas o las revistas infantiles. Las niñas con alta capacidad tienden a tener fantasías profesionales más claras e intensas. Sueñan con ser astronautas, bomberos o líderes (Kerr, 1991). Tienen habitualmente buenos resultados académicos a lo largo de toda la Enseñanza Primaria. En resumen, estas niñas son activas, con buenos resultados, grandes aspiraciones y vivas fantasías profesionales.

Hemos podido comprobar, en nuestro propio estudio, que este retrato cambia en la adolescencia. Las expectativas más bajas que tiene la sociedad respecto a las mujeres dotadas se afianzan (Reis, 1987). Hacia los 14 años se produce un cambio abrupto en las niñas superdotadas, pasando de un deseo de autoestima y éxito a un deseo de pertenencia y amor. Esto refleja un cambio en las circunstancias sociales. En la infancia las niñas son recompensadas por su éxito intelectual, en la adolescencia por su éxito social y su conformismo. Aparece un interés decreciente por rendimientos brillantes, por aspiraciones profesionales y por inscribirse en actividades extracurriculares de enriquecimiento. En ocasiones mantienen unas notas altas iguales o superiores a sus compañeros dotados, pero en muchas otras el curriculum de secundaria, «choca» con sus aspiraciones e intereses sociales y esto hace declinar su rendimiento.

Además, empiezan a aparecer puntuaciones inferiores en los tests de aptitudes; un estudio de Kerr y Colángelo (1988) revela que más del doble de hombres que de

mujeres tienen un percentil 99 en el test SAT (test universitario americano). El número de mujeres que tienen un resultado en el percentil 95 es sólo dos tercios del de los hombres. El resultado de estos tests influye probablemente en una tasa de admisión más baja de adolescentes superdotadas en programas específicos y universidades prestigiosas.

Los datos de nuestra investigación, así como los de otras aquí expuestos, demuestran claramente que las adolescentes necesitan intervenciones que mantengan altas sus aspiraciones, y que las ayuden a identificar y superar las barreras para la realización de su potencial.

Aquellas jóvenes que llegan a la universidad con éxito, suelen mantener también sus expectativas profesionales, y aunque el cambio en la última década ha sido espectacular en nuestro país, los hombres siguen superando ampliamente a las mujeres en ingenierías y ciencias físicas, hay aproximadamente el mismo número de mujeres que hombres en medicina y derecho, y es muy superior el número de mujeres en otras ramas, como la educación o la psicología. Estas jóvenes de hoy comprenden que no tienen que elegir entre carrera profesional y familia, pero no están seguras de cómo hacer planes para ambas. No es sencilla la opción de comprometerse con una profesión que puede requerir continuos desplazamientos y un horario difícil. Esto hace que muchas cambien de rama científica o abandonen oportunidades que un hombre no dejaría.

También hay estudios (Bernard, 1976) que demuestran que además de los problemas del rol sexual, la mujer universitaria se encuentra con una situación de discriminación. Se ha comprobado de manera convincente cómo los profesores universitarios interactúan más y tratan de forma diferente a los hombres, preguntándoles más en clase y concediéndoles más puestos de ayudante. Mientras que a las chicas el trato diferencial las lleva a utilizarlas como auxiliares o mecanógrafas.

Cuando las mujeres logran (tras largos años maratonianos) superar todos estos retos y llegan a ser profesionales y madres de familia, abandonando la idea de la «dorada mediocridad» se cierne sobre ellas un riesgo psicológico grave denominado «el síndrome de la abeja reina». El perfeccionismo que se da en muchas de estas mujeres dotadas intelectualmente, como hemos visto, les lleva a querer convertirse en una mujer que es capaz de tener éxito en su trabajo como un hombre, mientras que mantiene simultáneamente su feminidad y su éxito como madre y esposa. No es suficiente que intenten ser excelentes en su trabajo; su perfeccionismo las lleva a luchar por un cuerpo como Claudia Schiffer, una casa que podría estar en la primera página del «Hola» y a tener unos hijos educados y «perfectos». Se agotan a sí mismas intentando hacerlo todo bien, a menudo con una ayuda mínima de sus maridos, y sin embargo aún se sienten atormentadas por la culpabilidad de no dar suficiente tiempo al cuidado de su familia, de su casa y de su carrera.

¿Qué pretendemos de la mujer superdotada? La respuesta está en la educación y la sociedad que nos rodea; de una parte habrá que enseñar a las jóvenes

superdotadas a no ser «abejas reinas», en su lugar haríamos mejor en enseñarles que es imposible ser perfectas en todo lo que hacen y que puede que no sean capaces de hacerlo todo bien, no por falta de capacidad, que eso mermaría su autoestima, sino por falta de tiempo físico, y que si es necesario habrá que hacer elecciones personales y profesionales. De otra, añadimos la urgente necesidad de hacer a los hombres asumir la completa igualdad en la relación de pareja, lo que liberaría a la mujer de muchas responsabilidades y les daría la misma clase de oportunidades que tienen los hombres. Nuestras «abejas reinas» pasarían a ser mujeres competentes y felices.

12.

*COMPRENDER Y AYUDAR
A LOS ADOLESCENTES SUPERDOTADOS*

«Comprender lo incomprensible», esta es la situación en la que se encuentran muchos padres y educadores ante los adolescentes dotados. Preocupaciones sobre la adolescencia, que tal como citan Beltrán y Pérez (2000), han sido recogidas socialmente por el cine en películas como «Los años imposibles» o en textos como «S.O.S: tengo un hijo adolescente». Pedimos socorro cuando estamos en apuros y no sabemos qué hacer, y en este caso los padres lo piden porque se acumulan los conflictos que amenazan con romper las estructuras familiares. La adolescencia es una etapa de la vida que tiene su lógica y es necesario tenerla en cuenta para entender el comportamiento de los adolescentes, tanto de los más como de los menos dotados.

Además de esta llamada de socorro, las motivaciones que a han podido llevar a leer este libro a distintas personas pueden haber sido muy variadas, muy probablemente se trate de especialistas, o docentes que estén trabajando el tema, o padres interesados. Para muchos autores (Delisle, 1997), la mayoría de gente que se interesa por la educación de los superdotados son ellos mismos brillantes (aunque esto no se pueda admitir socialmente, resultaría egocéntrico y presuntuoso). Para estas personas la mejor forma de comprender a un adolescente con alta capacidad es recordar cuáles eran sus sueños, sus esperanzas y sus temores cuando tenían 15 años.

Probablemente la primera conclusión a la que se llegaría es que sus deseos y sus sueños tenían mucho más que ver con los 15 años que con el talento. Esta es la primera idea para comprender a los adolescentes superdotados, son primero y ante todo adolescentes. Pueden ser brillantes, cultos, con más conocimientos que sus compañeros, pero al final están preocupados por una marca de zapatillas o por el último grupo musical de moda, y las chicas por tener una figura parecida a la de las modelos publicitarias.

Pero tanto para las personas brillantes como para todas las demás, muchas de las cosas que hemos leído a lo largo de estas páginas nos pueden ayudar a comprender mejor las características de estos adolescentes, de ellas recordamos como básicas las siguientes:

- *La intensidad emocional y el perfeccionismo*

La intensidad, el perfeccionismo y una sensibilidad muy marcada son los tres tributos emocionales que más fluyen en la personalidad de las personas superdotadas. «Entre los superdotados se encuentran las personas con mayor intensidad de sentimientos y mayor capacidad de concienciación». La intensidad es el distintivo de la pasión, una variable muy importante en el logro de la excelencia, el perfeccionismo es la fuerza conductora detrás del trabajo de la excelencia y una sensibilidad tan acusada es la base de la compasión. La combinación de estas tres cualidades configura una única personalidad dirigida por la visión de lo ideal. En la vida adulta pueden crear una fuerza muy poderosa para cambiar el mundo, pero en la infancia son cualidades muy difíciles con las que convivir.

De los adolescentes superdotados se cree, con frecuencia, que no tendrán conflictos ni sentimientos negativos. Se les ha etiquetado como «demasiado sensibles», «demasiado intensos» y «demasiado perfeccionistas», que interiorizan el mensaje de que sucede algo verdaderamente malo dentro de ellos. La primera tarea del consejero será la de clarificar el error de que la intensidad de sentimientos es inapropiada.

El perfeccionismo lleva a los jóvenes de alta capacidad a pérdidas de energía. Tienen poca tolerancia a los errores propios o ajenos. La aceptación de un error en la gente y en el mundo, así como la imperfección de nuestro propio conocimiento, debe explicárseles para ayudarles a atenuar los juicios que es probable que hagan. El miedo irreal y la ansiedad que acompaña al perfeccionismo pueden impedir el crecimiento o terminar causando un sentimiento de culpabilidad que afecte al desarrollo emocional. La motivación debería dirigirse hacia lo excelente, hacia el esfuerzo, el pensamiento crítico, no al perfeccionismo. Padres y profesores deben tener esto en cuenta cuando trabajan con superdotados.

De otra parte, el perfeccionismo es, como hemos visto, un problema de especial relevancia en la mujer, que puede llegar a convertirla en «esclava» de su propia perfección.

• *La multipotencialidad*

Este fenómeno reconocido con la acertada pero poco traducible expresión de «*embarrassment of riches*», es el que mejor describe esta situación. Si bien es cierto que algunos alumnos superdotados y especialmente los talentos tienen habilidades e intereses concentrados en una sola área, la mayoría posee capacidades en numerosas áreas del conocimiento; en estos casos es extremadamente difícil para estos alumnos hacer una o dos elecciones entre tantas posibilidades.

Además del problema de las elecciones vocacionales, la multipotencialidad mal orientada puede llevar a estos jóvenes a querer aprender «de todo» y no centrarse en nada, con lo que al final, además de no tener hábitos de estudio no tendrán conocimientos suficientes para desenvolverse o llegar a la excelencia en el área para la que están dotados (música, idiomas, arte etc.).

El papel de orientador en estos casos pasaría, en primer lugar, por reconocer la multipotencialidad como «un beneficio con algunos inconvenientes»; esto ayudaría a entender la complejidad de las elecciones con las que se enfrenta el superdotado. En segundo lugar sería importante el orientar hacia el estudio de áreas poco restringidas.

• *Las preocupaciones filosóficas y humanistas*

Muestran un gran sentido de la justicia en sus relaciones humanas. Cuando son mayores suelen interesarse por aquellas causas que provocan igualdad social. Esta característica refleja una preocupación general por los demás, así como por la idea

de que el mundo funcione mejor, de manera más humana. Dependiendo de la edad y de elementos educativos del entorno, a menudo defienden apasionadamente lo que ellos consideran la verdad y a veces a expensas de los hechos. No controlan que la verdad, como ellos la ven, puede sorprender a las personas que les rodean y que no tienen en cuenta esta característica. Se ha recomendado que se enseñe a los estudiantes dotados a no revelar la verdad absoluta cuando haya posibilidad de hacer más daño que bien.

El altruismo e idealismo que muestran los chicos y las chicas de altas habilidades con frecuencia les lleva a involucrarse en organizaciones no gubernamentales, en actividades de ocio donde puedan quemar grandes cantidades de energía. Esta es una dirección destacable socialmente cuando el equilibrio se mantiene con el crecimiento, y cuando estas actividades potencian metas que los padres puedan apreciar o, por lo menos, aceptar, ya que a veces este altruismo, si se une con su pensamiento crítico y cuestionamiento de los comportamientos de los adultos, puede suponerles una fuente de conflictos.

• *La socialización no cronológica*

Muchos jóvenes dotados tienen una socialización diferenciada del grupo mayoritario, lo que no significa que no sean sociables. Suelen entablar relaciones fuertes con uno o dos amigos que pueden ser algunos años mayores, o bien con la figura de un adulto. Estos chicos a medida que se desarrollan de manera más igualitaria, se comprometen mucho con sus amistades. El proporcionarles ocasiones para que modelen un ego ideal, un héroe o un «modelo» puede ayudarles a ver con objetividad sus fuertes relaciones y así empezar a formar pautas sociales adecuadas para la vida adulta.

Una forma de conducta que influye en su socialización es la combinación de intuición y pensamiento, que crea una propensión a discutir y un intenso deseo de ganar. Les gusta debatir, pueden discutir fácilmente puntos de vista opuestos y con frecuencia harán de abogados del diablo en las conversaciones, simplemente para oír las razones de la otra persona, razones que probablemente utilicen más tarde en otro debate si las han juzgado interesantes. Para muchos estudiantes superdotados, el discutir es una forma de ejercicio mental, puro placer y un método de aprendizaje. Su fuerza puede llegar a intimidar a otras personas, que los pueden llegar a considerar «inaguantables».

Enseñar a los alumnos distintas destrezas para el debate intelectual debe completarse con la formación de un pensamiento crítico que facilite el entendimiento de los sentimientos, enfoques y reacciones de otras personas, así como aprender a discutir con imparcialidad, incluyendo el saber discutir con uno mismo.

• *Intereses diferentes*

Intereses intelectuales por temas poco usuales, esa es su característica. Muestran una gran necesidad por saber y entender cómo funciona el mundo. Desde

pequeños necesitan dar sentido a todo lo que les rodea. Hacen preguntas con frecuencia, y a menudo estas preguntas versan sobre temas de adultos; fundamentalmente sobre temas de la vida: ¿cómo se creó el mundo?, ¿de dónde vengo? o ¿por qué se muere la gente? De jóvenes pueden mostrar intereses «descontextualizados» e incomprensibles. ¿Qué pensaría la familia de Mendel de su inusitado interés por las plantas de guisantes?

Debido a su heterogeneidad no todos los superdotados mostrarán estas características, ni a la misma edad: unos lo harán a una edad temprana de su desarrollo, otros a edades más tardías; unos en un área de interés, otros en otra. Las características de los superdotados tienden a agruparse y a variar también dependiendo de factores favorecedores o no de su entorno afectivo y sociocultural, y de esta manera constituyen perfiles distintos. Es necesario comprender estas características de forma interrelacionada, como una estructura integrada. En cualquier caso no olvidemos lo que dijimos al comienzo, siempre serán jóvenes ilusionados y abiertos al mundo.

Como resumen apuntamos un decálogo para ayudar al entendimiento entre los educadores y los adolescentes superdotados.

<i>Educadores</i>	<i>Adolescentes</i>
Comprender sus sentimientos, sin enjuiciar su conducta aunque no la puedan aprobar.	Evitar ver a tus educadores (padres, orientadores..) como enemigos. Ellos siempre buscarán lo mejor para ti, aunque no acierten a demostrarlo.
Prestarles atención, tratando de entender su punto de vista, sin interrupciones ni prejuicios.	Escuchar a los educadores, tratando de ponerte en su lugar.
Mantener una actitud abierta y flexible para hablar de cualquier tema que les pueda interesar, aunque parezca «descabellado».	Acompañar tus ideas, o las críticas realizadas a la sociedad, la escuela o la familia con propuestas prácticas y positivas.
Animarles a crear y poner en marcha nuevas ideas y desarrollarlas en actividades elegidas por ellos mismos: hacerlos intelectualmente «arriesgados».	Asumir responsabilidades en la familia y en los estudios, demostrando que pueden concederte libertad y responsabilidad.
No rechazar sus preguntas comprometidas.	Comprender que tus padres y tus educadores son seres humanos, con sus limitaciones inseguridades y sentimientos.
Enseñarles a aprender de sus aciertos y de sus errores.	Compartir sentimientos en la familia, esto ayuda a madurar y a controlar tus emociones.

<i>Educadores</i>	<i>Adolescentes</i>
Ofrecerles modelos de esfuerzo. (Se acostumbran a conseguir sus éxitos con facilidad y esto puede llevarles a una cultura de «lo fácil»).	Comprender que los grandes descubrimientos y las empresas importantes se ha hecho a base de esfuerzo y no de forma fortuita y fácil.
Compartir decisiones sin renunciar a la autoridad.	Tratar a tus educadores con el mismo respeto que deseas para ti.
No forzar sus expectativas. Por exceso o por defecto (en el caso de las chicas, dudando de sus posibilidades).	¿Eres capaz de buscar tus «puntos» fuertes y débiles?

ANEXOS

- Informe psicopedagógico dirigido a los centros
- Cuestionario de datos del centro
- Cuestionario de observación para profesores
- Cuestionario de observación de la conducta espontánea
- Encuesta para padres

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN U.C.M./CM PARA LA DETECCIÓN DE ALUMNOS/AS CON ALTA CAPACIDAD INTELECTUAL

(Resumen del informe para el centro)

Alumno/a.

Centro.

Fecha.

I. Motivo del Estudio

El motivo del estudio es el Programa de Investigación U.C.M. – C.A.M., para la detección y orientación de posibles alumnos/-as con alta capacidad intelectual en centros de E.S.O. de la Comunidad Autónoma de Madrid.

II. Historia Personal

Datos generales del alumno: de los datos que aporta la familia en los cuestionarios pasados se desprende que C... se ha desarrollado dentro de unos parámetros normales.

No ha padecido ninguna enfermedad, aparte de las normales propias del desarrollo. No se encuentra bajo ningún tratamiento médico.

Presenta problemas relacionados con el sueño, tiene pesadillas con gritos, aunque esporádicamente.

El ambiente familiar parece ser propicio para el desarrollo emocional, social y cultural de C... Intelectualmente, también existe un desarrollo óptimo.

Datos familiares: la familia está compuesta por los padres y por dos hijos: C... es el mayor de los dos hermanos. No se advierten datos dignos de tener en cuenta, pues parece que la estructura familiar es completamente normal.

III. Datos escolares

Actualmente, C... cursa estudios de 3º de E.S.O. en el Instituto de Enseñanza Secundaria «J...», en la madrileña localidad de Getafe.

IV. Datos de la exploración

Estos datos se han obtenido a partir de:

- Informe de los profesores.
- Informe de la familia.
- Pruebas psicopedagógicas:
 - *Inteligencia:*
 - **T.E.A. 2.**
 - **Factor G.**
 - **Escala de Inteligencia Wechsler para niños (W.I.S.C. - R.).**
 - *Personalidad:*
 - **Observación de Conducta Espontánea.**
 - **Cuestionario M.M.P.I.**

- *Pedagógicos:*
 - **Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje (C.E.A.R.).**
 - **Informe de Rendimiento (Evaluación del Centro).**
- *Creatividad:*
 - **Creatividad (T.A.E.C.).**

V. Resultados de la Exploración.

1. Actitud ante la Exploración

C... se adaptó perfectamente a la situación de evaluación; mantuvo una actitud apropiada y quedó patente su intención de colaborar con las demandas exigidas por el examinador a lo largo de todas las pruebas. Sus niveles de atención fueron altos y no mostró aparentes signos de cansancio. No planteó tampoco ningún problema digno de mención en la comprensión de órdenes ni en la realización de las distintas tareas y contenidos. En definitiva, su conducta fue receptiva y colaborativa en todo momento.

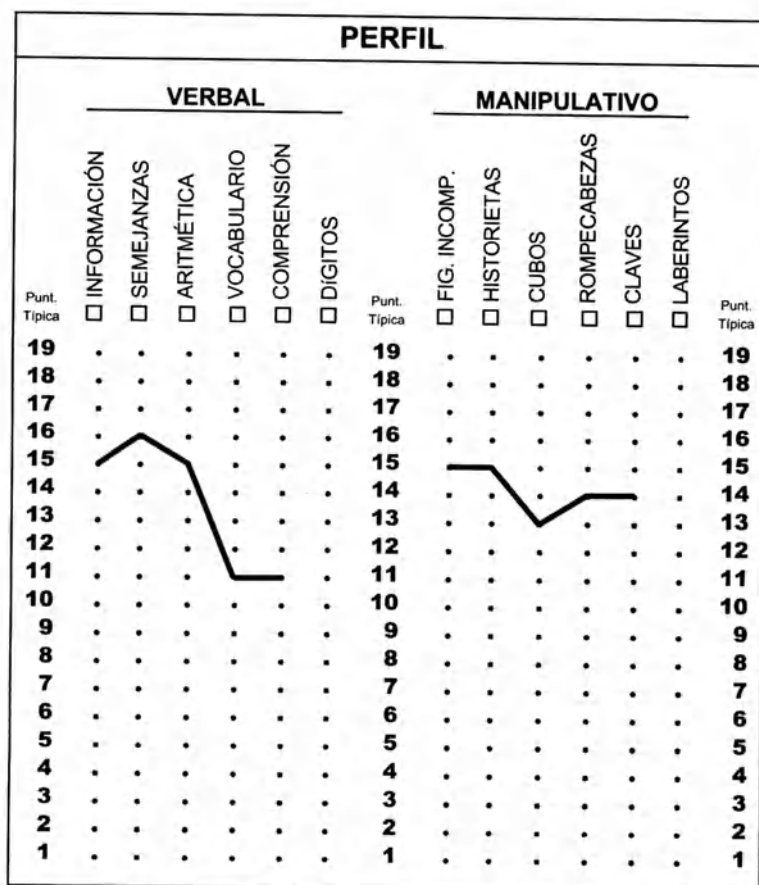
2. Desarrollo Cognitivo e Intelectual

- **Memoria:** la memoria visual está asociada con la previsión asociativa y con rapidez motora. C... obtuvo en esta subprueba una puntuación dentro de la media de su edad; es adecuada para las exigencias de su entorno.
- **Aptitudes Diferenciales:** en situaciones de examen no muestra aptitudes diferenciales específicas y sus respuestas a las actividades que se le proponen son similares.
- **Capacidad Intelectual:** en las pruebas de inteligencia obtiene los siguientes valores **T.E.A.:** 141. **Factor G,** 132. En la escala de Wechsler (**W.I.S.C. - R.** Escala de inteligencia para niños) aparecen diferencias mínimas entre las escalas Verbal y Manipulativa, siendo sensiblemente más alta ésta última (**C.I. Manipulativa** 132; **C.I. Verbal** 124. **C.I.M.** 132), es decir, Inteligencia Alta.

La distribución de las puntuaciones en las subescalas del W.I.S.C. se puede observar en la gráfica adjunta, así como la puntuación típica alcanzada en cada uno de los subtest (máx. 19).

<i>Pruebas Verbales</i>	P. Típica	<i>Pruebas Manipulativas</i>	P. Típica
Información	15	Figuras Incompletas	15
Semejanzas	16	Historietas	15
Aritmética	15	Cubos	13
Vocabulario	11	Rompecabezas	14
Comprensión	11	Claves	14
<i>Puntuación Verbal</i>	68	<i>Puntuación Manipulativa</i>	71

P. Típica	C.I.
Puntuación Verbal	124
Puntuación Manipulativa	132
Puntuación Total	132



- El cuestionario de Estrategias C.E.A. está formado por seis sub - pruebas que reflejan distintos aspectos intervinientes en el rendimiento intelectual.

La subprueba 1 (Motivación). Mide el grado de interés (o desinterés, en el caso de obtener malas puntuaciones) que el alumno muestra por su trabajo y por el estudio en general.

La puntuación de C... en esta subprueba es de percentil 69, revelando una preocupación media - alta por el resultado de su trabajo académico. Indica un buen nivel de predisposición para comenzar a trabajar en proyectos, preparar exámenes, sentarse a estudiar, etc. También abarca otras áreas extraescolares, como por ejemplo actividades caseras, deportivas, etc. Es, pues, un buen nivel de iniciativa.

La subprueba 2 (Actitudes). Mide las actitudes hacia el entorno escolar, o sea, el nivel de agrado o desagrado con el que el alumno convive dentro de clase.

En esta escala, C... obtuvo una puntuación de 67. La actitud que adopta con los temas relacionados con la escuela es la apropiada para afrontar la enorme demanda intelectual. Adopta una actitud positiva ante los eventos, aunque esto no significa que en ocasiones los viva de un modo algo tenso. De todos modos, los niveles son muy aceptables, por encima de la media, lo que nos informa de un óptimo nivel de integración y adaptación dentro del contexto de clase y sus tareas.

La subprueba 3 (Control Emocional - Afectividad). Analiza el empleo de estrategias de ayuda o «apoyo» por parte del alumno y su capacidad para controlarse emocionalmente y su conocimiento personal.

Las estrategias que utiliza C... para controlar sus emociones ante eventos tensos o importantes son de una calidad media, puntuando 58 en esta subescala. Se conoce bien a sí mismo, sabe hasta dónde puede llegar y qué es lo que le puede producir desequilibrios. Conoce también las soluciones adecuadas para cada ocasión y cómo dominar la mayoría de los elementos estresores.

La subprueba 4 (Elaboración). Estudia cómo se aprovecha el tiempo dedicado al estudio, su distribución, planificación y productividad en las tareas, así como la capacidad de organización, selección y elaboración de la información.

La planificación de estudios requiere de la elaboración de un horario, el cual debe cumplirse con exactitud. La puntuación de C... en este apartado alcanza el percentil 67, lo que nos informa de que C... supera la media, al gozar de una buena capacidad de organización y planificación de tareas. Sabe cómo distribuirse el tiempo, seleccionar y elaborar información importante, etc.

La subprueba 5 (Personalización). Mide la capacidad del alumno para analizar y confrontar las ideas con nuevas perspectivas y con las suyas propias. Incluye pensamiento crítico, pensamiento inventivo y transferencia.

C... obtuvo una puntuación cercana a 50; esto significa que posee un adecuado pensamiento crítico, que se adecua en cierto modo a las ideas de los demás (siempre que vayan en cierta concordancia con las suyas). Esto quiere decir que su pensamiento crítico es bueno, sabe distinguir y apreciar los valores y, concede la importancia justa a cada cosa, confrontándolas antes con sus valores y actitudes.

La subprueba 6 (Metacognición). Mide la capacidad para darse cuenta de lo que se sabe y de lo que no se sabe. Estos procesos son importantes para el desarrollo del pensamiento superior.

En esta última prueba, vemos cómo C... se mantiene en la anterior línea de resultados; obteniendo una puntuación de 76, C... demuestra que las estrategias que utiliza para procesar toda la información de análisis, síntesis, etc. son beneficiosas para él, pues se sitúa por encima de la media, a un nivel óptimo de reconocimiento de sus propias capacidades. En definitiva, no tiene ningún problema para solventar las exigencias típicas de la vida diaria.

En conclusión, los datos nos revelan que C... se encuentra dentro de unos parámetros satisfactorios, llegando a destacar en algunos, respecto al resto de sus compañeros de sus mismas características. No creemos que plantee problemas en lo referente a estrategias de aprendizaje.

3. Desarrollo Motriz

Su coordinación viso – motora es normal y se encuentra dentro de la media de edad.

En cuanto al control dinámico-postural, es igualmente correcto. C... es diestro total.

4. Nivel Educativo

En lo referente a conocimientos generales, C... no destaca en ninguna asignatura en especial al igual que no tiene problemas en ninguna de ellas. No ha repetido ningún curso y no ha requerido clases especiales. Tiene una marcada preferencia por las asignaturas cuyo contenido esté relacionado con las ciencias. Aprovecha todo lo que se le enseña y alcanza los objetivos marcados por el instituto.

5. Creatividad

En lo que se refiere a la creatividad de C..., los resultados del test de creatividad son satisfactorios, en torno a la media. Más concretamente, encontramos cómo C... obtiene calificaciones normales, destacando en Originalidad y Habilidad Gráfica, y manteniéndose las demás escalas dentro de la normalidad. De acuerdo con lo obtenido, C... tiene unas aptitudes artísticas adecuadas a su edad, y su desempeño en artes plásticas tiene un desarrollo normal, lo cual se traduce en que C... es una persona que no tendrá problemas a la hora de resolver las tareas propias de la escuela.

6. Conducta, personalidad y socialización

El estudio de la personalidad se ha realizado partiendo de los datos de las escalas anteriores, como por ejemplo la escala de Estrategias de Aprendizaje, donde evidentemente han quedado reflejadas algunas características conductuales de C....

Estos datos se han recogido del Cuestionario Factorial de Personalidad **M.M.P.I.**

Este cuestionario es un instrumento de valoración objetiva y completa de la personalidad a través de 10 factores. Miden algunas de las más importantes dimensiones de la personalidad desde un punto de vista psicológico y relacionados con la adaptación social y personal del sujeto.

Un resumen de los datos obtenidos es el siguiente:

C... presenta una personalidad dentro de lo esperable; se encuentra dentro de las puntuaciones consideradas normales, es decir, se sitúa dentro de las medias habituales de individuos de sus mismas características. No obstante, hemos de tener en cuenta la edad de C..., ya que su carácter está aún por definir. En adelante se irán consolidando sus inclinaciones, sus gustos, sus modos de reaccionar, etc.

Observamos en la personalidad de C... una persona bastante bien adaptada, segura e inteligente. Tiene confianza en sí mismo y no muestra excesiva tendencia a preocuparse. C... tiene la capacidad de beneficiarse de las experiencias y tiende a considerar adecuadamente las normas sociales. Tiene un alto grado de concentración en las tareas que realiza. Se considera que es un adolescente abierto y sin problemas de adaptación con sus compañeros. C... se manifiesta inquieto e intranquilo en muchas ocasiones, mostrándose ansioso en algunas situaciones.

Como conclusión, no hemos observado niveles altos en ningún aspecto negativo de la personalidad, todo lo contrario; C... se encuentra dentro de la media general, con lo que descartamos cualquier tipo de trastorno de personalidad.

VI. Conclusiones

De todos los datos estudiados sobre las características cognitivas y personales de C... se desprende que, en general, es un adolescente cuyo desarrollo en estas dos dimensiones se está realizando dentro de unos parámetros normales.

En lo relativo al nivel intelectual, C... es un alumno con capacidad alta. Las pruebas aplicadas prueban este hecho. En las pruebas de Inteligencia de Wechsler existen diferencias entre ambas escalas, a favor de la escala Manipulativa.

En lo referente a los rasgos de personalidad, los resultados nos muestran un adolescente sociable, el cual no tiene problemas familiares ni escolares.

Por la información que hemos obtenido sobre C..., podemos concluir que en su vida escolar y familiar no presenta ninguna dificultad significativa y su rendimiento se corresponde con su capacidad intelectual.

Orientaciones sobre la intervención.

Dadas las características detectadas en este informe consideramos que la situación escolar de este alumno es adecuada para su desarrollo actual. En caso de que él lo deseara, podría hacer algún trabajo de Ampliación Curricular interdisciplinar sobre algún tópico centrado en temas de su interés; se sugiere el área de Ciencias, donde se encuentra más motivado. Esto reforzaría su actual capacidad.

Las orientaciones educativas deben ser realizadas teniendo en cuenta el contexto en el que el alumno se encuentra, y siempre con la directa colaboración y participación del equipo de profesores y/o tutores del centro, a los que los datos que les aportamos pueden servir de información complementaria. El equipo del proyecto de investigación asesorará y dará mayor información a los institutos que lo soliciten, así como a los padres del alumno.

Como apoyo, les remitimos un breve esquema de las alternativas educativas que pueden poner en marcha en su centro para la atención a alumnos de alta capacidad; también pueden consultar y solicitar la guía que publica el M.E.C. (Subdirección General de Ed. Especial) *La educación de los más capaces: guía para educadores*.

Por último, podrán recibir apoyo directo para la toma de decisiones sobre la intervención en estos alumnos a través del curso de especialización que el M.E.C. ofrece y que se acreditará a través de los CPR. Este curso es de 4 créditos, tendrá un carácter eminentemente práctico y podrán acceder a él los profesores interesados, teniendo preferencia aquéllos que sean tutores o profesores directos de alumnos detectados.

INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN LA CAPACIDAD SUPERIOR (Pérez, 1998)

SISTEMAS DE AGRUPAMIENTO ESPECÍFICO

- **Agrupamiento** en aulas específicas en centros ordinarios.
- **Agrupamiento** parcial/temporal, flexible.

SISTEMAS DE INTERVENCIÓN EN EL AULA ORDINARIA

- **Flexibilización / Aceleración:**
 - Entrada temprana en la escolaridad.
 - Omitir cursos.
 - Programa de estudios acelerado de ritmo flexible, asignaturas o áreas de conocimientos.
- **Enriquecimiento:**
 - **Enriquecimiento de los contenidos curriculares:**
 - Adaptaciones curriculares.

- Ampliaciones curriculares :
 - Verticales / área específica.
 - Horizontales / Interdisciplinares.
 - Individuales o con grupo de participación.
 - Tutorizaciones específicas.
 - Monitorías.

- **Enriquecimiento del contexto de aprendizaje:**
 - Diversificación curricular.
 - Contextos enriquecidos.
 - Contextos enriquecidos & Agrupamientos flexibles.
 - Contextos instruccionales, A. I. A.

- **Enriquecimiento extracurricular:**
 - Programas de desarrollo personal.
 - Programas con mentores.
 - Método Scaffolding.

Los resultados de esta evaluación son reservados, no pudiendo ser manejados fuera del ámbito escolar o familiar, ni para otros fines que los estrictamente educativos o profesionales.

CUESTIONARIO DE OBSERVACIÓN DE LA CONDUCTA ESPONTÁNEA

DATOS QUE HAY QUE OBSERVAR DURANTE LA REALIZACIÓN DE LAS PRUEBAS.

Alumno.

Aspecto físico del alumno/a.

Lateralidad.

Conducta postural.

Actitud ante pruebas.

Rendimiento diferencial.

Atención y cansancio.

Comprensión de ordenes.

Conducta.

Grafismo.

Características del trabajo escolar que realiza.

Otros datos que aporte el alumno/a o los profesores.

CUESTIONARIO DE DATOS DEL CENTRO

Nombre:
 Dirección:
 Tfno:
 Persona de contacto:

TIPO DE CENTRO

Público	<input type="checkbox"/>	Privado	<input type="checkbox"/>	Confesional	Concertado	<input type="checkbox"/>
					No concertado	<input type="checkbox"/>
				No confesional	Concertado	<input type="checkbox"/>
					No concertado	<input type="checkbox"/>

CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO

Año de creación:
 Entorno socio-económico: ALTO MEDIO BAJO
 Entorno cultural: ALTO MEDIO BAJO

Niveles que imparte:
 - E. INFANTIL ____.
 - E.PRIMARIA ____.
 - PRIMER CICLO DE ESO ____, SEGUNDO CICLO DE ESO ____.
 - BACHILLERATO ____, ¿CUÁLES?
 - CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO ____, ¿CUÁLES?
 - CICLOS FORMATIVOS DE GRADO SUPERIOR ____, ¿CUÁLES?
 - PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL ____, ¿CUÁLES?
 - OTROS ESTUDIOS ____, ¿CUÁLES?

Número total de alumnos:

Actividades extraescolares:

- DEPORTIVAS ____, ¿CUÁLES?
- VIAJES DE ESTUDIO. SI ____, NO ____.
- SALIDAS Y VISITAS. SI ____, NO ____.

Infraestructura: SUFICIENTE ____, INSUFICIENTE ____.

CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO DE ESO

Nº de clases de ESO. Primero: Segundo: Tercero: Cuarto:

Nº de alumnos por clase:

Porcentaje de alumnos que no han promocionado:

- De 2º a 3º:
- De 3º a 4º:
- Que no han obtenido título:

PROFESORES

Escala de Observación del Comportamiento (EOC)

Esta escala ha sido diseñada para obtener información dentro del contexto habitual del alumno: escuela y hogar.

Debido a que el comportamiento del alumno varía de la mañana a la tarde y de unos días a otros, es importante observar su comportamiento en diferentes ocasiones para obtener nuestras representativas del mismo.

Los observadores deben conocer bien los items de esta escala antes de usarla. Por tanto es conveniente leerla y entenderla bien previamente a realizar cualquier observación.

Nombre del alumno:

Edad del alumno:

Sexo:

Profesión del padre:

Profesión de la madre:

Nombre del colegio:

Curso:

Fecha:

Esta escala ha sido completada por el/la: (marcar con una X)

Profesor: ____, Orientador: ____, Padre: ____, Madre: ____, Otros: ____, (especificar)

1. ¿Desde cuándo conoce a este alumno?
2. Por favor marque con una X. Le conoce: Muy bien ____, Bien ____, No muy bien ____.
3. ¿Cuánto tiempo pasa en su clase semanalmente?
4. Indique la materia sobre la que trata su clase.
5. ¿Ha sido alguna vez alumno de clases especiales?
6. ¿Ha repetido cursos?
7. ¿Actualmente tiene problemas con alguna asignatura? En caso afirmativo, cuáles.
8. ¿Destaca en alguna asignatura? En caso afirmativo, cuáles.
9. Comparado con alumnos típicos de su edad:

	Mucho Más	Más	Igual	Menos	Mucho menos
a) ¿Cuánto trabaja?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ¿Cómo se comporta de bien?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ¿Cuánto aprende?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) ¿Cómo se siente de contento?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Otros comentarios que considere interesantes sobre el alumno.

A continuación aparecen una línea de ítems que describen al alumno. Por favor rodee el 0 con un círculo si el ítem no es nunca cierto. Rodee el 1 con un círculo si es cierto sólo en algunas ocasiones. Si el ítem es cierto en muchas ocasiones, rodee el 2 con un círculo y si es cierto siempre rodee el 3 con un círculo.

Nunca - 0
 A veces - 1
 Casi siempre - 2
 Siempre - 3

1. Se comporta como más pequeño de su edad	0	1	2	3
2. Tararea y hace otros ruidos extraños en clase	0	1	2	3
3. Discute mucho	0	1	2	3
4. No acaba las cosas que empieza	0	1	2	3
5. Se comporta como el sexo contrario	0	1	2	3
6. Desafía a sus profesores, contestándoles	0	1	2	3
7. Alardea y exagera	0	1	2	3
8. No puede concentrarse ni mantener la atención	0	1	2	3
9. No puede quitarse de la cabeza algunas ideas, tiene obsesiones (describirlas) _____	0	1	2	3
<hr/>				
16. No puede estar sentado, es inquieto o excesivamente activo	0	1	2	3
12. Se queja de estar solo	0	1	2	3
13. Se siente confuso, parece no aclararse	0	1	2	3
14. Lloro mucho	0	1	2	3
15. Se siente molesto o inquieto con frecuencia	0	1	2	3
16. Es cruel, violento y mezquino con otros	0	1	2	3
17. Tiende a soñar despierto o perderse en sus pensamientos	0	1	2	3
18. Se hace daño deliberadamente o ha tenido intentos de suicidio	0	1	2	3
19. Exige atención excesiva	0	1	2	3
20. Destruye sus cosas	0	1	2	3
21. Destruye las propiedades de otros	0	1	2	3
22. Tiene dificultad para seguir las normas	0	1	2	3
23. Es desobediente en el colegio	0	1	2	3
24. Molesta a sus compañeros	0	1	2	3
25. No se lleva bien con sus compañeros	0	1	2	3
26. No se siente culpable cuando ha hecho algo malo	0	1	2	3
27. Siente celos o envidia con facilidad	0	1	2	3
28. Come o bebe cosas que no son comida (describirlas) _____	0	1	2	3

29. Siente miedo a algunos animales, situaciones o lugares, que no sean el colegio (describirlos)	0	1	2	3
30. Tiene miedo al colegio	0	1	2	3
31. Siente miedo de pensar o hacer algo malo	0	1	2	3
32. Cree que debe ser perfecto	0	1	2	3
33. Piensa y protesta porque nadie le quiere	0	1	2	3
34. Piensa que los otros están ahí para cogerle	0	1	2	3
35. Se siente inútil e inferior a los demás	0	1	2	3
36. Se hace daño a menudo, es propenso a sufrir accidentes	0	1	2	3
37. Siempre está metido en peleas	0	1	2	3
38. Recibe muchas burlas de otros	0	1	2	3
39. Se relaciona con otros chicos problemáticos	0	1	2	3
40. Oye cosas que no están ahí (describir las) _____	0	1	2	3
41. Es impulsivo: actúa sin pensar	0	1	2	3
42. Le gusta estar solo	0	1	2	3
43. Miente y hace trampas	0	1	2	3
44. Se muerde las uñas	0	1	2	3
45. Es nervioso, excitable y tenso	0	1	2	3
46. Hace movimientos nerviosos, crispándose a menudo (describirlos) _____	0	1	2	3
47. Se muestra muy sumiso a normas	0	1	2	3
48. No gusta a los demás chicos	0	1	2	3
49. Tiene dificultades de aprendizaje	0	1	2	3
50. Es demasiado miedoso y ansioso	0	1	2	3
51. Se siente mareado a menudo	0	1	2	3
52. Se siente muy culpable	0	1	2	3
53. Habla fuera de su turno	0	1	2	3
54. Se siente muy cansado	0	1	2	3
55. Tiene exceso de peso	0	1	2	3
56. Padece problemas físicos, sin causa orgánica conocida:				
a) Dolores localizados o difusos	0	1	2	3
b) Dolor de cabeza	0	1	2	3
c) Náuseas, se siente mal	0	1	2	3
d) Problemas en los ojos (describirlos) _____	0	1	2	3
e) Erupciones y otros problemas de piel	0	1	2	3
f) Dolores de estómago y retortijones	0	1	2	3
g) Vómitos o reflujos	0	1	2	3
h) Otros problemas (describirlos) _____	0	1	2	3
57. Agrede físicamente a los demás	0	1	2	3

58. Se toquetea la nariz, piel u otras partes del cuerpo (describirlo) _____	0	1	2	3
59. Se duerme en clase	0	1	2	3
60. Se muestra apático o poco motivado	0	1	2	3
61. Bajo rendimiento escolar	0	1	2	3
62. Poca coordinación o torpeza	0	1	2	3
63. Prefiere la compañía de niños mayores	0	1	2	3
64. Prefiere la compañía de niños pequeños	0	1	2	3
65. Se niega a hablar	0	1	2	3
66. Repite ciertos actos una y otra vez, compulsiones (describir) _____	0	1	2	3
67. Quebranta la disciplina de la clase	0	1	2	3
68. Grita mucho	0	1	2	3
69. Le gustan los secretos, es reservado	0	1	2	3
70. Ve cosas que no están ahí (describirlo) _____	0	1	2	3
71. Se avergüenza con facilidad	0	1	2	3
72. Su trabajo es desordenado y confuso	0	1	2	3
73. Se comporta irresponsablemente (describirlo) _____	0	1	2	3
74. Le gusta exhibirse y hacer el payaso	0	1	2	3
75. Es tímido o vergonzoso	0	1	2	3
76. Su comportamiento es explosivo e impredecible	0	1	2	3
77. Sus peticiones deben ser inmediatamente satisfechas, se frustra con facilidad	0	1	2	3
78. Se distrae con facilidad	0	1	2	3
79. Tiene problemas de lenguaje (describirlos) _____	0	1	2	3
80. Se queda con la mirada fija, como atontado	0	1	2	3
81. Se siente herido cuando le critican	0	1	2	3
82. Roba	0	1	2	3
83. Acumula cosas que no necesita (describirlas) _____	0	1	2	3
84. Tiene conductas extrañas (describirlas) _____	0	1	2	3
85. Tiene ideas extrañas (describirlas) _____	0	1	2	3
86. Es terco, arisco e irritable	0	1	2	3
87. Cambia bruscamente de humor o de sentimientos	0	1	2	3
88. Se enfada mucho	0	1	2	3
89. Es desconfiado	0	1	2	3
90. Dice palabrotas o utiliza un lenguaje obsceno	0	1	2	3
91. Habla de matarse a sí mismo	0	1	2	3

92. Su rendimiento académico está por debajo de su potencial	0	1	2	3
93. Habla mucho	0	1	2	3
94. Toma el pelo a los demás a menudo	0	1	2	3
95. Tiene rabietas o mal genio	0	1	2	3
96. Parece muy preocupado con el sexo	0	1	2	3
97. Amenaza a la gente	0	1	2	3
98. Está siempre rezagado en la clase	0	1	2	3
99. Demasiado preocupado con la limpieza y el aseo	0	1	2	3
100. No hace las tareas asignadas para casa	0	1	2	3
101. Hace novillos, falta a clase injustificadamente	0	1	2	3
102. Es pasivo, lento, le falta energía	0	1	2	3
103. Se siente infeliz, triste o deprimido	0	1	2	3
104. Es muy ruidoso	0	1	2	3
105. Toma alcohol o drogas (describirlo) _____	0	1	2	3
106. Se siente muy ansioso por agradar	0	1	2	3
107. No le gusta el colegio	0	1	2	3
108. Tiene miedo de cometer errores	0	1	2	3
109. Es llorica, gimotea	0	1	2	3
110. Su apariencia personal es descuidada y sucia	0	1	2	3
111. Es solitario, no le gusta estar con otros	0	1	2	3
112. Se preocupa por todo	0	1	2	3
113. Por favor escriba cualquier problema del chico/chica que no haya sido descrito anteriormente:				

a) _____

ENCUESTA PARA PADRES

Esta encuesta forma parte de un trabajo de investigación, realizado para la Universidad Complutense de Madrid, con el título «El niño con alta capacidad en la familia: Influencia de la superdotación en la familia. Necesidades especiales de orientación familiar» (López Escrivano, 1997).

El objetivo de esta encuesta es determinar cuáles son las principales necesidades y problemas que afrontan los padres con hijos superdotados en nuestro país. Es necesario que los profesionales relacionados con la educación del niño con alta capacidad: educadores, orientadores, pedagogos y psicólogos, conozcan estas necesidades para poder atenderlas mejor.

Esta encuesta es anónima, por lo que sus datos personales no son necesarios.

1. ¿Cuántos hijos/as tiene en total?
2. Indique sus edades y sexo.
3. Indique la edad y el sexo de sus hijos/as con alta capacidad.

A continuación aparece una lista de ítems. Por favor, rodee el «0» con un círculo si el ítem no es cierto con respecto a su hijo/a. Rodee el «1» con un círculo si es cierto sólo en algunas ocasiones. Si el ítem es totalmente o muy a menudo cierto, rodee el «2» con un círculo.

VIDA FAMILIAR

	NO	A veces	SI
1. Es difícil imponerle normas de conducta a mi hijo/a, debido a su gran facilidad para rebatirlas	0	1	2
2. Mi hijo/a tiende a dominar al resto de la familia	0	1	2
3. Mi hijo/a se relaciona bien con los otros miembros de la familia	0	1	2
4. La vida de mi familia parece centrarse en torno a las necesidades de mi hijo/a	0	1	2
5. Dedico mucho más tiempo a mi hijo/a, debido a sus altas capacidades, que a los otros miembros de la familia	0	1	2
6. Siento que el nivel intelectual de mi hijo/a es muy superior al mío	0	1	2
7. No sé como estimular a mi hijo/a intelectualmente	0	1	2
8. Me siento confuso/a cuando no puedo contestar a las preguntas de mi hijo/a	0	1	2
9. Me siento muy orgulloso de los logros de mi hijo/a	0	1	2

VIDA EN COMUNIDAD

	NO	A veces	SI
10. Las personas de mi comunidad comprenden las necesidades de mi hijo/a.	0	1	2
11. En mi barrio existen los recursos necesarios para satisfacer las necesidades de mi hijo/a	0	1	2
12. Mis vecinos tienden a colocarle etiquetas a mi hijo/a	0	1	2
13. Mis amigos y vecinos parecen tener resentimientos hacia los logros de mi hijo/a	0	1	2
14. Mi hijo/a se aísla a menudo para proseguir sus propios intereses	0	1	2
15. Mi hijo/a prefiere los objetivos intelectuales, más que otras actividades, como jugar fuera con los amigos/as	0	1	2
16. Mi hijo/a tiene mucha facilidad para hacer amigos)	0	1	2
17. Mi hijo/a prefiere la compañía de adultos o niños mayores que él/ella	0	1	2

VIDA ESCOLAR Y DESARROLLO INTELECTUAL

	NO	A veces	SI
18. Mi hijo/a ha estado preocupado desde muy pequeño con temas como la vida y la muerte, el bien y el mal, el destino, etc.	0	1	2
19. Pienso que el colegio realiza un buen trabajo atendiendo las necesidades educativas de mi hijo/a	0	1	2
20. El profesor de mi hijo/a es sensible a sus necesidades	0	1	2
21. Mi hijo/a tiene una buena relación con sus profesores	0	1	2
22. Mi hijo/a se aburre en el colegio	0	1	2
23. Mi hijo/a saca buenas notas en el colegio	0	1	2
24. Mi hijo/a se relaciona bien con sus compañeros de clase	0	1	2
25. Mi hijo/a tiene problemas de disciplina en el colegio	0	1	2
26. Mi hijo/a está recibiendo una buena orientación educacional	0	1	2
27. Pienso que sería necesaria la existencia de un colegio para niños/as con altas capacidades	0	1	2
28. Mi hijo/a tiene tantos intereses que me resulta difícil guiarle	0	1	2

ORIENTACIÓN

A continuación se enumeran una serie de temas, indique rodeando el «0» con un círculo, si no tiene interés sobre el mismo, si está interesado rodee el «1», y si está muy interesado rodee el «2».

	NO	A veces	SI
1. Sobre el significado de la «superdotación» y sus posibles consecuencias para la familia	0	1	2
2. Sobre el significado e interpretación de los tests de inteligencia	0	1	2
3. Sobre programas escolares para chicos/as de alta capacidad	0	1	2
4. Sobre la orientación vocacional de su hijo/a	0	1	2
5. Sobre la realización de programas de orientación, tanto individuales como en grupos, para padres de chicos/as de alta capacidad	0	1	2
6. Sobre las acciones que los padres pueden llevar a cabo, para promover una educación adecuada a las necesidades de sus hijos de alta capacidad	0	1	2

Comentarios.

Muchas gracias por su colaboración.

ANEXO

CORRELACIONES

Correlaciones^a

		rendescol	TEATO	FG	WMANI	WVERB
rendescol	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
TEATO	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,028 ,797 87				
FG	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,103 ,341 87	,219* ,041 88			
WMANI	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,172 ,110 87	-,046 ,668 88	-,068 ,529 88		
WVERB	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,120 ,268 87	,142 ,189 87	-,184 ,088 87	,172 ,111 87	
WTOTAL	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,124 ,253 87	,011 ,919 87	-,212* ,049 87	,634** ,000 87	,775** ,000 87
CEAMOT	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,348** ,001 87	-,046 ,670 87	-,107 ,323 87	,364** ,001 87	,202 ,060 87
CEAACT	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,156 ,149 87	-,079 ,468 87	-,219* ,041 87	,088 ,419 87	,051 ,640 87
CEACONEM	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,058 ,592 87	-,177 ,102 87	-,290** ,006 87	,135 ,213 87	,121 ,264 87
CEAELAB	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,226* ,036 87	,134 ,217 87	,012 ,911 87	,233* ,030 87	,272* ,011 87
CEAPERS	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,284** ,008 87	,126 ,246 87	,042 ,701 87	,223* ,038 87	,359** ,001 87
CEAMTCOG	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,203 ,059 87	,049 ,651 87	-,054 ,621 87	,186 ,084 87	,191 ,077 87
CRABRE	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,067 ,540 87	,096 ,377 87	,048 ,656 87	-,017 ,878 87	,069 ,527 87
CRORIG	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,072 ,506 87	,057 ,601 87	,044 ,687 87	,202 ,061 87	,030 ,783 87
CRELAB	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,145 ,181 87	-,082 ,452 87	-,078 ,472 87	,192 ,075 87	-,005 ,960 87
CRFANT	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,031 ,775 87	,109 ,317 87	-,002 ,986 87	,015 ,893 87	-,145 ,181 87
CRCONEC	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,000 ,998 87	,053 ,623 87	,055 ,616 87	,036 ,741 87	,140 ,195 87

Correlaciones^a

		rendescol	TEATO	FG	WMANI	WVERB
CRALIMA	Correlación de Pearson	,201	,038	,005	,099	-,015
	Sig. (bilateral)	,062	,727	,965	,362	,889
	N	87	87	87	87	87
CREXPFIG	Correlación de Pearson	,128	,158	-,070	,091	,096
	Sig. (bilateral)	,238	,145	,519	,400	,377
	N	87	87	87	87	87
CRRIQEXP	Correlación de Pearson	,038	-,025	-,066	,158	-,105
	Sig. (bilateral)	,725	,815	,545	,144	,333
	N	87	87	87	87	87
crhabgraf	Correlación de Pearson	,026	,061	,141	,142	-,104
	Sig. (bilateral)	,810	,573	,194	,191	,337
	N	87	87	87	87	87
CRMORIMA	Correlación de Pearson	,038	,061	,048	,121	-,016
	Sig. (bilateral)	,726	,574	,657	,265	,886
	N	87	87	87	87	87
CRESTCR	Correlación de Pearson	-,031	,167	-,144	,080	,183
	Sig. (bilateral)	,778	,122	,182	,460	,089
	N	87	87	87	87	87

Correlaciones^a

		WTOTAL	CEAMOT	CEAACT	CEACONEM	CEAELAB
rendescol	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
TEATO	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
FG	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
WMANI	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
WVERB	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
WTOTAL	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
CEAMOT	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,267* ,013 87				
CEAACT	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,060 ,579 87	,404** ,000 87			
CEACONEM	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,081 ,456 87	,332** ,002 87	,428** ,000 87		
CEAELAB	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,304** ,004 87	,299** ,005 87	-,195 ,071 87	,005 ,964 87	
CEAPERS	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,345** ,001 87	,528** ,000 87	-,109 ,315 87	,011 ,917 87	,751** ,000 87
CEAMTCOG	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,195 ,070 87	,521** ,000 87	,416** ,000 87	,355** ,001 87	,362** ,001 87
CRABRE	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-,014 ,900 87	,043 ,692 87	-,146 ,177 87	,078 ,475 87	,015 ,890 87
CRORIG	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,052 ,635 87	,121 ,265 87	,030 ,782 87	,100 ,356 87	,044 ,687 87
CRELAB	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,075 ,491 87	,149 ,169 87	-,010 ,930 87	,221* ,040 87	-,024 ,824 87
CRFANT	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-,116 ,284 87	,050 ,644 87	-,016 ,881 87	,130 ,230 87	,011 ,918 87
CRCONEC	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,131 ,227 87	,138 ,202 87	,093 ,392 87	-,012 ,909 87	,067 ,535 87

Correlaciones^a

		WTOTAL	CEAMOT	CEAACT	CEACONEM	CEAELAB
CRALIMA	Correlación de Pearson	,034	,125	-,106	-,045	-,038
	Sig. (bilateral)	,756	,249	,327	,680	,725
	N	87	87	87	87	87
CREXPFIG	Correlación de Pearson	,099	,093	-,123	-,058	,061
	Sig. (bilateral)	,363	,389	,255	,593	,572
	N	87	87	87	87	87
CRRIQEXP	Correlación de Pearson	,032	,079	-,070	,041	,023
	Sig. (bilateral)	,767	,466	,518	,707	,831
	N	87	87	87	87	87
crhabgraf	Correlación de Pearson	-,090	,076	-,029	,139	,133
	Sig. (bilateral)	,407	,486	,792	,201	,220
	N	87	87	87	87	87
CRMORIMA	Correlación de Pearson	,015	-,005	-,171	,101	,070
	Sig. (bilateral)	,894	,961	,112	,352	,522
	N	87	87	87	87	87
CRESTCR	Correlación de Pearson	,157	,076	-,002	,107	,066
	Sig. (bilateral)	,148	,486	,982	,325	,541
	N	87	87	87	87	87

Correlaciones^a

		CEAPERS	CEAMTCOG	CRABRE	CRORIG	CRELAB
rendescol	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
TEATO	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
FG	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
WMANI	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
WVERB	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
WTOTAL	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
CEAMOT	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
CEAACT	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
CEACONEM	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
CEAELAB	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
CEAPERS	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
CEAMTCOG	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,344** ,001 87				
CRABRE	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,027 ,806 87	-,171 ,113 87			
CRORIG	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,027 ,801 87	-,045 ,679 87	,649** ,000 87		
CRELAB	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,089 ,412 87	-,092 ,399 87	,493** ,000 87	,539** ,000 87	
CRFANT	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,104 ,340 87	-,216* ,044 87	,436** ,000 87	,437** ,000 87	,501** ,000 87
CRCONEC	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,118 ,278 87	,016 ,883 87	,100 ,357 87	,038 ,724 87	,065 ,549 87

Correlaciones^a

		CEAPERS	CEAMTCOG	CRABRE	CRORIG	CRELAB
CRALIMA	Correlación de Pearson	,017	-,087	,552	,437	,317
	Sig. (bilateral)	,874	,423	,000	,000	,003
	N	87	87	87	87	87
CREXPFIG	Correlación de Pearson	,076	-,042	,535	,468	,443
	Sig. (bilateral)	,484	,700	,000	,000	,000
	N	87	87	87	87	87
CRRIQEXP	Correlación de Pearson	,041	-,083	,409	,512	,530
	Sig. (bilateral)	,707	,444	,000	,000	,000
	N	87	87	87	87	87
crhabgraf	Correlación de Pearson	,073	-,061	,435	,611	,539
	Sig. (bilateral)	,499	,572	,000	,000	,000
	N	87	87	87	87	87
CRMORIMA	Correlación de Pearson	,059	-,177	,647	,519	,499
	Sig. (bilateral)	,586	,102	,000	,000	,000
	N	87	87	87	87	87
CRESTCR	Correlación de Pearson	,103	-,124	,546	,432	,294
	Sig. (bilateral)	,344	,254	,000	,000	,006
	N	87	87	87	87	87

Correlaciones^a

		CRFANT	CRCONEC	CRALIMA	CREXPFIG	CRRIQEXP
rendescol	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
TEATO	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
FG	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
WMANI	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
WVERB	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
WTOTAL	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
CEAMOT	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
CEAACT	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
CEACONEM	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
CEAELAB	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
CEAPERS	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
CEAMTCOG	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
CRABRE	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
CRORIG	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
CRELAB	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
CRFANT	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
CRCONEC	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,154 ,155 87				

Correlaciones*

		CRFANT	CRCONEC	CRALIMA	CREXPFIG	CRRIQEXP
CRALIMA	Correlación de Pearson	,228*	,073			
	Sig. (bilateral)	,034	,501			
	N	87	87			
CREXPFIG	Correlación de Pearson	,325**	,086	,873**		
	Sig. (bilateral)	,002	,427	,000		
	N	87	87	87		
CRRIQEXP	Correlación de Pearson	,539**	,113	,389**	,411**	
	Sig. (bilateral)	,000	,298	,000	,000	
	N	87	87	87	87	
crhabgraf	Correlación de Pearson	,434**	,044	,277**	,289**	,510**
	Sig. (bilateral)	,000	,688	,010	,007	,000
	N	87	87	87	87	87
CRMORIMA	Correlación de Pearson	,521**	,070	,440**	,452**	,413**
	Sig. (bilateral)	,000	,521	,000	,000	,000
	N	87	87	87	87	87
CRESTCR	Correlación de Pearson	,450**	,053	,450**	,527**	,319**
	Sig. (bilateral)	,000	,628	,000	,000	,003
	N	87	87	87	87	87

Correlaciones^a

		crhabgraf	CRMORIMA	CRESTCR
rendescol	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N			
TEATO	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N			
FG	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N			
WMANI	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N			
WVERB	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N			
WTOTAL	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N			
CEAMOT	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N			
CEAACT	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N			
CEACONEM	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N			
CEAELAB	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N			
CEAPERS	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N			
CEAMTCOG	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N			
CRABRE	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N			
CRORIG	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N			
CRELAB	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N			
CRFANT	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N			
CRCONEC	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N			

Correlaciones^a

		crhabgraf	CRMORIMA	CRESTCR
CRALIMA	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N			
CREXPFIG	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N			
CRRIQEXP	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N			
crhabgraf	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N			
CRMORIMA	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.441** ,000 87		
CRESTCR	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.336** ,001 87	.493** ,000 87	

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

a. SEXO = Varones

Correlaciones^a

		rendescol	TEATO	FG	WMANI	WVERB
rendescol	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
TEATO	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,069 ,688 36				
FG	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,044 ,799 36	-,004 ,983 36			
WMANI	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,239 ,154 37	-,127 ,461 36	-,241 ,157 36		
WVERB	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-,006 ,974 37	,234 ,170 36	-,222 ,194 36	-,004 ,980 37	
WTOTAL	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,159 ,347 37	,164 ,339 36	-,341* ,042 36	,615** ,000 37	,769** ,000 37
CEAMOT	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,483** ,003 36	-,180 ,293 36	,064 ,711 36	,280 ,098 36	,165 ,337 36
CEAACT	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,205 ,231 36	,058 ,737 36	,215 ,207 36	,023 ,892 36	,149 ,387 36
CEACONEM	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,243 ,154 36	,110 ,522 36	,011 ,948 36	,156 ,364 36	,250 ,141 36
CEAELAB	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,385* ,021 36	-,107 ,534 36	-,112 ,516 36	-,023 ,894 36	,073 ,674 36
CEAPERS	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,366* ,028 36	-,191 ,265 36	-,163 ,341 36	,105 ,543 36	,057 ,742 36
CEAMTCOG	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,453** ,006 36	-,167 ,331 36	,227 ,184 36	,003 ,988 36	-,079 ,649 36
CRABRE	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,196 ,244 37	,226 ,184 36	,216 ,205 36	,087 ,608 37	,034 ,841 37
CRORIG	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,337* ,042 37	,083 ,630 36	,026 ,881 36	,153 ,364 37	,156 ,357 37
CRELAB	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,252 ,133 37	,031 ,856 36	,084 ,625 36	,132 ,435 37	,222 ,186 37
CRFANT	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,262 ,117 37	-,057 ,741 36	,144 ,403 36	,182 ,282 37	-,050 ,770 37
CRCONEC	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,046 ,788 37	,186 ,279 36	,050 ,772 36	,256 ,127 37	,063 ,709 37

Correlaciones^a

		rendescol	TEATO	FG	WMANI	WVERB
CRALIMA	Correlación de Pearson	,224	,257	-,007	-,001	,069
	Sig. (bilateral)	,182	,130	,966	,997	,684
	N	37	36	36	37	37
CREXPFIG	Correlación de Pearson	,158	,219	,023	,144	,333*
	Sig. (bilateral)	,349	,199	,894	,396	,044
	N	37	36	36	37	37
CRRIQEXP	Correlación de Pearson	,367*	,037	,134	,235	,061
	Sig. (bilateral)	,026	,831	,436	,161	,719
	N	37	36	36	37	37
crhabgraf	Correlación de Pearson	,172	,141	,141	,082	,186
	Sig. (bilateral)	,307	,413	,412	,628	,270
	N	37	36	36	37	37
CRMORIMA	Correlación de Pearson	,313	,171	,153	,249	,012
	Sig. (bilateral)	,059	,319	,373	,138	,943
	N	37	36	36	37	37
CRESTCR	Correlación de Pearson	,148	,160	,054	,183	,294
	Sig. (bilateral)	,384	,351	,756	,277	,077
	N	37	36	36	37	37

Correlaciones*

		WTOTAL	CEAMOT	CEAACT	CEACONEM	CEAELAB
rendescol	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
TEATO	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
FG	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
WMANI	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
WVERB	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
WTOTAL	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
CEAMOT	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,254 ,135 36				
CEAACT	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,095 ,583 36	,502** ,002 36			
CEACONEM	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,245 ,150 36	,408* ,013 36	,423* ,010 36		
CEAELAB	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,049 ,775 36	,318 ,059 36	-,150 ,382 36	-,064 ,709 36	
CEAPERS	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,085 ,622 36	,407* ,014 36	-,086 ,619 36	,215 ,208 36	,858** ,000 36
CEAMTCOG	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-,120 ,486 36	,567** ,000 36	,628** ,000 36	,279 ,099 36	,096 ,578 36
CRABRE	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,088 ,604 37	,282 ,096 36	,071 ,679 36	-,143 ,405 36	,009 ,957 36
CRORIG	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,211 ,210 37	,320 ,057 36	,240 ,158 36	,110 ,522 36	,026 ,879 36
CRELAB	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,250 ,135 37	,381* ,022 36	,249 ,143 36	,072 ,678 36	,066 ,704 36
CRFANT	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,067 ,694 37	,356* ,033 36	,164 ,338 36	-,050 ,774 36	,044 ,800 36
CRCONEC	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,213 ,207 37	,236 ,166 36	,005 ,976 36	-,141 ,413 36	-,087 ,612 36

Correlaciones^a

		WTOTAL	CEAMOT	CEAACT	CEACONEM	CEAELAB
CRALIMA	Correlación de Pearson	,060	,235	,095	-,151	-,009
	Sig. (bilateral)	,725	,168	,581	,379	,957
	N	37	36	36	36	36
CREXFIG	Correlación de Pearson	,341*	,185	,238	-,032	-,173
	Sig. (bilateral)	,039	,280	,162	,853	,314
	N	37	36	36	36	36
CRRIQEXP	Correlación de Pearson	,212	,402*	,173	,090	,115
	Sig. (bilateral)	,207	,015	,313	,601	,504
	N	37	36	36	36	36
crhabgraf	Correlación de Pearson	,187	,302	,201	,093	,025
	Sig. (bilateral)	,268	,073	,239	,591	,885
	N	37	36	36	36	36
CRMORIMA	Correlación de Pearson	,158	,315	,107	,091	,106
	Sig. (bilateral)	,350	,062	,536	,598	,538
	N	37	36	36	36	36
CRESTCR	Correlación de Pearson	,366*	,354*	-,011	,148	,108
	Sig. (bilateral)	,026	,034	,949	,388	,531
	N	37	36	36	36	36

Correlaciones^a

		CEAPERS	CEAMTCOG	CRABRE	CRORIG	CRELAB
rendescol	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
TEATO	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
FG	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
WMANI	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
WVERB	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
WTOTAL	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
CEAMOT	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
CEAACT	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
CEACONEM	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
CEAELAB	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
CEAPERS	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
CEAMTCOG	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,265 ,118 36				
CRABRE	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,062 ,718 36	,261 ,124 36			
CRORIG	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,038 ,827 36	,294 ,082 36	,570** ,000 37		
CRELAB	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,069 ,690 36	,270 ,111 36	,559** ,000 37	,312** ,000 37	
CRFANT	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,152 ,377 36	,329 ,050 36	,807** ,000 37	,539** ,001 37	,586** ,000 37
CRCONEC	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-,114 ,506 36	,128 ,456 36	,898** ,000 37	,458** ,004 37	,562** ,000 37

SUPERDOTACIÓN Y ADOLESCENCIA: CARACTERÍSTICAS Y NECESIDADES EN LA COMUNIDAD DE MADRID

Correlaciones^a

		CEAPERS	CEAMTCOG	CRABRE	CRORIG	CRELAB
CRALIMA	Correlación de Pearson	-,034	,244	,679*	,666*	,713*
	Sig. (bilateral)	,844	,152	,000	,000	,000
	N	36	36	37	37	37
CREXFIG	Correlación de Pearson	-,098	,211	,566*	,699*	,625*
	Sig. (bilateral)	,571	,216	,000	,000	,000
	N	36	36	37	37	37
CRRIQEXP	Correlación de Pearson	-,070	,202	,499*	,653*	,693*
	Sig. (bilateral)	,686	,238	,002	,000	,000
	N	36	36	37	37	37
crhabgraf	Correlación de Pearson	-,035	,271	,522*	,702*	,693*
	Sig. (bilateral)	,838	,110	,001	,000	,000
	N	36	36	37	37	37
CRMORIMA	Correlación de Pearson	,046	,316	,622*	,615*	,664*
	Sig. (bilateral)	,792	,060	,000	,000	,000
	N	36	36	37	37	37
CRESTCR	Correlación de Pearson	,169	,164	,843*	,455*	,700*
	Sig. (bilateral)	,324	,338	,000	,005	,000
	N	36	36	37	37	37

Correlaciones^a

		CRFANT	CRCONEC	CRALIMA	CREXPFIG	CRRIQEXP
rendescol	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
TEATO	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
FG	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
WMANI	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
WVERB	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
WTOTAL	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
CEAMOT	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
CEAACT	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
CEACONEM	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
CEAELAB	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
CEAPERS	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
CEAMTCOG	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
CRABRE	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
CRORIG	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
CRELAB	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
CRFANT	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
CRCONEC	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.566*				
		.000				
		37				

SUPERDOTACIÓN Y ADOLESCENCIA: CARACTERÍSTICAS Y NECESIDADES EN LA COMUNIDAD DE MADRID

Correlaciones*

		CRFANT	CRCONEC	CRALIMA	CREXPFIG	CRRIQEXP
CRALIMA	Correlación de Pearson	,683	,641			
	Sig. (bilateral)	,000	,000			
	N	37	37			
CREXPFIG	Correlación de Pearson	,529*	,633*	,554**		
	Sig. (bilateral)	,001	,000	,000		
	N	37	37	37		
CRRIQEXP	Correlación de Pearson	,700*	,630*	,662**	,520**	
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,001	
	N	37	37	37	37	
crhabgraf	Correlación de Pearson	,572*	,557*	,642**	,545**	,630**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	37	37	37	37	37
CRMORIMA	Correlación de Pearson	,550*	,685**	,633**	,537**	,652**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,001	,000
	N	37	37	37	37	37
CRESTCR	Correlación de Pearson	,395*	,662**	,495**	,407*	,500**
	Sig. (bilateral)	,016	,000	,002	,012	,002
	N	37	37	37	37	37

Correlaciones^a

		crhabgraf	CRMORIMA	CRESTCR
rendescol	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N			
TEATO	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N			
FG	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N			
WMANI	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N			
WVERB	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N			
WTOTAL	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N			
CEAMOT	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N			
CEAACT	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N			
CEACONEM	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N			
CEAELAB	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N			
CEAPERS	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N			
CEAMTCOG	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N			
CRABRE	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N			
CRORIG	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N			
CRELAB	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N			
CRFANT	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N			
CRCONEC	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N			

Correlaciones^a

		crhabgraf	CRMORIMA	CRESTCR
CRALIMA	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N			
CREXPFIG	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N			
CRRIQEXP	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N			
crhabgraf	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N			
CRMORIMA	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,079 ,000 37		
CRESTCR	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,707 ,000 37	,597 ,000 37	

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

a. SEXO = Mujeres

Correlaciones

Variable	Variable	ES	ES	ES	ES
PROBADO	CONOCER	0.95	0.95	0.95	0.95
PROBADO	COMPRENDER	0.94	0.94	0.94	0.94
PROBADO	COMUNICAR	0.93	0.93	0.93	0.93
PROBADO	COMPARAR	0.92	0.92	0.92	0.92
PROBADO	COMPROBAR	0.91	0.91	0.91	0.91
PROBADO	COMENZAR	0.90	0.90	0.90	0.90
PROBADO	COMER	0.89	0.89	0.89	0.89
PROBADO	COMERCIAR	0.88	0.88	0.88	0.88
PROBADO	COMERTE	0.87	0.87	0.87	0.87
PROBADO	COMERTE	0.86	0.86	0.86	0.86
PROBADO	COMERTE	0.85	0.85	0.85	0.85
PROBADO	COMERTE	0.84	0.84	0.84	0.84
PROBADO	COMERTE	0.83	0.83	0.83	0.83
PROBADO	COMERTE	0.82	0.82	0.82	0.82
PROBADO	COMERTE	0.81	0.81	0.81	0.81
PROBADO	COMERTE	0.80	0.80	0.80	0.80
PROBADO	COMERTE	0.79	0.79	0.79	0.79
PROBADO	COMERTE	0.78	0.78	0.78	0.78
PROBADO	COMERTE	0.77	0.77	0.77	0.77
PROBADO	COMERTE	0.76	0.76	0.76	0.76
PROBADO	COMERTE	0.75	0.75	0.75	0.75
PROBADO	COMERTE	0.74	0.74	0.74	0.74
PROBADO	COMERTE	0.73	0.73	0.73	0.73
PROBADO	COMERTE	0.72	0.72	0.72	0.72
PROBADO	COMERTE	0.71	0.71	0.71	0.71
PROBADO	COMERTE	0.70	0.70	0.70	0.70
PROBADO	COMERTE	0.69	0.69	0.69	0.69
PROBADO	COMERTE	0.68	0.68	0.68	0.68
PROBADO	COMERTE	0.67	0.67	0.67	0.67
PROBADO	COMERTE	0.66	0.66	0.66	0.66
PROBADO	COMERTE	0.65	0.65	0.65	0.65
PROBADO	COMERTE	0.64	0.64	0.64	0.64
PROBADO	COMERTE	0.63	0.63	0.63	0.63
PROBADO	COMERTE	0.62	0.62	0.62	0.62
PROBADO	COMERTE	0.61	0.61	0.61	0.61
PROBADO	COMERTE	0.60	0.60	0.60	0.60
PROBADO	COMERTE	0.59	0.59	0.59	0.59
PROBADO	COMERTE	0.58	0.58	0.58	0.58
PROBADO	COMERTE	0.57	0.57	0.57	0.57
PROBADO	COMERTE	0.56	0.56	0.56	0.56
PROBADO	COMERTE	0.55	0.55	0.55	0.55
PROBADO	COMERTE	0.54	0.54	0.54	0.54
PROBADO	COMERTE	0.53	0.53	0.53	0.53
PROBADO	COMERTE	0.52	0.52	0.52	0.52
PROBADO	COMERTE	0.51	0.51	0.51	0.51
PROBADO	COMERTE	0.50	0.50	0.50	0.50
PROBADO	COMERTE	0.49	0.49	0.49	0.49
PROBADO	COMERTE	0.48	0.48	0.48	0.48
PROBADO	COMERTE	0.47	0.47	0.47	0.47
PROBADO	COMERTE	0.46	0.46	0.46	0.46
PROBADO	COMERTE	0.45	0.45	0.45	0.45
PROBADO	COMERTE	0.44	0.44	0.44	0.44
PROBADO	COMERTE	0.43	0.43	0.43	0.43
PROBADO	COMERTE	0.42	0.42	0.42	0.42
PROBADO	COMERTE	0.41	0.41	0.41	0.41
PROBADO	COMERTE	0.40	0.40	0.40	0.40
PROBADO	COMERTE	0.39	0.39	0.39	0.39
PROBADO	COMERTE	0.38	0.38	0.38	0.38
PROBADO	COMERTE	0.37	0.37	0.37	0.37
PROBADO	COMERTE	0.36	0.36	0.36	0.36
PROBADO	COMERTE	0.35	0.35	0.35	0.35
PROBADO	COMERTE	0.34	0.34	0.34	0.34
PROBADO	COMERTE	0.33	0.33	0.33	0.33
PROBADO	COMERTE	0.32	0.32	0.32	0.32
PROBADO	COMERTE	0.31	0.31	0.31	0.31
PROBADO	COMERTE	0.30	0.30	0.30	0.30
PROBADO	COMERTE	0.29	0.29	0.29	0.29
PROBADO	COMERTE	0.28	0.28	0.28	0.28
PROBADO	COMERTE	0.27	0.27	0.27	0.27
PROBADO	COMERTE	0.26	0.26	0.26	0.26
PROBADO	COMERTE	0.25	0.25	0.25	0.25
PROBADO	COMERTE	0.24	0.24	0.24	0.24
PROBADO	COMERTE	0.23	0.23	0.23	0.23
PROBADO	COMERTE	0.22	0.22	0.22	0.22
PROBADO	COMERTE	0.21	0.21	0.21	0.21
PROBADO	COMERTE	0.20	0.20	0.20	0.20
PROBADO	COMERTE	0.19	0.19	0.19	0.19
PROBADO	COMERTE	0.18	0.18	0.18	0.18
PROBADO	COMERTE	0.17	0.17	0.17	0.17
PROBADO	COMERTE	0.16	0.16	0.16	0.16
PROBADO	COMERTE	0.15	0.15	0.15	0.15
PROBADO	COMERTE	0.14	0.14	0.14	0.14
PROBADO	COMERTE	0.13	0.13	0.13	0.13
PROBADO	COMERTE	0.12	0.12	0.12	0.12
PROBADO	COMERTE	0.11	0.11	0.11	0.11
PROBADO	COMERTE	0.10	0.10	0.10	0.10
PROBADO	COMERTE	0.09	0.09	0.09	0.09
PROBADO	COMERTE	0.08	0.08	0.08	0.08
PROBADO	COMERTE	0.07	0.07	0.07	0.07
PROBADO	COMERTE	0.06	0.06	0.06	0.06
PROBADO	COMERTE	0.05	0.05	0.05	0.05
PROBADO	COMERTE	0.04	0.04	0.04	0.04
PROBADO	COMERTE	0.03	0.03	0.03	0.03
PROBADO	COMERTE	0.02	0.02	0.02	0.02
PROBADO	COMERTE	0.01	0.01	0.01	0.01
PROBADO	COMERTE	0.00	0.00	0.00	0.00

Correlaciones totales

Correlaciones

		rendescol	TEATO	FG	WMANI	WVERB
rendescol	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
TEATO	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,037 ,686 123				
FG	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,087 ,338 123	,171 ,058 124			
WMANI	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,189* ,035 124	-,060 ,505 124	-,107 ,238 124		
WVERB	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,078 ,391 124	,169 ,061 123	-,193* ,033 123	,129 ,152 124	
WTOTAL	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,131 ,147 124	,051 ,576 123	-,241** ,007 123	,530** ,000 124	,775** ,000 124
CEAMOT	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,383** ,000 123	-,085 ,350 123	-,061 ,505 123	,336** ,000 123	,185* ,040 123
CEAACT	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,172 ,057 123	-,054 ,550 123	-,106 ,242 123	,065 ,478 123	,066 ,465 123
CEACONEM	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,105 ,246 123	-,120 ,186 123	-,228* ,011 123	,138 ,128 123	,148 ,103 123
CEAELAB	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,275** ,002 123	,071 ,436 123	-,018 ,847 123	,164 ,069 123	,211* ,019 123
CEAPERS	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,311** ,000 123	,039 ,671 123	-,010 ,913 123	,187* ,038 123	,203** ,003 123
CEAMTCOG	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,291** ,001 123	-,014 ,879 123	,025 ,783 123	,129 ,156 123	,101 ,268 123
CRABRE	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,098 ,277 124	,123 ,176 123	,082 ,368 123	,007 ,936 124	,061 ,497 124
CRORIG	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,159 ,077 124	,068 ,455 123	,038 ,680 123	,189* ,036 124	,074 ,415 124
CRELAB	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,178* ,049 124	-,051 ,576 123	-,037 ,681 123	,176 ,050 124	,064 ,482 124
CRFANT	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,100 ,271 124	,067 ,464 123	,031 ,732 123	,052 ,564 124	-,126 ,164 124
CRCONEC	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,004 ,966 124	,063 ,489 123	,051 ,572 123	,055 ,547 124	,125 ,166 124

Correlaciones

		rendescol	TEATO	FG	WMANI	WVERB
CRALIMA	Correlación de Pearson	,206*	,094	,001	,074	,012
	Sig. (bilateral)	,021	,303	,989	,412	,894
	N	124	123	123	124	124
CREXPFIG	Correlación de Pearson	,136	,173	-,048	,106	,164
	Sig. (bilateral)	,132	,056	,598	,241	,070
	N	124	123	123	124	124
CRRIQEXP	Correlación de Pearson	,141	-,005	-,017	,181*	-,052
	Sig. (bilateral)	,118	,955	,849	,045	,569
	N	124	123	123	124	124
crhabgraf	Correlación de Pearson	,075	,076	,140	,121	-,021
	Sig. (bilateral)	,406	,401	,122	,179	,816
	N	124	123	123	124	124
CRMORIMA	Correlación de Pearson	,123	,088	,073	,155	-,007
	Sig. (bilateral)	,175	,335	,419	,085	,938
	N	124	123	123	124	124
CRESTCR	Correlación de Pearson	,027	,165	-,094	,111	,219*
	Sig. (bilateral)	,770	,069	,301	,221	,015
	N	124	123	123	124	124

Correlaciones

		WTOTAL	CEAMOT	CEAACT	CEACONEM	CEAELAB
rendescol	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
TEATO	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
FG	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
WMANI	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
WVERB	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
WTOTAL	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
CEAMOT	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,258** ,004 123				
CEAACT	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,061 ,505 123	,437** ,000 123			
CEACONEM	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,116 ,203 123	,349** ,000 123	,424** ,000 123		
CEAELAB	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,233** ,010 123	,306** ,001 123	-,175 ,053 123	-,011 ,908 123	
CEAPERS	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,286** ,003 123	,489** ,000 123	-,093 ,308 123	,064 ,482 123	,728** ,000 123
CEAMTCOG	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,095 ,293 123	,537** ,000 123	,485** ,000 123	,336** ,000 123	,274** ,002 123
CRABRE	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,011 ,901 124	,102 ,260 123	-,093 ,307 123	,033 ,713 123	,013 ,885 123
CRORIG	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,104 ,251 124	,183* ,042 123	,087 ,337 123	,099 ,274 123	,036 ,694 123
CRELAB	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,127 ,160 124	,221* ,014 123	,065 ,475 123	,182* ,044 123	,001 ,988 123
CRFANT	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-,074 ,414 124	,138 ,127 123	,040 ,663 123	,092 ,311 123	,022 ,811 123
CRCONEC	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,131 ,146 124	,133 ,143 123	,073 ,424 123	-,022 ,806 123	,047 ,604 123

Correlaciones

		WTOTAL	CEAMOT	CEAACT	CEACONEM	CEAELAB
CRALIMA	Correlación de Pearson	,044	,155	-,055	-,071	-,032
	Sig. (bilateral)	,630	,088	,547	,436	,726
	N	124	123	123	123	123
CREXPFIG	Correlación de Pearson	,166	,120	-,022	-,052	-,005
	Sig. (bilateral)	,065	,187	,812	,565	,958
	N	124	123	123	123	123
CRRIQEXP	Correlación de Pearson	,087	,175	-,006	,051	,047
	Sig. (bilateral)	,336	,053	,946	,579	,603
	N	124	123	123	123	123
crhabgraf	Correlación de Pearson	-,012	,152	,050	,127	,102
	Sig. (bilateral)	,894	,094	,584	,161	,262
	N	124	123	123	123	123
CRMORIMA	Correlación de Pearson	,055	,093	-,089	,098	,080
	Sig. (bilateral)	,544	,307	,327	,281	,380
	N	124	123	123	123	123
CRESTCR	Correlación de Pearson	,220*	,163	-,006	,116	,078
	Sig. (bilateral)	,014	,071	,945	,202	,389
	N	124	123	123	123	123

Correlaciones

		CEAPERS	CEAMTCOG	CRABRE	CRORIG	CRELAB
rendescol	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
TEATO	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
FG	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
WMANI	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
WVERB	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
WTOTAL	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
CEAMOT	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
CEAACT	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
CEACONEM	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
CEAELAB	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
CEAPERS	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
CEAMTCOG	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,317** ,000 123				
CRABRE	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,034 ,705 123	-,052 ,569 123			
CRORIG	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,027 ,768 123	,073 ,425 123	,620** ,000 124		
CRELAB	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,081 ,370 123	,029 ,750 123	,505** ,000 124	,627** ,000 124	
CRFANT	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,119 ,189 123	-,050 ,582 123	,471** ,000 124	,459** ,000 124	,520** ,000 124
CRCONEC	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,083 ,359 123	,025 ,784 123	,143 ,114 124	,079 ,384 124	,108 ,232 124

Correlaciones

		CEAPERS	CEAMTCOG	CRABRE	CRORIG	CRELAB
CRALIMA	Correlación de Pearson	-,001	,017	,586**	,508**	,432**
	Sig. (bilateral)	,994	,853	,000	,000	,000
	N	123	123	124	124	124
CREXFIG	Correlación de Pearson	,024	,038	,583**	,537**	,495**
	Sig. (bilateral)	,792	,674	,000	,000	,000
	N	123	123	124	124	124
CRRIQEXP	Correlación de Pearson	,004	,009	,428**	,558**	,577**
	Sig. (bilateral)	,966	,921	,000	,000	,000
	N	123	123	124	124	124
crhabgraf	Correlación de Pearson	,042	,054	,451**	,637**	,637**
	Sig. (bilateral)	,643	,550	,000	,000	,000
	N	123	123	124	124	124
CRMORIMA	Correlación de Pearson	,055	-,015	,637**	,548**	,547**
	Sig. (bilateral)	,547	,866	,000	,000	,000
	N	123	123	124	124	124
CRESTCR	Correlación de Pearson	,122	-,027	,585**	,440**	,421**
	Sig. (bilateral)	,177	,768	,000	,000	,000
	N	123	123	124	124	124

Correlaciones

		CRFANT	CRCONEC	CRALIMA	CREXPFIG	CRRIQEXP
rendescol	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
TEATO	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
FG	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
WMANI	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
WVERB	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
WTOTAL	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
CEAMOT	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
CEAACT	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
CEACONEM	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
CEAELAB	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
CEAPERS	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
CEAMTCOG	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
CRABRE	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
CRORIG	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
CRELAB	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
CRFANT	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N					
CRCONEC	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,178* ,048 124				

Correlaciones

		CRFANT	CRCONEC	CRALIMA	CREXPFIG	CRRIQEXP
CRALIMA	Correlación de Pearson	,347*	,121			
	Sig. (bilateral)	,000	,180			
	N	124	124			
CREXPFIG	Correlación de Pearson	,375*	,131	,540**		
	Sig. (bilateral)	,000	,147	,000		
	N	124	124	124		
CRRIQEXP	Correlación de Pearson	,577**	,154	,475**	,442**	
	Sig. (bilateral)	,000	,087	,000	,000	
	N	124	124	124	124	
crhabgraf	Correlación de Pearson	,474**	,089	,383**	,353**	,544**
	Sig. (bilateral)	,000	,327	,000	,000	,000
	N	124	124	124	124	124
CRMORIMA	Correlación de Pearson	,526**	,122	,494**	,475**	,488**
	Sig. (bilateral)	,000	,177	,000	,000	,000
	N	124	124	124	124	124
CRESTCR	Correlación de Pearson	,436**	,109	,461**	,461**	,376**
	Sig. (bilateral)	,000	,228	,000	,000	,000
	N	124	124	124	124	124

Correlaciones

		crhabgraf	CRMORIMA	CRESTCR
rendescol	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N			
TEATO	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N			
FG	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N			
WMANI	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N			
WVERB	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N			
WTOTAL	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N			
CEAMOT	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N			
CEAACT	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N			
CEACONEM	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N			
CEAELAB	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N			
CEAPERS	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N			
CEAMTCOG	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N			
CRABRE	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N			
CRORIG	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N			
CRELAB	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N			
CRFANT	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N			
CRCONEC	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N			

Correlaciones

		crhabgraf	CRMORIMA	CRESTCR
CRALIMA	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N			
CREXPFIG	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N			
CRRIQEXP	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N			
crhabgraf	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N			
CRMORIMA	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,482** ,000 124		
CRESTCR	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,452** ,000 124	,524** ,000 124	

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**.. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

14.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAUW (1992). *The AAUW report: How schools shortchange girls*. Washington, DC: The American Association of University Women Educational Foundation.
- ACEREDA, A. Y SASTRE, S. (1998): *La superdotación*. Madrid, Síntesis.
- ACHTER, J., LUBINSKI, D. y BENBOW, C. (1996). Multipotentiality among the intellectually gifted: «It was never there in the first place, and already it's vanishing». *Journal of Conseling Psychology*, 43 (1), 65-76.
- ALBERT, R. S. y ROUNCO, M. A. (1986). The achievement of eminence: a model based on a longitudinal study of exceptionally gifted boys an their families. En R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds). *Conceptions of giftedness*. Nueva York: Cambridge University Press.
- ALVINO, G., McDONNELL, R. C. y RICHERT, S. (1982). *National report on identification. Comprehensive identification of gifted and talended youth*. Sewell, New Jersey: Educational improvement Center-South.
- AMABILE, T. M., GOLDFARB, P. y BRACKFIELD, S. (1990). Social influences on creativity: Evaluation, coaction and surveillance. *Creativity Research Journal*, 3, 6-21.
- AMABILE, T. M., HENNESSEY, B. A. y GROSSMAN, B. S. (1986). Social influences on creativity: The effects of contracted-for reward. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 14-23.
- ARNOLD, K. (1993). Academically talented women in the 1980's: The Illinois Valedictorian Preoject. En K. Hulbert y D. Schuster (Eds.), *Women´s lives thorough time: Educated American women of the twentieth century*. San Francisco: Jossey-Bass, 393-414.
- ARNOLD, K., NOBLE, K. y SUBOTNIK, R. (Eds.). (1996). *Remarkable women: Perspectives on female talent development*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- ASSOULINE, S.G. (1997): Assessment of gifted Children. En N. Colangelo y A. Davis, (Eds.) *Handbook of gifted Education*. 2ª Edición. Boston. Allyn and Bacon
- ASTIN, H.S. (1974a). Overview of the findings. En Eds. H. Astin, H. Suniewick y S. Dweck. *Women: A Bibliography on their Education and Careers*. Behavioral Publications Incorporated, Nueva York, 1-10.
- AUSUBEL, D. P. (1965). *Theories and Problems of Adolescent Development*. Nueva York: Grune y Stratton.
- BANDURA, A. (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- BARRON, F. (1969). *Creative person and creative process*. Nueva York: Holt.
- BAUM, S. (1991). *To be gifted and learning disabled*. CT: Learning Creative
- BECK, L. (1989) Mentorships: Benefits and effects on career development. *Gifted Child Quarterly*, 33 (1), 22-28.

- BELTRÁN, J.A. (1993). *Procesos estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid. Síntesis.
- BELTRÁN, J.A. (1994). Estrategias de aprendizaje en sujetos con altas capacidades. *Revista de altas capacidades FAISCA*, I, 64-82.
- BELTRÁN, J.A. y PÉREZ, L. (2000). *Educación para el S.XXI*. Madrid. CCS.
- BELTRÁN, J.A. y PEREZ, L. (1993). Identificación. En (Ed). L. Pérez, *10 palabras clave en superdotados*. Ed. Verbo Divino. Estella. Navarra
- BELTRÁN, J.A. y PEREZ, L. (1996). Inteligencia pensamiento creativo y pensamiento crítico. En J.A. Beltrán, Genrovard y F. Rivas (Eds.). *Psicología de la Instrucción*. Vol. I. Madrid. Síntesis.
- BENBOW, C.P. y LUBINSKI, D. (1992). *Gender differences among intellectually-gifted adolescent. Implications for the math/science pipeline*. Annual Convention of the Apa. San Diego.
- BERLYNE, D. E. (1960). *Conflict, arousal and curiosity*. Nueva York: Mc Graw Hill.
- BERMEJO, M. R. (1995). *El insight en la solución de problemas: cómo funciona en los superdotados*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- BERNARD, J.A. (1991). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje en la universidad*. Zaragoza. Universidad de Zaragoza ICE.
- BLOCK, J. H. (1973). Conceptions of sex role: Some cross-cultural and longitudinal perspectives. *American Psychologist*, 28, 512-526.
- BLOOM, B. S. (Ed.). (1985). *Developing talent in young people*. Nueva York: Ballantine.
- BLOOM, B. S. y SOSNIAK, L. A. (1981). Talent development vs. schooling. *Educational Leadership*, 39 (2), 86-94.
- BOWMAN, M. (1983). Why we burn: Sexism exorcised. *Humanist*, 43, 28-29.
- BROKOWSKI, J. G. y PECK, V. (1986). Causes and consequences of metamemory in gifted children. En R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. Nueva York: Cambridge University Press.
- BROWN, N.T. & CRUSEY, C.A. (1981). *Career exploration for gifted/talented students*. Unpublished manuscript. Colorado.
- BROWN, R. T. (1989). Creativity: What are we to Measure? En: J. A. Glover, R. R. Ronning y C. R. Reynolds (Eds.), *Handbook of Creativity*. Nueva York: Plenum.
- BRUNER, J. y GOODMAN, C. C. (1947). Value and need as organizing factors in perception. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 42, 33-44.
- BURG, B. (1989). *Gifted children and science oriented youth*. Jerusalem. Ministry of Education and Culture.

- BURNS, R. (1977). *Self-concept development and education*. Eastbourne: Holt, Rinehart and Winston.
- CASANOVA, M.A. (1991). *La sociometría en el aula*. Madrid. La Muralla.
- CASANOVA, M.A. (1992). *La evaluación, garantía de calidad para un centro educativo*. Zaragoza. Edelvives.
- CASANOVA, M.A. (1999). *Manual de evaluación educativa*. Madrid. La Muralla.
- CASANOVA, U. (1998). *Incidencia de la variable sexo en los estilos de aprendizaje*. Symposium sobre «Estilos de pensamiento: profesores y alumnos». Universidad de Murcia.
- CASTEJÓN, J. L., PRIETO, M. D. y ROJO, A. (1997). Modelos y estrategias de identificación del superdotado. En: M. D. Prieto (Ed.), *Evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. Málaga: Aljibe.
- CASTELLÓ, A. Y BATLLÉ, C. (1999): Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentosos. Propuesta de protocolo. *Faisca. Revista de altas capacidades*. Nº 7.
- CLIFFORD, M. M. (1986a). The comparative effects of strategy and effort attributions. *British Journal of Educational Psychology*, 56,75-83.
- CLIFFORD, M. M. (1986b). The effects of ability, strategy and effort attributions for educational, business and atheletic failure. *British Journal of Educational Psychology*, 56, 169-179.
- COLANGELO, N. y BROWER, P. (1987). Labeling gifted youngsters: Long-term impact on families. *Gifted Child Quarterly*, 31, 75-78.
- COLANGELO, N. y DELTTMANN, D. F. (1983). A review of research on parents and families of gifted children. *Exc. Children*, 50, 20-27.
- COLSON, S. (1980). The evaluation of a community-based career education program for gigted and talented students asw an administrative model for an alter-native program. *Gifted Child Quarterly*, 24, pp. 101-106.
- COOPERSMITH, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- CORNALE, M. (1988). *Dependence and dominance in preadolescents academic underachievers*. No publicado: University of Wisconsin-Madison.
- CORNELL, D. G. (1984). *Families of Gifted Children*. Michigan: UMI Research Press Ann Arbor .
- COVINGTON, M. V. y BEERY, R. G. (1976). *Self-worth and school learning*. Nueva York: Holt.
- COVINGTON, M. V. y OMELICH, C. L. (1979). Effort: The double-edged sword in school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 71, 169-182.

- CRAMER, J. y OSHIMA, T.C. (1992). Do gifted females attribute their math performance differently than other students? *Journal for the Education of the Gifted*, 16 (1), 18-35.
- CROSS, T. L., COOK, R. S. y DIXON, D. N. (1996). Psychological autopsies of three academically talented adolescents who committed suicide. *Journal of Secondary Gifted Education*, 8 (3), 403-409.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. y ROBINSON, R. E. (1986). Cultur, time and the development of talent. En: R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds). *Conceptions of giftedness*. Nueva York: Cambridge University Press.
- CULBERTSON, S. (1985). Career guidance for the gifted. *Gifted Child Quarterly*, 16, 134-138.
- DABROWSKI, K. (1937). Psychological bases of self-mutilation. *Genetic Psychology Monographs*, 19, 1-104.
- DACEY, J. S. (1982). *Adolescents Today*. Illinois: Scott, Foresman, Glenview.
- DAUBER, S. L. y BENBOW, C. P. (1990). Aspects of personality and peer relations of extremely talented adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 34, 10-15.
- DAVIS, G. A. y RIMM, R. M. (1994). *Education of the gifted and talented*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- DE LA TORRE, S. (1991). *Evaluación de la Creatividad. TAEC, un instrumento de apoyo a la Reforma*. Madrid: Escuela Española.
- DE VEGA, M. (1984). *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Madrid: Alianza Psicología.
- DEAUX, K. (1987). Psychological constructions of masculinity and femininity. En J. Reisman, L. A. Rosenblum y S. A. Sanders (Eds.), *Masculinity/femininity: Basic perspectives*. Nueva York: Oxford University Press.
- DEAUX, K. (1993). Sorry, wrong number - A reply to Gentile's call. *Psychological Science*, 4, 125-126.
- DECI, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.
- DEHAAN, R. G. y HAVIGHURST, R. J. (1957). *Educating the Gifted*. Chicago: University of Chicago Press.
- DELISLE, J. R. (1992). *Guiding the social and emotional development of gifted youth: A practical guide for educators and counselors*. Nueva York: Longman.
- DELISLE, J. R. (1997). Gifted Adolescents: Five Steps toward Understanding and Acceptance. En N. Colangelo y G. A. Davis (Eds), *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- DELISLE, J.R.(1985): Problemas vocacionales. En J. Freeman (Ed.) *Los niños superdotados: Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid. Santillana.

- DIENER, D. L. y DWECK, C. S. (1978). An análisis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 451-462.
- DIRKS, J. (1979). Parent's reactions to identification of the gifted. *Roeper Review*, 2 (2), 9-10.
- DOLLINGER, S. J. y THELEN, M. H. (1978). Overjustification and children's intrinsic motivation: Comparative effects of four rewards. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 1259-1269.
- DOMÍNGUEZ RODRIGUEZ, P. (1998a). Inteligencia. En J.A. Bueno y C. Castanedo, *Psicología Evolutiva y de la Educación*. Madrid: CCS.
- DOMÍNGUEZ RODRIGUEZ, P. (1998b). La Niñez. En J.A. Bueno y C. Castanedo, *Psicología Evolutiva y de la Educación*. Madrid: CCS.
- DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ P. y PÉREZ L. (1998). Actitudes de la Sociedad y la Familia ante los adolescentes Superdotados. En *Intervención Psicológica en la adolescencia*. Pamplona VIII Congreso INFAD.
- DOMÍNGUEZ RODRIGUEZ, P. (1988a). *Estructura factorial de la fluidez verbal escrita (en adolescentes de 12 a 15 años)*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, P. (1988b). Genesis y desarrollo del lenguaje en el niño. En J. García Padrino y A Medina (Dir.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Anaya Textos Universitarios.
- DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, P. (1988c). La maduración en lectura y escritura. En J. García Padrino y A Medina (Dir.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Anaya Textos Universitarios.
- DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, P. (1995). Sexo y género. En J. Beltrán Llera y J.A. Bueno Álvarez (Eds). *Psicología de la Educación*. Barcelona: Boixareu Marcombo.
- DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, P., PÉREZ L. y LÓPEZ, C. (1999). Percepciones y actitudes de los padres ante los hijos superdotados. En A. Sipán Compañé (Coor.), *Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos*. Zaragoza: Mira Editores.
- DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, P. y PÉREZ SÁNCHEZ, L. F. (1999). "Perspectiva psicoeducativa de la sobredotación intelectual", en H. Domingo, J. E. Palomero y J. J. Cáceres (coords.): "La Atención a la Diversidad". Zaragoza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.º 36. Diciembre 1999; 93-106.
- DOUVAN, E. y ADELSON, J. (1966). *The Adolescent experience*. Nueva York: Wiley.
- DWECK, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41 (10), 40-48.

- DWECK, C. S. (1991). Self-theories and goals: Their role in motivation, personality and development. En R. A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation*, 38. *Perspectives on motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press, 199-235.
- DWECK, C. S. y LEGGETT, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- ECCLES, J. C. (1992). *La evolución del cerebro: creación de la conciencia*. Barcelona: Labor.
- ECCLES, J. S. (1985). Why doesn't Jane run? Sex differences in educational and occupational patterns. En F. D. Horowitz y M. O'Brien (Eds.), *The gifted and talented: Developmental perspectives*. Washington, DC: American Psychological Association, 251-295.
- ELKIND, D. (1967). Egocentrism in adolescent. *Adolescence*, 13, 127-134.
- ELLIOT, E. S. y DWECK, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- ELLSWORTH, P. C. (1991). Some implications of cognitive appraisal theories of emotion. En K. T. Strongman. *International Review of Studies on Emotion*, 1. Chichester: John Wiley.
- EMERICK, L. (1992). Academic underachievement among the gifted: Student's perceptions of factors that reverse the pattern. *Gifted Child Quarterly*, 36, 3, 140-146.
- EMMETT, J.D. y MINOR, C.W. (1993). *Carer guidance and counseling through the life span*. Glenview. Scott Foresman.
- ENTWISTLE, D. R. y GREENBERGER, E. (1972). Adolescent's views of women's work role. *American Journal of Orthopsychiatry*, 42, 4, 648-656.
- EPSTEIN, C. (1988). *Deceptive Distinction: Sex, Gender, and the Social Order*. New Haven. Yale University.
- ERIKSON, E. H. (1950). *Childhood and society*. Nueva York: Norton.
- ERIKSON, E. H. (1968). *Identify: Youth and crisis*. Nueva York: Norton.
- Europe. *European Journal for High Ability*, 1, pp. 99-113.
- FALK, R. F, PIECHOWSKI, M. y LIND, S. (1994). *Criteria for rating the intensity of overexcitabilities*. Unpublished manuscript, University of Akron, Department of Sociology.
- FELDHUSEN, J. F. (1986). A conception of giftedness. En R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds). *Conceptions of giftedness*. Nueva York: Cambridge University Press.
- FELDHUSEN, J. F., SAYLER, M. F., NIELSEN, M. E. y KOLLOFF, P. B. (1990). Self-concepts of gifted children in enrichment programs. *Journal for the Education of the Gifted*, 13, 380-387.

- FELDHUSEN, J.F. Y BASKA, L. (1985): Identificación and Assessment of the Gifted and Talented. En J.F. Feldhusen (Ed.) *Toward Excellence in Gifted Education*. Denver: Love.
- FELDHUSEN, J.F. Y FATHI, A.J. (2000). Identificación of Gifted and Talented Youth Educational Programs. En K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg y R. Subotnik (Eds.). *International Handbook of Giftedness and Talent*. N. York. Pergamon.
- FELDMAN, D. (1979). The mysterious case of extreme giftedness. En A. H. Passow (Ed.), *The gifted and talented: Their education and development. The seventy-eighth yearbook of the National Society for the Study of Education, I*. Chicago: University of Chicago Press, 335-351.
- FELTON, G. S. y BIGGS, B. E. (1977). *Up from underachievement*. Springfield, IL: Charles C Thomas.
- FERNÁNDEZ HUERTA, J. (1955). Actualización de la noción de superdotado y los peligros selectivos. *Bordón VII*, 50, 75-84.
- FERNÁNDEZ, R. y PERALTA, F. (1998). Estudio de tres modelos de creatividad: Criterios para la identificación de la producción creativa. *Faisca: Revista de Altas Capacidades*, 6, 67-85.
- FINE, M. J. y PITTS, R. (1980). Intervention with underachieving gifted children: Rationale and strategies. *Gifted Child Quarterly*, 24, 51-55.
- FISH, R. O. y OTROS (1976). Children with superior intelligence at 7 years of age. *American Journal of Diseases of Children*, 130, 481-487.
- FOX, L.H. y DENHAM, S.A. (1974). Values and career interests of mathematically and scientifically precocious youth. En (Eds.) J.C. Stanley, D.P. Keating y L.H. Fox *Mathematical Talent: Discovery, Description, and Development*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- FOX, L. H. y ZIMMERMAN, W. (1985). Las mujeres superdotadas. En J. Freeman, (Ed.). *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Santillana.
- FOX, L.H.; BRODY, L. y ROBIN, D. (1982). *The study of social processes that inhibit or enhance the development of competence and interest in mathematics among highly able young women*. Report to the National Institute of Education on its two year grant, No. NIE-G-79-0113, Intellectually Gifted Child Study Group, The Johns Hopkins University, Baltimore.
- FRAISER, A., PASSOW, A. H. y GOLDBERG, M. L. (1958). Curriculum research: Study of underachieving gifted. *Educational Leadership*, 16, 121-125.
- FREEMAN, J. (1985). Aspectos Emocionales de la Sobredotación, en: J. Freeman (Ed.), *Los Niños Superdotados. Aspectos Psicológicos y Pedagógicos*. Madrid: Santillana.

- FREEMAN, J. (1988) *Educating the Very Able. Current International Research*. Ofsted Reviews of research. London. The Stationery Office.
- FREEMAN, J. (2000). *Crianças sobredotadas: Un panorama internacional*. Congresso Anual de ANEIS. Sobredotção: pensar desafios, construir respostas. Evora (6-7 outubro). Actas.
- FRENCH, J. L. (1959). *Educating the gifted: A book of readings*. Nueva York: Holt.
- FRENCH, J.L.(1959). *Educating the gifted: A book of readings*. N. York. Holt.
- GAGNÉ, F. (1993). Constructs and Models Pertaining to Exceptional Human Abilities. En K. Heller, F. Mönks y H. Passow (Eds.). *Research and Development of Giftedness and Talent*. Nueva York: Pergamon.
- GAGNÉ, F. (1998). *Modelo diferencial de superdotación y talento*. Congreso Internacional Respuestas educativas para alumnos Superdotados y Talentosos. Zaragoza, 8-11 Julio. Actas.
- GAGNÉ, F. (1999). El desarrollo del talento es una compleja coreografía entre múltiples influencias causales. En: A. Sinpán Compañé (Coor.), *Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos*. Zaragoza: Mira Editores.
- GALLAGHER, S. A. (1990). Personality patterns of the gifted. *Understanding Our Gifted*, 3 (1), 11-13.
- GARCÍA YAGÜE, J. (1986). El niño bien dotado y sus problemas. *Perspectivas de una investigación española en el primer ciclo de E.G.B.* Madrid. CEPE.
- GARDNER, H. (1993). *Frames of mind*. Nueva York: Basics Books.
- GENOVAR, C. (1983): *Primer Simposium Nacional sobre psicopedagogía de l'excel·lència*. Barcelona. Fundació Caixa de Pensions.
- GENOVAR, C. (1988): La educación especial del superdotado. En J. Mayor (Ed.), *Psicología de la Educación Especial*. Madrid. Anaya.
- GENTILE, D. A. (1993). Just what are sex and gender anyway? *Psychological Science*, 4, 120-124.
- GESCHWIND, N. (1987). Especializaciones del cerebro humano. En D. H. Hubel y otros (Eds.). *El cerebro*. Barcelona: Prensa científica.
- GETZELS, J. W. (1975). Creativity: Propects and Issues. En: I. A. Taylor y J. W. Getzels (Eds.), *Perspective in Creativity*. Chicago: Aldine, 327-344.
- GETZELS, J. W. y JACKSON, P. E. (1962). *Creativity and intelligence: explorations with gifted students*. Nueva York: Wiley and sons.
- GILLIGAN, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge. Harvard University Press.
- GILLIGAN, C. (1988). Prologue: Adolescent development reconsidered. En C. Gilligan, J. V. Ward, J. M. Taylor y B. Bardige (Eds.), *Mapping the moral domain: A contribution of women's thinking to psychological theory and education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- GORDILLO, M.V. (1993). Orientación. En L. Pérez. (Ed). *Diez Palabras clave en superdotados*. Estella (Navarra). Verbo Divino.
- GORDON, E.W. (1978): How guidance can help in the development of lives and careers. En *Perspectives on Improving Education: Project Talent's young adults ok Back*. Ed. J.C. Flanagan. Praeger, N. York..
- GOTTFREDSON, L.S. (1981). Circumspection and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*. *Monograph*. 28, 545-579
- GOTTFRIED, A. W., GOTTFRIED, A. E., BATHURST, K. y GUERIN, D. W. (1994). *Gifted IQ: Early developmental aspects* (The Fullerton longitudinal study). Nueva York: Plenum.
- GÖTZ, K. O. y GÖTZ, K. (1979). Personality characteristics of professional artists. *Perceptual and Motor Skills*, 49, 919.
- GOWAN, J. C. (1955). The underachievenent child: A problem for everyones. *Exceptional Children*, 24, 98-122.
- GRAU, P.N. (1985). Counseling the gifted girl. *G/C/T*, 24(3), 8-12.
- GRAY, W.A. (1988). Developing a planned mentoring program to facilitate career development. *Career Planning and Adult Development Journal*, 4(2), 9-16.
- GREEN, K., FINE, M. J. y TOLLEFSON, N. (1988). Family systems characteristics and underachieving gifted adoldescent males. *Gifted Child Quarterly*, 32, 267-272.
- GREENE, D. y LEPPER, M. R. (1974). Effects of extrinsic rewards on children's subsequent intrinsic interest. *Child Development*, 45, 1141-1145.
- GRENIER, M. E. (1985). Gifted children and other siblings. *Gifted Child Quarterly*, 29, 164-167.
- GROSS, M. (1989). The pursuit of excellence or the search for intimacy? The forced-choice dilemma of gifted youth. *Roepier Review*, 11, 189-193.
- GUILFORD, J. P. (1967). *The nature of human intellgence*. Nueva York: Mac Graw-Hill.
- HAGEN, E. (1980). *Identification of the Gifted*. Teacher College Press.
- HALL, G. S. (1904). *Adolescence: Its pschology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education*. Nueva York: Appleton.
- HALLAHAN, D. P. y KAUFFMAN, J. M. (1974). *Exceptional children*. New Jersey: Englewood Cliffs.
- HANY, E.A.(1993). Methodological Problems and Issues Concerning Identification. En K. Keller, F. Mönks y H. Pasow. (Eds.). *Research and Development of Giftedness and Talent*. N. York. Pergamon Press.

- HECKHAUSEN, H. (1980). *Motivation and Handeln*. Berlín: Springer.
- HENSEN, A.R. (1980): *Bias in Mental Testing*. N. York. The Free Press.
- HIGHAM, S. J. y BUESCHER, T. M. (1987). What young gifted adolescents understand about feeling «different». En T. Buescher (Ed.), *Understanding gifted and talented adolescents: A resource guide for counselors, educators and parents*. Evanston, IL: Northwestern University, Center for Talent Development, 77-91.
- HOFFMAN, J. L., WASSON, F. R. y CHIRSTIANSON, B. P. (1985). Personal development for the gifted underachiever, *G/C/T*, 12-14.
- HOGUE, R. D. y RENZULLI, J. S. (1991). *Self-concept and the gifted child*. Connecticut, MA: The National Research Center on the Gifted and Talented.
- HOLLAND, J.L. (1973). *Making vocational choices: A theory of careers*. N. Jersey. Prentice Hall.
- HOLLAND, J.L. (1977). *The self directed searches*. Palo Alto, Consulting Psychologist Press.
- HOLLINGWORTH, L. (1916). *Gifted Children. Their nature and nurture*. N. York. Macmillan.
- HOLLINGWORTH, L. S. (1942). *Children above 180 IQ Standord-Binet: Origin and development*. Nueva York: World Book.
- HORNER, M.S. (1982). Toward an understanding of achievement related conflicts in woman. *Journal of Social Issues*, 28, 157-175
- HOWARD-HAMILTON, M. y FRANKS, B. A. (1995). Gifted adolescents: Psychological behaviors, values and developmental implications. *Roeper Review*, 17 (3), 186-191.
- HUSTON, A. C. (1985). The development of sex typing: Themes from recent research. *Developmental Review*, 5, 1-17.
- IZARD, C. E. (1993). Organizational and motivational functions of discrete emotions. En M. Lewis y J. M. Haviland (Eds.). *Handbook of emotions*. Nueva York: The Guilford Press.
- JACKSON, N. E. y BUTTERFIELD, E. C. (1986). A conceptions of giftedness. En R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds). *Conceptions of giftedness*. Nueva York: Cambridge University Press.
- JACKSON, R. M., CLEVELAND, J. C. y MIRENDA, P. F. (1975). The longitudinal effects of early identification and counseling of underachievers. *Journal of School Psychology*, 13, 119-128.
- JANOS, P. M. y ROBINSON, N. M. (1985). Psychosocial development in intellectually gifted children, en: F. D. Horowitz y M. O'Brien (Eds.). *The gifted and talented. Developmental perspectives*. Hyattsville, Washington: APA.

- JUNG, C. G. (1938). *Psychological types or the psychology of individuation*. London: Kegan Paul, Trench, Trubner y otros.
- KAUFMANN, F. A. y SEXTON, D. (1983). Some implications for home-school linkages. *Roeper Review*, 6, 49-51.
- KAUFMANN, F.A.; HARREL, G.; MILAM, C.P.; WOOLVERTON, N. & MILLER, L.B. (1986). The nature, role and influence of mentors in the lives of gifted adults. *Journal of Counseling and Development*, 64, 576-578.
- KEIROUZ, K. (1990). Concerns of Parents of Gifted Children: A Research Review *Gifted Child Quarterly*, 34-2 (56-63).
- KERR, B. (1991). *Handbook for counseling the gifted and talented*. Alexandria, VA: AACD Press.
- KERR, B. Y COLANGELO, N. (1988). The college plans of academically talented students. *Journal of Counseling and Development*, 67, 42-48.
- KERR, B. (1997). *Smarts girls two: A new psychology of girls, womwn, and giftedness*. (2ª Ed.). Dayton, Ohio, Psychology Press.
- KERR, B. (2000). Guiding Gifted Girls and Young Women. En (Eds.) K. Heller; F. Mönks; R. Sternberg y R. Subotnik. *International Hanbook of Giftedness and Talent*. N. YorK. Pergamon Press.
- KHATENA, J. (1982). *Educational Psychology of the Gifted*. Wiley, Nueva York.
- KIMMEL, D. G. y WEINER, I. B. (1998). *La adolescencia: una transición del desarrollo*. Barcelona: Ariel.
- KITANO, M.K. y KIRBY, D.F. (1985). *Gifted education : A comprehensive view*. Boston. Little Brown.
- KOHLBERG, L. y ULLIAN, D. Z. (1974). Stages in the development of psychosexual concepts and attitudes. En R. C. Friedman, R. M. Richart y R. L. VandeWiele (Eds.). *Sex differences in behavior*. Nueva York: Wiley.
- KORNRICH, M. (1965). *Underachievement*. Illinois: Charles C. Thomas.
- KULIEKE, M. J. y OLSZEWSKI-KUBILIUS, P. (1989). The influence of family values and climate on the development of talent. En J. VanTassel-Baska y P. Olszewski-Kubilius (Eds.), *Patterns of influence of gifted learners: The home, the self, and the school*. Nueva York: Teachers College Press, 40-59.
- KULIK, C. C. y KULIK, J. A. (1982). Effects of ability grouping on secondary school students: A metaanalysis of evaluation findings. *American Educational Research Journal*, 19, 415-428.
- KURCINKA, M.S. (1991). *Raising your spirited child. A guide for parents whose child is more intense, sensitive, perceptive, persistent, energetic*. New York: Harper Collins.

- KWALICK, B. y otros (1988). *CUNY/BOE Student Mentor Program: A Collaborative Program. Mentor Handbook*. N. York. City University of N. York.
- LECUYER, R. (1985). *El concepto de sí mismo*. Barcelona: Oikos-Tau.
- LAZARUS, R. S. (1991). *Emotion and Adaptation*. Nueva York: Oxford University Press.
- LEMERISE, E. A. y DODGE, K. A. (1993). The development of anger and hostile interactions. En M. Lewis y J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions*. Nueva York: The Guilford Press.
- LEPPER, M. R. y GREENE, D. (1975). Turning play into work: Effects of adult surveillance and extrinsic rewards on children's intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 479-486.
- LEPPER, M. R., GREENE, D. y NISBETT, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the overjustification hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 129-137.
- LEWIS, M. (1993). Self-conscious emotions: Embarrassment, Pride, Shame and Guilt. En M. Lewis y J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions*. Nueva York: The Guildford Press.
- LI, A.K. y ADAMSON, G. (1995). Motivational patterns related to gifted students' learning of mathematics, science, and English: An examination of gender differences. *Journal for the Education of the Gifted*, 18 (3), 284-297.
- LÓPEZ ESCRIBANO, C. (1997). *El niño superdotado en la familia*. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. U.C.M. (no publicado).
- UTHAR, S. S., ZIGLER, E. y GOLDSTEIN, D. (1992). Psychosocial adjustment among intellectually gifted adolescents: The role of cognitive-developmental and experiential factors. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 33 (2), 361-373.
- MACOBY, A.M. y JACKILN, C.N. (1979). *The psychology of sex differences*. Santford, CA. Stanford University Press.
- MALATESTA-MAGAI, C. Z. y CULVER, L. C. (1991). Identificación of emotions, moods, and personality via diary data. En K. T. Strongman, *International Review of Studies on Emotion*, 1. Chichester: John Wiley.
- MARCIA, J. E. (1980). Identity in adolescence. En J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology*. Nueva York: Wiley.
- MARTIN BRAVO, C. (1999): Creatividad e insight. *Faisca. Revista de altas capacidades*. Nº 7.
- MARTIN, C. L. y HALVERSON, C. F. (1987). The roles of cognition in sex role acquisition. En D. B. Carter (Ed.). *Current conceptions of sex roles and sex typing*. Nueva York: Praeger.

- MARTINSON, R. A. (1974). *The identification of the gifted and talented*. Ventura: Country Super-intendent of Schools Office.
- MARTINSON, R. A. y LESSINGER, L. (1962). Problems in the identification of intellectually gifted pupils. *Excepcional Children*, 26, 227-231.
- MARTINSON, R.A. (1974): *The identification of the gifted and talented*. Ventura. Country Super-intendent of Schools Office.
- McCLELLAND, K.A. (1982). Adolescent subculture in the schools, en T.M. Field, A. Huston, H.C. Quay, L. Troll y G. E. Finley (eds.), *Review of human development* (pp. 395-417), Nueva York, Wiley.
- McKINNON, D. W. (1965). Personality and the realization of creative potential. *American Psychologist*, 20, 273-281.
- McNABB, T. (1997). From Potential to Performance: Motivational Issues for Gifted Students. En N. Colangelo y G. A. Davis (Eds), *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- McNABB, T. F. (1987). *The motivational effects of strategy and effort attribution training*. No publicado: University of Iowa.
- MECKSTROTH, E. (1991). Guiding the parents of gifted children: The role of counselors and teachers. En R. M. Milgram (Ed.), *Counseling gifted and talented children: A guide for teachers, counselors, and parents*. Norwood, New Jersey: Ablex.
- MENDAGLIO, S. (1995). Sensitivity among gifted persons: A multi-faceted perspective. *Roeper Review*, 17 (3), 169-172.
- MgGAVERN,N.G. y McVICAR, L.A. (1990). *MIT's undergraduate Reseqarch Program: A Model*. Cambridge. MIT.
- MÖNKS, F. (1985). Los adolescentes superdotados: Una perspectiva evolutiva. En J. Freeman (Ed.), *Los niños superdotados: Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Santillana, 306-327.
- MÖNKS, F. J. (1993). Developmental Theories and Giftedness. En K. Heller, F. Mönks y H. Passow (Eds.), *Research and Development of Giftedness and Talent*. Nueva York: Pergamon.
- MÖNKS, F. J. y MASON, E.J. (1993). Developmental Theories and Giftedness. En K. Heller, F. Mönks y H. Passow (Eds.). *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Nueva York: Pergamon.
- MÖNKS,F. (1992): Development of Gifted Children: The Issue of Identification and Programing. En F. Mönks y W. Peters. (Ed.). *Talent for the Future*. Assen/Maastricht. Van Gorcum.
- MOONEY, R. (1963). A conceptual model for integrating four approaches to the identification of creative talent. En: C. W. Taylor y F. Barron (Eds.), *Scientific Creativity: Its Recognition and Developments*, Nueva York: Wiley, 331-340.

- MUNGER, A. (1990). The parent's role in counseling the gifted: The balance between home and school. En J. VanTassel-Baska (Ed.), *A practical guide to counseling the gifted in a school setting*. Reston, VA: Council for Exceptional Children, 57-65.
- NELSON, K. C. (1992). Kazimierz Dabrowski: Poland's gifted «outsider». En N. Colangelo, S.G. Assouline y D.L. Ambrosio (Eds.), *Talent development: Proceedings of the 1991 Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development*. Nueva York: Trillium, 362-364.
- NEWELL, A., ROSENBLOOM, P. S. y LAIRD, J. E. (1989). Symbolic architectures for cognition. En: M. I. Posner, *Foundations of cognitive science*. Cambridge, England: Bradford Books y MIT Press.
- NICHOLLS, J. G. (1976). Effort is virtuous but it's better to have ability: Evaluative responses to perceptions of effort and ability. *Journal of Research in Personality*, 10, 306-315.
- NICHOLLS, J. G. (1982). Conceptions of ability and achievement motivation. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research in motivation in education: Student motivation*. Nueva York: Academic Press, 39-73.
- NIXON, L. (1996). Factors predispositional of creativity and mysticism: A comparative study of Charles Darwin and Theese of Lisieux. *Advanced Development*.
- OFFER, D. (1969). *The psychological world of the teenager*. Nueva York: Basic Book.
- ÖHMAN, A. (1993). Fear and anxiety as emotional phenomena: Clinical phenomenology, evolutionary perspectives, and information-processing mechanisms. En M. Lewis y J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions*. Nueva York: The Guilford Press.
- OLSZEWSKI, P., KULIEKE, M. y WILLIS, G. (1987). *A study of predictors of success in fast paced classes and the validity of entrance scores*. Evanston, IL: Northwestern University, Center for Talent Development.
- OLSZEWSKI-KUBILIUS, P. (1989). Development of academic talent: The role of summer programs. En J. VanTassel-Baska y P. Olszewski-Kubilius (Eds.), *Patterns of influence of gifted learners: The home, the self, and the school*. Nueva York: Teachers College Press, 214-230.
- ORAM, G. D., CORNELL, D. G. y RUTEMILLER, L. A. (1995). Relations between academic aptitude and psychosocial adjustment in gifted program students. *Gifted Child Quarterly*, 39 (4), 236-244.
- PANKSEPP, J. (1991). Affective Neuroscience: A conceptual framework for the neurobiological study of emotions. En K. T. Strongman. *International Review of Studies on Emotion*, 1. Chichester: John Wiley.
- PÉREZ, L. (1993): *10 Palabras Clave en Superdotados*. Estella (Navarra): Verbo Divino.

- PÉREZ, L. (1995). El Asesoramiento y la Orientación Vocacional de los Alumnos Superdotados. En *Manual de Asesoramiento y Orientación Vocacional*, Rivas Martínez F., Madrid: Síntesis.
- PÉREZ, L. (1998). *Programas educativos para alumnos con alta capacidad*. 1º Congreso Internacional de Educación de la Alta Inteligencia. Universidad de Cuyo. Mendoza. Argentina. 18-11 de agosto. Actas.
- PÉREZ, L. (1999). Nuevas perspectivas en el concepto, identificación e intervención educativa en alumnos de alta capacidad intelectual. En A. Sipan (Ed.) *Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos*. Zaragoza. Mira.
- PÉREZ, L. y DOMÍNGUEZ, P. (1997). Intervención curricular en alumnos de altas capacidades. En C. Martín Bravo (Ed.). *Superdotados problemática e intervención*. Valladolid. Universidad de Valladolid. ICE.
- PÉREZ, L. y DOMÍNGUEZ, P. (1998). Diferencias de aprendizaje rendimiento en función de la variable sexo. En *Intervención Psicológica en la adolescencia*. Pamplona VIII Congreso INFAD.
- PÉREZ, L., DOMÍNGUEZ, P., LÓPEZ, C. y ALFARO, E. (2000). *Educar hijos muy inteligentes*. Madrid: Editorial CCS.
- PÉREZ, L., DOMÍNGUEZ, P. Y DÍAZ, O. (1998). *La educación de los más capaces: guía para educadores*. Madrid, MEC.
- PERKINS, D. (1989). *El conocimiento como diseño*. Bogotá: Facultad de Psicología. Universidad Pontificia Javeriana.
- PERKINS, D. (1995). *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- PERKINS, D. (1981). *The mind's best work*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- PERKINS, J. A. y WICAS, E. A. (1971). Group counseling bright underachievers and their mothers. *Journal of Counseling Psychology*, 18, 273-278.
- PERRONE, P. A. (1997). Gifted Individuals' Career Development. En N. Colangelo y G. A. Davis (Eds), *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- PERRONE, P.A.; KARSHNER, W.W. y MALE, R.A. (1979.). *Career Development of Talented Persons*. Unpublishing manuscript, Guidance Institute for Talented Students, University of Wisconsin, Madison.
- PETERS, W; GRAGER,H. y SUPPLEE, P. (2000). Underachievement in Gifted Children Adolescents. Theory and Practice. En K. Heller; F. Mönks ; R. Sternberg y R. Subotnik. (Eds.) *International Handbook of Giftedness and Talent*. N. York. Pergamon Press.
- PHENIX, P. H. (1964). *Realms of meaning*. Nueva York: McGraw-Hill.
- PIAGET, J. (1964). Development and learning. En R. E. Ripple y V. N. Rockcastle (Eds.). *Piaget rediscovered*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

- PIAGET, J. (1983). Piaget's theory. En W. Kessen (Ed.), *Handbook of child psychology, I. History, theory and methods*. Nueva York: Wiley.
- PIECHOWSKI, M. M. (1987). Family qualities and the emotional development of older gifted students. En T. M. Buescher (Ed.), *Understanding gifted and talented adolescents*. Evanston, IL: Center for Talent Development, Northwestern University, 17-23.
- PLOMIN, R. (1997). Genetics and Intelligence. En N. Colangelo y A. Davis, (Eds.) *Handbook of gifted Education*. 2ª Edición. Boston. Allyn and Bacon
- POLOMA, M.M. (1972). Role conflict and the married professional woman. In C. Safilios-Rothchild (Ed.), *Toward a sociology of women*. Lexington, MA: Xerox College Publishing.
- POMAR, C. y DÍAZ, O. (1998). Desmotivación académica del alumno superdotado. *Falsca: Revista de Altas Capacidades*, 6, 117-135.
- PRIETO SÁNCHEZ, M. D.; CASTEJÓN, J.L. y otros. (1997). *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. Málaga: Aljibe.
- PRIETO, M. D.; BERMEJO, R. y HERVAS, R. (1987). Creatividad, procesos de insight y solución de problemas: Un modelo de mejora cognitiva para atender la diversidad del superdotado. En M.D. Prieto (Ed.) *Evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. Málaga. Aljibe.
- PRIETO, Mª. D. y CASTEJON, J.L. (2000). *Los superdotados: esos alumnos excepcionales*. Malaga, Aljibe.
- PRITCHARD, M. C. (1951). The contributions of Leta Hollingworth to study of gifted children. En P. Witty, *The gifted child*. Boston: Heath and Company, 50-87.
- RAPPOPORT, L. (1986). *La personalidad desde los 13 a los 25 años. El adolescente y el joven*. Barcelona: Piados.
- REIS, S. (1995). Talent ignored, talent diverted: The cultural context underlying giftedness in females. *Gifted Child Quarterly*, 39 (3), 162-170.
- REIS, S. (1994). Enseñanza de las capacidades de estudio independiente en estudiantes altamente capacitados. En Y. Benito (Ed.). *Intervención e investigación psicoeducativa en alumnos superdotados*. Salamanca. Amaru.
- RENZULLI, J. (1978). What makez giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappa*, 60, 180-184.
- RENZULLI, J. S. (1984). The triad/Revolving door system: a research based approach to identification and programming for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 28, 163-171.
- RENZULLI, J. S. (1986). The three rings conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. En: R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds). *Conceptions of giftedness*. Nueva York: Cambridge University Press.

- RENZULLI, J. S., BAUM, S. y HÉBERT, Th. (1995). Reserving underachievement: Creative productivity as a systematic intervention. *Gifted Child Quarterly*, 39 (4), 224-235.
- RENZULLI, J. S., REIS, S. M. y SMITH, L. H. (1981). *The Revolving Door Identification Model*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- RENZULLI, J. Y SMITH, L. (1977): Two Approaches to Identification to Gifted Students, *Excepcional Children*, 43, 512-518.
- REYZABAL, M. V. (1993). *Los ejes transversales, aprendizajes para la vida*. Madrid. Escuela Española.
- REYZABAL, M. V. (1995). *Fundamentos de supervisión educativa*. Madrid, La Muralla.
- REYZABAL, M. V. (1996). *Manual de legislación educativa*. Barcelona. Praxis.
- RICHERT, E.S. (1991). Rampant Problems and Promising Practices in Identification. En N. Colangelo y A. Davis, (Eds.) *Handbook of gifted Education*. 2ª Edición. Boston. Allyn and Bacon
- RIMM, S. B. (1986). *Underachievement syndrome causes and cures*. Watertowns, Winsconsin: Apple.
- RIMM, S. B. (1987). *GAIM: Group achievement identification measure*. Watertown, WI: Educational Assesment Service.
- RIMM, S. B. (1988). *Underachievement Syndrome: Causes and Cures*. Watertown: WI. Apple Pub.
- RIMM, S. B. (1990a). *How to parent so children will learn*. Watertown, WI: Apple.
- RIMM, S. B. (1990b). A theory of relativity. *Gifted Child Today*, 13 (3), 32-36.
- RIMM, S. B. (1995). *Why bright kids get poor grades: And what you can do about it*. Nueva York: Crown.
- RIMM, S. B. (1997). Underachievement Syndrome: A National Epidemic. En N. Colangelo y G. A. Davis (Eds), *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- RIMM, S. B. y LOVANCE, K. J. (1992). The use of subject and grade skipping for the prevention and reversal of underachievement. *Gifted Child Quarterly*, 36 (2), 100-105.
- RIMM, S. B. y LOWE, B. (1988). Family environments of underachieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 32, 253-259.
- RIVAS, et al. (1988): Sistema de Autoayuda Vocacional SAV. Consellería de Educación y Ciencia. Valencia.
- RIVAS, F, Y MÁRTINEZ, J.R. (1987): Cuestionario de Intereses Vocacionaes SAV. Consellería de Educación y Ciencia. Valencia

- RIVAS, F. et al. (1998). SAV-R y SAVI 2000. Servicios de asesoramiento vocacional y educativo S.L. Paterna. Valencia
- RIVAS, F. et al. (1989). Sistema de Asesoramiento Vocacional SAV. Valencia, Ed. Coure.
- ROBISON, N. y NOBILE, K. (1991). Socio-emotional development and adjustment of gifted children. En M. Wang, M. Reynolds y H. Walberg (Eds.), *Handbook of special education: Research and practice*, 4. London: Pergamon, 57-76.
- ROEDEL, W. C. (1984). Vulnerabilities of highly gifted children. *Roeper Review*, 6, 127-130.
- ROEDEL, W. C. (1989). Early development of gifted children. En J. VanTassel-Baska y P. Olszewski-Kubilius (Eds.), *Patterns of influence on gifted learners: The home, the self and the school*. Nueva York: Teachers college Press.
- ROEDEL, W. C., JACKSON, N. E. y ROBINSON, H. B. (1980). *Gifted young children*. Nueva York: Columbia University, Teachers College.
- ROMO, M. (1997). *Psicología de la creatividad*. Barcelona: Piados.
- ROSENBERG, M. (1973). *La autoimagen del adolescente y la sociedad*. Buenos Aires: Piados.
- ROST, D. H. y CZESCHLIK, T. (1994). The psycho-social adjustment of gifted children in middle childhood. *European Journal of Psychology of Education*, 9 (1), 15-25.
- ROTTER, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80.
- ROZIN, P., HAIDT, J. y McCAULEY, C. R. (1993). Disgust. En M. Lewis y J. M. Haviland (Eds.). *Handbook of emotions*. Nueva York: The Guilford Press.
- RUNIONS, T. (1980). The mentor academy program: Educating the gifted/talented in the 80s. *Gifted Child Quarterly*, 24(4), 152-157.
- RUSHTON, J. P. (1990). *Creativity and madness: New findings and old stereotypes*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- RUTTER, M.; MAUGHAN, N.; MORTIMER, P. y OUSTON, J. (1979) *Fifteen thousand hours*. London. Open Books.
- SADKER, M. y SADKER, D. (1994). *Failing at fairness: How America's schools cheat girls*. Nueva York: Scribner's.
- SANBORN, M.P. (1979): «Counseling and guidance needs of the gifted and talented». En *The Gifted and the Talented* (Ed. A. Harry Passow), University of Chicago, Chicago.
- SANBORN, M.P.; PULVINO, C.J. y WUNDERLIN, R.F. (1971) *Research Reports: Superior Students in Wisconsin High Schools*. University of Wisconsin, Madison.

- SÁNCHEZ-CÁNOVAS, J. y SÁNCHEZ LÓPEZ, P. (1994). *Psicología diferencial: Diversidad e Individualidad Humanas*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- SASTRE, S. Y DOMENECH, M. (1999): La identificación diferencial de la superdotación y el talento. *Falsca. Revista de altas capacidades*. Nº 7.
- SAWYER, R. (1996): Measurement and Prediction: Clinical and Statistical. *Psychological Review*, 66, 178-200.
- SCHNEIDER, S. (1991). Underachievement: developing student potential, *Page Bulletin*, 2, 1.
- SCHUNK, D. H. (1983). Ability vs. Effort attributional feedback. Differential effects on self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 75, 348-356.
- SEARS, P. y BARBEE, A. (1997). Career and life satisfactions among Terman's women. En J.C. Stanley, W.C. George y C.H. Solano (Eds.), *The gifted and the creative: A fifty-years perspective*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 180.
- SEARS, R. R. (1977). Sources of life satisfaction of Terman gifted men. *American Psychologist*, 32, 119-228.
- SEBRING, A. D. (1983). Parental factors in the social and emotional adjustment of gifted. *Roeper Review*, 6 (2), 97-99.
- SEGOVIA, F. Y BELTRÁN, J.A. (1998). *El Aula Inteligente*. Espasa Calpe. Madrid.
- SELIGMAN, M. E. (1975). *Helplessness: On depression, development and death*. San Francisco: Freeman.
- SILVERMAN, L. K. (1986). Patering young gifted children. *Journal of Children in Contemporary Society*, 18, 73-87.
- SILVERMAN, L. K. (1988). *Different worlds at the extremes*. Colorado: Gifted Development Center.
- SILVERMAN, L. K. (1993). A developmental model for counseling the gifted and talented. En L. K. Silverman (Ed), *Counseling the gifted and talented*. Denver: Love, 51-78.
- SIMONTON, D. K. (1990). History, Chemistry, Psychology and Genius: An intellectual Autobiography of Historiometry. En: M. A. Runco y R. S. Albert (Eds.), *Theories of Creativity*. Newbury Park, CA: Sage, 92-115.
- SLOANE, K. D. (1985). Home influences on talent development. En B. S. Bloom (Ed.), *Developing talent in young people*. Nueva York: Ballantine, 439-476.
- SPEARMAN, C. (1927). *The abilities of man*. Nueva York: Mac Millan.

- SPIELHAGEN, F.R. (1996). Perceptions of achievement among high-potential females between 9 and 26 years of age. En K. Arnold, K.D. Noble y R.F. Subotnik (Eds.), *Remarkable women: Perspectives on female talent development*. Cresskill, NJ: Hampton Press, 193-208.
- STEARNS, C. Z. (1993). Sadness. En M. Lewis y J. M. Haviland (Eds.). *Handbook of emotions*. Nueva York: The Guilford Press.
- STERNBERG, R. (1985). *Beyond IQ*. Nueva York: Cambridge University Press.
- STERNBERG, R. (1988). Intellectual styles. En R. J. Sternberg (Ed.), *The Triarchic mind: A new Theory of human intelligence*. London: Peenguin Books.
- STERNBERG, R. (1989). *El triángulo del amor. Intimidación, pasión y compromiso*. Barcelona: Piados.
- STERNBERG, R. J. y DAVIDSON, J. E. (1982). The mind of the puzzle. *Psychology Today*, 37-44.
- STERNBERG, R. J. y DAVIDSON, J. E. (1986). *Conceptions of giftedness*. Nueva York: Cambridge University Press.
- STERNBERG, R. J. y LUBART, T. (1992). Creative Giftedness in children. En P. Klein y A. Tannenbaum (Eds.), *To be young and gifted*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing.
- STERNBERG, R. y DAVIDSON, J. E. (1995). *The nature of insight*. MA: MIT Press.
- STERNBERG, R. y LUBART, T. (1993). Creative giftedness: A multivariate investment approach. *Gifted Child Quarterly*, 37 (1), 7-15.
- STERNBERG, R. y GRIGORENKO, E. (1993). Thinking styles and the gifted. *Roeper review*, 16, 2, 122-130.
- STROM, R.; JOHNSON, A., STROM, S. y STROM, P. (1992). Designing curriculum for prents of gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 15, 182-200.
- TABACKMAN, M. J. (1976). *A Study of Family Psycho-social Environment and its Relationship to Academic Achievement in Gifted Adolescents*. Illinois: University of Illinois.
- TANNENBAUM, A. J. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. En R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds). *Conceptions of giftedness*. Nueva York: Cambridge University Press.
- TANNENBAUM, A. J. (1992). Early sings of giftedness: Research and commentary. *Journal for the Education of the Gifted*, 15, 104-133.
- TANNENBAUM, A. J. (1993). History of giftedness and gifted education in World Perspective. En K. Heller, F. Mönks y H. Passow (Eds.). *Research and Development of Giftedness and Talent*. Nueva York: Pergamon.

- TANNENBAUM, A. J. (1997). The Meaning and Making of Giftedness. En N. Colangelo y A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- TANNENBAUM, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and Educational Perspectives*, N.York. MacMillan.
- TANNENBAUM, A. J. (1986). «Giftedness: A psychosocial approach». In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 21-52). Cambridge: Cambridge University Press
- TANNENBAUM, A. J. (1993). History of giftedness and «gifted education» in World Pespective.
- TERMAN, L. M. (1925). Mental and physical traits of a thousand gifted children, en: *Genetic studies of genius I*. California: Standford University Press.
- TERMAN, L. M. y ODEN, M. H. (1947). *Genetic Studies of Genius, IV, The Gifted Child Group Up*. Stanford: Standford University Press.
- TERMAN, L. M. y ODEN, M. H. (1959). *Genetic studies of genius: The gifted groups at midlife*. Standford, California: Standford University Press.
- TERRASIER, G. J. (1985). Disincronía: Desarrollo Irregular, en: J. Freeman (Ed.), *Los Niños Superdotados. Aspectos Psicológicos y Pedagógicos*. Madrid: Santillana.
- TERRASIER, G. J. (1994). *Disincronía cognitivo-afectiva en alumnos superdotados*. Simposio de Superdotación. Santiago de Compostela. 11-12 Marzo.
- THEOPHANO, J. (1988). *Penn Partneers Program. Jessie Ball Dupont Fund Mind-Year Report*. Philadelphia. University of Pennsylvania. School of Arts and Sciencies. College of General Studies.
- THOMAS, A., CHESS, S. y BIRCH, H. G. (1968). *Temperament and behavior disorders in children*. Nueva York: Nueva York University Press.
- THURSTONE, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- TOLAN, P. H. (1987). Implications of age of onset for delinquency risk. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 15, 47-66.
- TORRANCE, E. P. (1966). *Torrance Test of Creative Thinking*. Princeton, New Jersey: Personnel Press.
- TORRANCE, E. P. (1979). *The Search of Satori and Creativity*. Buffalo, Nueva York: Creative Education Foundation.
- TORRANCE, E. P. (1984). *Mentor relationships: how they aid creative achievement, endure, change, and die*. Buffalo, Nueva York: Bearly Limited,
- TORRANCE, E. P. (1986). Teaching creative and gifted learns. En M. C. Wittrock, *Handbook of research on teaching*. Nueva York: McMillan, 630-647.

- TOURON, J. (1987). High School Ranks and Admisión Tests as Predictor of first year Medical Student's Performance. *Higher Education*, 16,257-266
- TOURON, J; PERALTA, F; Y RAPARÁZ, C. (1998): *La superdotación intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas*. Pamplona. Eunsa.
- TOURON, J. (1999). La investigación sobre alumnos de alta capacidad en Navarra. Perspectiva de futuro. *Faisca. Revista de altas capacidades*. Nº 7.
- TREFFINGER, D. J., FELDHUSEN, J. F. y ISAKSEN, S. G. (1990). Organization and Structure of Productive Thinking. *Creative Learning Today*, 4 (2), 6-8.
- TURNER, G. (1996). Familial studies of intelligence. A review, *Science*, 212, 1055-1059.
- TYLER, L. E. (1977). The intelligence we test – An envolving concep. En L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence*. New Jersey: L. Erlbaum Associates.
- UNIVERSITY OF KANSAS (1995). *The emotional price of excellence*. Abstracts of selected papers from the Annual Esther Katz Symposium on Psychological Development of Gifted Children. Lawrence, KS: Author.
- URBAN, K. K. (1995). Different Models in Describing, Exploring, Explaining and Nurturing Creativity in Society, *European Journal for High Ability*, 6, 143-159.
- URBAN, K.K.(1990). Recent Trends in Creativity Research and Theoty in Western
- VAN TASSEL-BASKA, J. (1998). Characteristics and needs of talented learners. En J. Van Tassel-Baska (Eds), *Excellence in Educating Gifted and Talented Learners*. Colorado: Love Publishing.
- VAN TASSEL-BASKA, J., OLSZEWSKI-KUBILIUS, P. y KULIEKE, M. (1994). A study of self-concept and social support in advanged and disadvantaged seventh and eighth grade gifted students. *Roeper Review*, 16 (3), 186-191.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvark University Press.
- WALBERG, H., TSAI, S., WEINSTEIN, T. y OTROS (1981). Childhood traits and enviromental conditions of highly eminent adults. *Gifted Child Quarterly*, 25, 103-107.
- WALLACH, M. A. y KOGAN, N. (1965). *Modes of thinking in young children*, Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- WEBB, J. T. (1994). *Nurturing Social Emotional Development of Gifted Children*. Office of Educational Research and Improvement. Washington, DC: ERIC Digest E527.
- WEINER, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, New Jersey: General Learning Press.

- WEINER, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experience. *Journal of Educational research*, 42, 203-215.
- WEINER, B. (1980). *Human motivation*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- WEINER, B. (1994). Integrating social and personal theories of achievement striving. *Review of Educational Research*, 64, 557-573.
- WHITMORE, J.R. (1988). Nuevos retos a los métodos de identificación habituales. En J. Freeman. *Los niños superdotados aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid. Santillana
- WILLIAM, J. E. y BEST, D. L. (1990). *Measuring sex stereotypes: A multinational study*. Newbury Park, CA: Sage.
- WITTY, P. (1957). Who are the Gifted. En P. Witty, *Education for the Gifted*, 57th. *Yearbook of the national society for the study of education*. Chicago: University of Chicago Press, 41-63.
- ZAFFRAN, R.T. y COLANGELO, N. (1979). Counseling with gifted and talented students. En N. Colangelo y R.T. Zaffrann, (Eds.) *New voices in counseling the gifted*. Debuque.I.A. Kendall-Hunt.
- ZILLI, M. G. (1971). Reasons why gifted adolescents underachieve and some implications of guidance and counseling to this problem. *Gifted Child Quarterly*, 15, 279-292.
- ZINKER, J.C. (1977). *Creative process in gestalt therapy*. Nueva York: Brunner/Mazel.
- ZORMAN, M. (1993). Mentoring and Role Modeling Programs for the Gifted. En (Eds.) K. Heller y otros. *International Handbook of research and development of Giftedness and Talent*. N. York. Pergamon Press.





Comunidad de Madrid
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
Dirección General de Promoción Educativa